



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA

**“LA ESTRATEGIA MACROESTRUCTURAL COMO MODELO
DE INTERVENCIÓN EN LA COMPRESIÓN LECTORA”**

TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Presentan:

**MARÍA CAROLINA CABRERA RECIÑOS
ERIKA YADIRA PALAFOX GARCÍA
ABRAHAM PÉREZ VALENCIA**

Asesor de tesis:

PROFESOR JOSÉ SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

México, Distrito Federal

octubre del 2004.

DEDICATORIAS

MARÍA CAROLINA CABRERA RECINOS

Gracias Dios porque me has dado la oportunidad de dar amor y saberme amada por las personas a través de ti.

A mi familia, mamá Nicolasa Recinos, papá Eusebio Cabrera, hermanos Elisa Cabrera, Eusebio Cabrera, Ricardo Cabrera, Herla Mérida, Padre Martín Alcántar y Tía Matilde Cabrera que son luz y fortaleza, les entrego mi corazón a ustedes a quienes amo con todo mí ser, pilares del hogar que sostienen la paz y la entrega total en la familia y hacia los demás. ¡Dios los bendiga!

Mamá, por todo su amor, y cuidado que ha tenido con toda la familia, por estar conmigo sobre todo en la enfermedad; por sus principios y valores, pero especialmente por darme la vida quiero decirle que la admiro. Que es un verdadero honor sentir su amor que me forja y prepara para la vida.

Papá, usted por ser quien ha consagrado a la familia todo su ser y enseñarme amar a Dios, a disfrutar la naturaleza y mis amigos pero sobre todo a defender lo que soy, por todo su apoyo infinito y sus desvelos quiero decirle que su fortaleza y su amor es el más grande tesoro que me ha heredado.

Elisa Cabrera, juntas hemos logrado metas hermana tu que siempre has estado conmigo animándome, enseñándome el placer de la alegría, y que me conoces bien, has sido en mi vida quien siempre esta conmigo y de quien aprendo a ser libre y fuerte.

Eusebio Cabrera, siempre he admirado tu inteligencia hermano, la paciencia que tienes conmigo y tu ternura, pero sobre todo la seguridad y la fortaleza que tienes para no rendirte, para ser tú.

Ricardo Cabrera, contigo se que cuento para todo hermano, tu sensibilidad y apoyo que tienes para con la familia es invaluable, así como tu lealtad en la alegría por disfrutar la vida.

Herla Mérida, siempre te recuerdo hermana, gracias por siempre ser parte de la familia y por compartir con nosotros parte de tu vida, pero sobre todo por tu entrega y cariño hacia las personas.

Padre Martín Alcántar, por el respeto y cariño que me ha brindado todos estos años le digo que sin importar la distancia o el tiempo lo llevo siempre en mi espíritu. Es usted, con quien puedo expresarme y quien es siempre sincero en sus sentimientos hacia mi persona, es el valor de su interior el que me ha enseñado a cuidar nuestra amistad y cariño de hermanos.

Tía Matilde Cabrera, mejor que nadie sabe en su corazón que cuenta con la familia para todo, gracias por el cariño y sinceridad que nos ha dado aprendo mucho de usted siempre. Por ser parte de nosotros y por su confianza gracias.

Roberto Saldaña, en este tiempo que me has dado la confianza de conocerte, he descubierto que eres una persona espiritual, noble e inteligente, que me da tranquilidad y seguridad, gracias por toda tu ternura.

Manuel Avendaño eres una persona con la cual he compartido parte de mi vida, y en quien siempre he visto cariño sincero hacia mí desde que éramos adolescentes, jamás te lo he dicho pero te admiro amigo, especialmente por ese corazón tan generoso que tienes y siempre transmite sed por ayudar a los demás.

Raúl Hernández tú significas para mí un gran cariño que siempre me ha brindado su apoyo, especialmente en los momentos que me han hecho crecer como persona. Por todo tu afecto solo puedo decirte que es un verdadero tesoro espiritual tener un amigo incondicional como tú.

Lourdes Cerón mi siempre amiga Lulú, que con tu sensibilidad y empatía hacia las personas logras que te valore cada día más, gracias por todos esos momentos en los que me escuchas y compartimos la alegría de ir a misa.

Lucia Santiago si hay algo que me hace sentir en confianza es tu lealtad y amistad sin límites, así como el consejo y cariño que me brindas con la misma alegría que te da cuando te comparto alguna meta lograda, te quiero mucho amiga.

Alberto Solís quien siempre se preocupa por mi, gracias por todos tus detalles que fortalecen nuestra amistad, tienes una sensibilidad increíble para comprender a las personas así como un cariño que hace que cada día nuestra amistad se fortalezca, gracias por todo querido amigo.

Beatriz Mejía, eres una amiga con la que no solo he compartido mis sentimientos sino una persona que afortunadamente he conocido también en el ámbito profesional, solo quiero que sepas que te llevo en mi corazón querida amiga.

Juan Carlos Navarrete, te quiero mucho amigo, eres para mí una persona que valoro no solo por tu calidad humana también por tu profesionalidad, y el que siempre estés pendiente de mí y que sin importar el tiempo o la distancia dejes un espacio para escucharme así como para brindarme tu apoyo, me hace sentir afortunada.

Alejandro Álvarez espero que día con día nuestra amistad siga robusteciéndose, gracias amigo por tu paciencia y por compartir conmigo el arte que tienes para escribir pero sobre todo porque siempre has creído en mí como Profesional.

Magdalena Guzmán, tiene tanto tiempo que no nos vemos, sin embargo amiga siempre estas presente en mis pensamientos y sabes nunca se me va olvidar todas las vivencias que compartimos juntas, ignoro cual sea tu camino, solo quiero decirte que nunca olvidare nuestro pacto de amistad, siempre amiga tendrás en mí a alguien que te quiere sin importar lo que hagas recuerda que para mí vales por lo que eres.

Joaquín Mendoza, no ha dejado usted nunca un espacio para dejar de creer en mí y valorarme como persona, pues el compartir nuestra amistad y esa forma de transmitirme que la vida es para disfrutarla con amor la tengo muy presente, gracias por compartir su paz y alegría conmigo.

Padre Gabriel Vásquez, es usted el amigo que me aconseja y ha estado conmigo animándome y compartiendo su amistad que es luz especialmente en la enfermedad, no voy a olvidar jamás su humildad y sencillez querido amigo.

Padre Mario, tengo muy presente cuando lo conocí, así como sus carcajadas, sus consejos y la libertad para expresar lo que siente he aprendido mucho de usted, me dejó una infinita reflexión sobre la esencia de la vida.

Agustín Otero, jamás pensé que nuestros lazos de amistad llegarán a ser tan fuertes, gracias por todo tu apoyo y por los momentos que compartes a mi lado con entusiasmo, y honestidad mi gran amigo.

Madre Tarcicio, gracias por enseñarme el placer de orar y por trasmitirme la paz y la entrega a Dios, por compartir conmigo su tiempo y por enseñarme con su vida el amor y la ayuda a los demás, especialmente a los niños.

Manuel Alcántar, Adrián Alcántar y Miguel Alcántar, ustedes me han trasmitido la alegría de la vida en el tiempo que nos conocimos y compartimos parte de nuestras vivencias, quiero decirles que los quiero, y espero de corazón que a pesar del tiempo nuestra amistad siga siempre presente en nuestros corazones.

Felipe Garduño, tu alegría amigo y el apoyo que me brindaste desde que me conociste, me hacen siempre recordar nuestra amistad, te acuerdas cuando trabajamos como monitores toda una aventura verdad. Gracias por tu amistad y el amor que le tienes a Papá Dios.

Kenia ahora que inicias una nueva etapa de tu vida en la que dios te ha bendecido como mamá de una bella personita que es luz, te agradezco que hayas compartido conmigo tú gozo de amarla. Eres una amiga a la que quiero, muchas gracias por tu confianza y amistad transparente que me has brindado todos estos años.

Alejandra Cayetano, hemos crecido amiga, sin embargo yo siempre tendré presente los días en que consumíamos dulces, frituras, y toda la vitamina T que estuviera a nuestro alcance, ignoro si algún día en medio de nuestra locura volvamos hacer algo así, solo quiero decirte que el que siempre me escuches con tanta paciencia, pero sobre todo por ser siempre tú, por ser mi amiga que no cambia a pesar de los años en su trato conmigo y por muchas virtudes más que tienes jamás dejare de pensar que eres excepcional.

A todos los niños y padres de familia, quienes con la confianza que han depositado en mí logran que cada día luche por mejorar mis servicios hacia ellos buscando no solo prepararme más como profesional sino que son quienes con su presencia logran que ame más mi carrera.

A todos mis compañeros y amigos de Universum, con quienes compartí unos de los más hermosos momentos de mi juventud, gracias por todo su cariño, apoyo y comprensión, pero sobre todo por ser parte de mi familia los fines de semana.

Erika Palafox y Abraham Pérez, por el camino que recorrimos para la elaboración de la tesis les deseo de corazón éxito como profesionistas, así como con las personas que aman, cúdense mucho y que dios sea luz siempre para ustedes en su vidas.

ERIKA YADIRA PALAFOX GARCÍA

A mi mamá:

Mamá, gracias por ayudarme a terminar este trabajo, sin tu ayuda y apoyo incondicional hubiera sido más difícil, sólo tú, sabes lo que significaba para mi terminar este proyecto, ahora ya lo logre y en gran medida te lo debo a ti. A tus múltiples enseñanzas de lucha y logro.

Pero sobre todo a tus enseñanzas de amor, a tus abrazos y besos, a tus valores y reglas que me inculcaste, a compartir conmigo tus historias de vida, que más que entristecerme por lo difíciles que fueron, me dieron un ejemplo de lucha, de esfuerzo y de ganas por ser mejor siempre. Gracias.

Mamá debería de agradeceré desde que nació, pero me recogieron del basurero ¿no? entonces gracias por ese esfuerzo y por todos mis estudios. Te amo y recuerda que TU ERES LA MEJOR MAMA DEL MUNDO!!

A mi papá:

Papí, una vez más te demuestro que he aprendido mucho de ti, gracias por enseñarme la parte dura de la vida, gracias por ponerme peros a todo, ya que gracias a eso he disfrutado las cosas, al conocer el precio de cada una.

Tu sabes cuanto te amo y cuanto me duele no verte como yo quiero, pero como tu me has enseñado son circunstancias de la vida y tenemos que “dominarlas” gracias por que cada palabra tuya me hace aprender, todo lo que tu dices es un ejemplo para mi vida. Aun recuerdo cuando me cantabas “gema” gracias por amarme. Esto es para ti papá, gracias por todos tus esfuerzos. TE AMO y luchemos por continuar en esta vida.

A mi pequeño LEVÍN:

Mi pequeño a quien más puedo agradecerle sino a ti, sin tu apoyo esto sino hubiera podido ser. Muchas gracias por creer en mí. ¡Lo hemos logrado!

Gracias por estar a mi lado, por amarme, por apoyarme, por soportar tantos momentos de soledad, por confiar en mí, por permitirme estar a tu lado, por enseñarme a respetarnos, a cuidarnos, por tu disciplina, por tus múltiples ejemplos de esfuerzo y dedicación.

Gracias por aceptar nuestra situación y no desistir en ningún momento, aun cuando tenías un motivo muy grande para dar marcha a tras a todo esto me permitiste lograrlo, te lo agradezco infinitamente mi amor.

*Muchas gracias pequeñito, ahora estaremos juntos por fin con nuestra pequeña Leyita.
TE AMO*

A Leya:

Pequeña esto pudiera ser uno de los tantos ejemplos que pudiera darte, sin embargo, crecerás y tú decidirás tu futuro. Puedes tomar esto como una alternativa para una vida mejor y si es posible superarla. Tus papas nos encargaremos de lo demás. Juntos recompensaremos el tiempo perdido. TE AMO

A mis hermanos:

En especial a ti Lupis te agradezco que me ayudaras a concluir mi tesis, tú que eres un ejemplo de honestidad, de lucha constante, de amor lograste trasmitirme en cualquier circunstancia calma y optimismo para continuar, tú que pudieras ver en mí un ejemplo, siendo que tú eres el más grande que yo tengo. Gracias por enseñarme la realidad de la vida, por darme muchos ejemplos de madurez e inteligencia. Y gracias a Michell que soporto a mi “sherk” las amo.

A ti Luís que aunque no estas cerca de nosotros, a cada momento pensamos en ti, te agradezco tus consejos y peleas que lejos de separarme de ti me hacían consciente de lo mucho que me preocupaba por tu estabilidad y por supuesto recordar lo mucho que te amo.

A mis amigos:

Agradezco a mis amigos por hacerme pasar tan padres momentos en la carrera, sin desviar mis intereses y prioridades. A ¡FABI! te extraño, a Sergio y Abraham, en especial a ti por ser parte de éste proyecto tan importante en nuestras vidas, por compartir conmigo tu historia de vida, por enseñarme a razonar y hacer conciencia sobre todos los momentos que vives. Por estar en la “mayoría” de las situaciones difíciles y felices de mí vida, por compartirnos confidencialidad. Recuerda que siempre estaré ahí. Y que ni tu encontraras a alguien igual a mi, ni yo a ti. Te quiero mucho.

A Caro por compartir conmigo tus conocimientos, y lograr terminar uno de nuestros proyectos. Por fin se termino Caro, que te vaya muy bien en la Maestría.

Y a todos los que indudablemente me apoyaron a la culminación de uno de mis proyectos: mi tía Alicia, mi tía Irma. Gracias por cuidar a mi bebé y por compartir conmigo sus experiencias. A Mariano, Robe, Dana, Brenda, y mis suegros.

¡GRACIAS!

ABRAHAM PÉREZ VALENCIA

A mis cinco niñas:

Cuento en mi vida con cinco mujercitas únicas, fundamentales para el alcance de mis objetivos y metas que me fije, pues su apoyo incondicional, su comprensión, desvelo y su fe son imprescindibles pero sobre todo su confianza la cual se expresa en cada una de sus palabra envueltas de motivación, perseverancia y seguridad factores esenciales para mis aspiraciones profesionales.

Por lo que no me queda más que darles las gracias por su gran apoyo y cariño, pidiendo un último favor en donde iniciemos un nuevo proyecto juntos, el cual consiste en engrandecer cada día esta comunicación, esta confianza para alcanzar cada uno de nosotros todos nuestros propósitos y así contar con las herramientas esenciales para culminarlos.

Gracias: Margarita, Yolanda, Nancy, Isabel y por su puesto Ivonne, sin ustedes simplemente sería imposible. Mis mujercitas este éxito es de todos...Las Amo.

En cuanto a mis compañeras de tesis sólo resta agradecer todo lo que han compartido conmigo desde su conocimiento, pasando por su vida diaria, hasta esos momentos de tolerancia que en ocasiones se tenía que expresar de manera más constante e intensa pero que sólo ha servido para conocerlas y engrandecer una amistad. Gracias Erika. Gracias Carolina.

"AGRADECIMIENTOS"

CAROLINA, ERIKA Y ABRAHAM.

A JOSÉ SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ:

Por habernos brindado su tiempo y paciencia que fue parte fundamental a la realización de éste trabajo de investigación le damos un sincero agradecimiento, porque con dichas virtudes nos despertó la sed por hacernos día a día responsables de nuestros conocimientos. Jamás olvidaremos que deja en nuestras mentes sus enseñanzas, su dedicación y apoyo en las clases.

A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL:

Le agradecemos a nuestra Universidad recinto de saber, por ser cómplice de nuestra vida universitaria, por existir y darnos la oportunidad de valorar que los conocimientos que adquirimos son parte de las herramientas para enfrentar los retos de la vida.

A LOS PROFESORES DE NUESTRA UNIVERSIDAD:

Agradecemos sinceramente los conocimientos enseñados a cada uno de los profesores que participaron significativamente en nuestra formación como profesionales con paciencia, compromiso, disciplina y vocación.

ÍNDICE

	Páginas
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN.....	17
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	21
FORMULACIÓN DE OBJETIVOS E HIPOTEISIS.....	23
CAPITULO I. CONTEXTO TEÓRICO	
“La comprensión de textos expositivos desde el modelo de procesamiento de dos niveles”	24
1.1 El problema de la comprensión lectora.....	26
1.2 Modelos de explicación del proceso de lectura.....	28
1.3 Qué implica en la comprensión de un texto.....	29
1.4 Factores que intervienen en la comprensión lectora.....	32
1.5 Estrategia para la comprensión lectora.....	41
1.6 La estrategia macroestructural para la comprensión de los textos expositivos.....	44
1.7 Estrategias de enseñanza.....	49
1.8 Instrucción directa.....	51
CAPITULO II. MÉTODO	
2.1 Sujetos.....	55
2.2 Diseño.....	55
2.3 Variables.....	56
2.4 Procedimiento.....	56
Fase I.....	56

Fase II.....	59
Fase III.....	62
2.5 Resultados.....	64

CAPITULO III.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis e interpretación de los resultados de la escuela “A” y “B”.....	86
--	-----------

CAPITULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión.....	92
Conclusiones.....	95

REFERENCIAS	98
--------------------	-----------

BIBLIOGRÁFICAS.....	
----------------------------	--

ANEXOS	104
---------------	------------

Texto “Los Superpetróleros”

Texto “La Basura”

Texto “Los Inicios del ferrocarril en los Estados Unidos”

Texto “Las Mareas rojas”

Programa de enseñanza (intervención). Escuela “A” y”B” Grupos experimentales

Programa de enseñanza de estrategia basado en el modelo macroestructural

RESUMEN

Estudios recientes confirman que es urgente proporcionar al alumno estrategias que faciliten el proceso de comprensión lectora. En México un alto porcentaje de estudiantes se ubica dentro de los niveles más bajos de lectura, mostrando serias deficiencias en el conocimiento de estrategias necesarias para continuar con el proceso de aprendizaje (Blanche, 1997). Es por eso que el objetivo de esta investigación consistió en comprobar la eficacia de la estrategia macroestructural a partir de dos muestras independientes.

En el procedimiento participaron 80 alumnos de educación primaria conformados en dos escuelas, cada una con un grupo experimental y un grupo control de 20 sujetos cada grupo; a los cuatro grupos se les aplicó un pretest el cual ayudó a evaluar su comprensión lectora. Posteriormente la enseñanza de la estrategia macroestructural sólo se le enseñó a los grupos experimentales. Por último se aplicó un postest a los cuatro grupos para encontrar las diferencias entre los grupos que recibieron el tratamiento de los que no lo hicieron y con ello comprobar la eficacia de la estrategia macroestructural.

Los resultados nos indican que los grupos experimentales pudieron mejorar la calidad de sus resúmenes, rescatando las ideas principales del texto a través de la estrategia que se les enseñó. A diferencia de los grupos control quienes estadísticamente no mostraron avance alguno.

Por lo que se concluye que la enseñanza de la estrategia macroestructural proporciona al alumno la habilidad de rescatar las ideas más importantes y con ello el avance firme hacia una comprensión lectora.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, es una pequeña investigación que tomó en consideración la dificultad que hoy en día existe respecto a la comprensión lectora en nuestro País, brindando así una posible alternativa a dicho problema, por lo que el objetivo de esta investigación consistió en comprobar la eficacia de la estrategia macroestructural como modelo en la comprensión lectora a partir de dos muestras independientes.

En una investigación realizada por la (O.C.D.E. 2001), evaluaron a 265,000 jóvenes en lectura, matemáticas y ciencias; se tomaron en cuenta 32 naciones entre las que se encontraba México; como resultado en nuestro País sólo el 1% se colocó en el nivel más alto de desempeño. Y en general el 15% de los jóvenes mostraron serias deficiencias en la comprensión de lectura indispensable para continuar con el proceso de aprendizaje.

Entonces a partir de dichos resultados encontramos que no todos se verán en posición de beneficiarse efectivamente de las oportunidades educativas si no cuentan con las estrategias necesarias para la adquisición del conocimiento.

No obstante existen autores como Kintsch y Van Dijk (1978), que han propuesto estrategias para solucionar dicha falta de comprensión, fijando su atención en la estructura textual, mediante un modelo de procesamiento de dos niveles en el que el lector debe componer o descomponer un orden de proposiciones, permitiéndole construir la macroestructura, es decir, su significado global.

Así el primer nivel que consiste en las ideas de mayor peso y que dan un sentido global a todo el párrafo o texto lo denomina macroestructura, (ideas principales), esto nos permitirá establecer una relación jerárquica del texto y alejarnos de las ideas secundarias (microestructura).

Para obtener la macroestructura se proponen la utilización de macrorreglas (selección, generalización e integración), las cuales consisten en la selección de proposiciones, la elaboración de un concepto general y la integración final de las ideas principales en una nueva proposición.

Los autores concluyen que los sujetos que saben realizar dicha jerarquía de niveles y la utilización de las macrorreglas obtienen mayor comprensión cuando leen a comparación de quien no lo hace, pues dejan de lado un conjunto de proposiciones que son una repetición constante de argumentos.

Por todo lo anterior se puede decir que esta pequeña investigación está sugerida para toda clase de lectores, pero esta vez especialmente en alumnos de quinto grado de primaria; puesto que consideramos que la estrategia macroestructural permite la comprensión lectora en lo que respecta a la lectura de textos expositivos.

Se eligió este grado porque es aquí en lo que respecta a la materia de español que su principal objetivo será que los alumnos aprendan a leer de forma comprensiva, coherente y precisa, de manera crítica para adquirir nuevos conocimientos a partir de las lecturas.

Además de que los alumnos comienzan a revisar textos de corte expositivo, los cuales son más difíciles de comprender a comparación de los textos narrativos que no solo se han venido manejando ciclos escolares atrás, sino que estos contienen ideas con mayor conocimiento previo por parte de los lectores.

A partir de las sugerencias arriba mencionadas la investigación se presenta bajo la siguiente estructura:

En el capítulo I se aborda la problemática actual existente en la comprensión lectora que permiten dar cuenta de la situación educativa actual en donde se tocan temas referentes en torno a la comprensión lectora y a los procesos cognitivos que el lector lleva a cabo para adquirir conocimientos a través de la lectura. Con la siguiente estructura: La problemática actual de la comprensión, procesos cognitivos que realiza el sujeto al leer; definición de la comprensión, procesos esenciales que dan paso a la comprensión (conocimientos previos, tipo de texto y estrategias); finalmente se aborda la estrategia de macroestructura y microestructura.

En el capítulo II exponemos el método empleado, donde describimos la utilización del diseño metodológico de tipo cuasi-experimental que se llevó a cabo con una población de 80 alumnos de 5° de Primaria. Divididos en dos escuelas, cada una con un grupo control y un grupo experimental.

El procedimiento se organizó en tres fases; en la primera se aplicó el pretest, (ver anexo 1), el cual permitió medir la habilidad de comprensión de los cuatro grupos y encontrar diferencias. La segunda fase se desarrolló el programa de instrucción sólo a los grupos experimentales. Los grupos controles trabajaron en forma tradicional. Por último en la tercera fase se aplicó el postest (ver anexo 4), a los cuatro grupos, permitiéndonos la comprobación de la estrategia.

En el capítulo III se presenta un análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados arrojados de la intervención. Haciéndose un análisis de algunos casos elegidos al azar sobre el beneficio obtenido después de la enseñanza.

En el capítulo IV se presenta la discusión y conclusiones que se obtuvieron sobre la presente investigación lo que nos permite mencionar que los resultados dan cuenta que durante la intervención los alumnos tienen conocimiento de algunas estrategias como son, identificación de ideas principales, subrayado entre otras. Sin embargo, éstas no se aplican correctamente por los alumnos ya que no se les ha enseñado el manejo correcto de estas, al contrario de la estrategia enseñada por nosotros la cual beneficio

considerablemente a los estudiantes, mejorando la calidad de sus resúmenes y con ellos su comprensión.

Entonces es necesario hacer hincapié en que, los resultados obtenidos nos permitieron comprobar la eficacia de la estrategia macroestructural y a su vez a los alumnos de quinto año con que trabajamos ampliar la perspectiva sobre la importancia de las estrategias de comprensión lectora así como crear conciencia en la existencia y su utilización para una buena comprensión, en lo que respecta a los textos expositivos.

Finalmente se incluyen las referencias bibliográficas que sustentaron nuestra investigación, así como los anexos que contienen los instrumentos y el material utilizado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La lectura es un instrumento de gran valor para la formación integral del ser humano, porque ayuda en la adquisición de conocimientos y a reafirmar o modificar los anteriores, cuando la lectura en realidad obedece a una comprensión.

En la actualidad investigaciones como las de Noguero (1998), dan muestra de la gran deficiencia existente en este ámbito y brindan como solución a la falta de comprensión la utilización de estrategias de comprensión lectora.

A nuestra perspectiva la solución también radica en el uso de estrategias, ya que permiten al lector comprender lo que está leyendo, además de dar en el alumno la posibilidad de construir nuevos aprendizajes.

Entonces para que el alumno obtenga el máximo beneficio de los textos expositivos, y por la complejidad que este tipo de lecturas posee es necesario que sepa comprenderlos, es decir, “construir” una representación adecuada de lo que el texto dice “macroestructura (primer nivel) y microestructura” (segundo nivel) e integrarla en los conocimientos que ya posee.

Por consiguiente la estrategia macroestructural permite obtener esos dos niveles. Un nivel dado mediante la recuperación de ideas principales que les ayuden a expresar la esencia del contenido que posee un texto, deduciendo así los detalles principales y dando la posibilidad de construir conocimientos que vayan más allá de aspectos insignificantes; realizándolo a partir de la utilización de las macrorreglas, y otro nivel presentado tal como está el texto.

Si el lector logra construir dichos niveles podrá crear una representación unificada y principal del texto sin desviar su atención en aspectos que no forman parte importante del tema. En este contexto el problema planteado fue: ¿El uso de la estrategia macroestructural mejora la comprensión lectora de los alumnos de quinto año de primaria?, para dar respuesta a este planteamiento se enseñó a los alumnos de los grupos experimental la estrategia macroestructural basada en procesamiento en dos niveles: macroestructural y microestructural.

FORMULACIÓN DE OBJETIVO E HIPOTESIS.

En este contexto, el objetivo de la presente investigación consistirá en comprobar la eficacia en la estrategia macroestructural como modelo en la comprensión lectora a partir de dos muestras independientes. Así mismo las hipótesis planteadas afirmaran que:

1.- En la escuela “A” el grupo experimental mejorará su nivel de comprensión lectora a partir de la aplicación de la estrategia macroestructural en comparación con el grupo control que no recibirá tratamiento.

2.- En la escuela “B” el grupo experimental mejorará su nivel de comprensión lectora a partir de la aplicación de la estrategia macroestructural en comparación con el grupo control que no recibirá tratamiento.

3.- Tanto en la escuela “A” como en la escuela “B” los grupos experimentales al aplicar la estrategia macroestructural obtendrán mejores promedios en cuanto a los criterios de valoración de resumen en comparación con los grupos controles los cuales no recibirán tratamiento.

CAPITULO I
“CONTEXTO TEÓRICO

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DESDE EL MODELO DE PROCESAMIENTO DE DOS NIVELES

Estamos concientes que existen diferentes problemas en el Sistema Educativo Nacional que van desde una mala organización, seguida de su planeación hasta su falta de actualización en sus docentes, sin embargo en este trabajo nos enfrentamos a un problema específico, el cual radica en la falta de comprensión lectora eje principal de nuestro tema de investigación.

Al respecto Mondragón (1998), afirma que en México la Organización del Sistema Educativo nos obliga a pensar en una reestructuración que requiere una mentalidad innovadora comprometida con el cambio a una oferta educativa, pues una de las grandes fallas del sistema educativo de acuerdo a Álvarez citado en Mondragón (1998), es su magisterio sin formación pedagógica con un deficiente manejo del español, bajo desarrollo del razonamiento abstracto, verbal y numérico.

Así mismo pensamos que cuando el docente no cuenta con ninguna de las habilidades arriba mencionas, para el alumno será más difícil enfrentarse a resolver problemas escolares, empezando por la comprensión lectora de textos expositivos que consiste en abstraer las ideas mas importantes de los diferentes textos que se les presenta a los alumnos, y que se supone es un contenido de conocimientos que este debe manejar al finalizar el ciclo escolar.

De esta manera Altamirano (1995), sostiene que en nuestro país se requiere un tipo de educación primaria que se vincule estrechamente a propósitos concretos de superación de las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de los grupos humanos en que aquella se ejerce.

Por tanto, una de las funciones de la educación es hacer que el niño desarrolle la capacidad de expresarse y de comprender lo que otros hablan y escriben, a partir de la aproximación con material escrito de lecturas, pues estas constituyen el aspecto comprensivo del lenguaje escrito, y su objetivo fundamental es lograr la interacción entre el lector y texto, donde se reflexione sobre las ideas que el autor ha pretendido intencionalmente comunicar.

1.1 El problema de la comprensión lectora.

Cabe mencionar que Herrera y Rodríguez (2004), difundieron que el estudio del Foro Económico Mundial, ubica a México en el sitio 74 entre los países con calidad educativa más baja entre 102 naciones y por otro lado que la UNESCO, enfatiza el penúltimo lugar de nuestro país de 108 en lo que respecta a lectura. Así que uno de los problemas a los que la educación básica se enfrenta, no es sólo al sistema educativo y su problemática de organización y funcionalidad entre otras, sino también existe el problema acerca de que los alumnos no logran comprender los textos en su mayoría los textos de corte expositivo, lo que lleva por consiguiente a tener aprendizajes superficiales repetitivos y memorísticos que dan como resultado un bajo rendimiento escolar.

Por consiguiente para Ayala (1993), la lectura de comprensión es utilizada en todas las áreas de aprendizaje y con diversos fines, lo cual no quiere decir que los alumnos comprendan o interioricen todo lo que leen. La prueba definitiva se observa en los trabajos de los alumnos de cuarto a sexto grado ya que leen pero no saben interpretar los mensajes escritos, es decir no hay comprensión plena en los textos.

Ante esta situación, sólo existe la sugerencia de que el alumno dedique más tiempo y esfuerzo a la lectura lo que resulta ser un gran problema permanente y de preocupación para nosotros como Psicólogos Educativos, ya que si iniciamos de la idea que, parte del aprendizaje del ser humano está ligado a la lectura, caeremos en la cuenta de que la

mayor parte de los maestros han concebido el acto de la lectura como mero reconocimiento de grafías, dejando de lado el proceso y las estrategias que siguen los sujetos para comprender un texto, sin darse cuenta que del dominio de este proceso y de alguna estrategia específica de lectura depende el aprendizaje de los demás contenidos escolares.

No obstante cada vez los altos índices de falta de comprensión inciden de manera crítica incluso a profesionales, por lo que entre mas temprana sea la intervención en el campo de la comprensión de textos, menor será la proporción de inhabilidad para comprender lo que se lee permitiendo de esta manera no dejar sin herramientas necesarias a los sujetos, ayudándoles así, a cursar con éxito carreras profesionales y dándoles la oportunidad de enfrentarse de manera productiva y competitiva a los códigos culturales de la modernidad. Cerro, 1995.

Ante esta realidad existen investigaciones que dejan muestra de la deficiencia tan grande y difícil de superar que existe en la educación, principalmente en la incomprensión que se obtiene cuando se lee. Por ejemplo en un estudio que realizado, por Bentolita (citado en Loufrani, 2001), se encontró que entre un 12% y un 15% de alumnos de edad escolar no pueden llegar a comprender una página completa, además entre un 6% y un 8% de jóvenes adultos de 18 a 25 años sólo pueden leer frases simples. En el mismo sentido Camacho (2001), menciona que estudiantes de México logran bajos resultados en español y matemáticas.

Así en español en el área de comprensión lectora, los alumnos no tienen las herramientas necesarias para desarrollar una estrategia específica que les permita obtener el significado global del texto.

Sin embargo, con el fin de situar al lector en el concepto de la comprensión hacia el que queremos llegar, se analizará brevemente algunos procesos cognitivos que permiten dar cuenta de la complejidad y de los múltiples factores que llevan a la comprensión.

1.2 Modelos de Explicación del Proceso de lectura.

Actualmente existe una considerable contribución acerca de los niveles de procesamiento que tiene la lectura. Sin embargo, entre los modelos que consideramos más representativos se cita específicamente el modelo descendente y ascendente y el modelo situado en una perspectiva interactiva.

Al respecto Solé (1998), sustenta el proceso de lectura exponiendo diversos modelos. El primer modelo es el *ascendente* también concebido como un proceso de *abajo-arriba*, en el cual se considera que el lector a partir de la percepción visual realiza el reconocimiento de letras y palabras para formar ideas.

De acuerdo con el modelo ascendente la comprensión lectora sería el resultado del análisis ascendente secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales: identificación de letras, combinación de sílabas para la identificación y el reconocimiento de cada palabra hasta extraer el significado completo del texto, sin contemplar el proceso en sentido contrario. Es un modelo que se centra únicamente en el texto, donde el lector lleva un proceso lineal extrayendo la información del texto para que se produzca la comprensión.

Hernández y Quintero (2001), atribuyen ciertas limitantes a este proceso, poniendo de manifiesto que en la actividad de la lectura el material escrito es sólo una de las posibles fuentes de información, siendo la interacción que se mantiene entre los conocimientos previos del sujeto y la información léxica, semántica y sintáctica que proporciona el texto la que verdaderamente explica la construcción de significados.

Continuando con Solé, se expone el siguiente modelo. El modelo *descendente* o proceso *arriba-abajo* aquí el lector hace uso de sus conocimientos previos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto.

Considerando entonces desde el modelo descendente que la comprensión lectora depende de los esquemas que cada sujeto tenga, anticipando e infiriendo información significativa del texto. Aquí el lector no procederá letra por letra, sino que empleará sus conocimientos previos para poder anticipar al posible contenido del texto durante la lectura.

Por último Solé sugiere el modelo *interactivo* del proceso lector, el cual postula, que el proceso de comprensión está dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto. Este modelo trata de conciliar los aspectos más positivos de los dos anteriores modelos.

Por lo tanto el modelo interactivo el cual no es un acto lineal sino paralelo, es decir, la comprensión está dirigida tanto a los datos que posee el texto como a sus conocimientos previos que durante la lectura deberá de estar interviniendo al mismo tiempo.

De esta manera el lector estará obteniendo simultáneamente información de los diferentes niveles (léxico, sintáctico, esquemático e interpretativo) y podrá integrarla en sus esquemas de conocimiento. Como se hace referencia, dichos modelos remarcan los procesos que lleva a cabo un lector cuando lee, ahora se presentarán los procesos que lleva a cabo para comprender.

1.3 Qué implica la comprensión de un texto

Referente a esta cuestión existen procesos que ponen en marcha los lectores en la construcción de la comprensión.

En repetidas investigaciones tales como Vidal-Abarca, Gámez y Pérez (1991); Solé (1998) y Hernández y Quintero (2001), explican que en el proceso de lectura, el lector establece una relación entre el texto y él mismo, cuyo objetivo estará resuelto en la medida de los conocimientos previos que el sujeto posea.

Estos autores consideran que el primer proceso que hará el lector es el reconocimiento de letras, continuando con las palabras, frases y estructuras, consecuentemente y de forma inconsciente el lector hará uso de sus conocimientos previos, ya sea estableciendo anticipaciones sobre el texto, fijándose en este para verificarlo como en indicadores léxicos, sintácticos y grafo-fonéticos ó ligando una proposición con otras de mayor nivel, logrando así una representación coherente y con alto grado de comprensión. (Gilabert, 1995).

Por otro lado, Orrantía, Rosales y Sánchez (1998), Vidal-Abarca, San José y Solaz (1994); Van Dijk y Kintsch citados en Hernández y Quintero (2001), nos dicen que el lector al leer construye dos representaciones mentales en el sentido en que los lectores pueden retener tres tipos diferentes de información: las palabras del texto, los significados de esas palabras o el mundo al que se refieren.

Así, es posible que el lector tras leer un texto contenga las palabras del propio y como consecuencia llegar a recitarlo a medias o totalmente, esto es cuando el lector construye la representación superficial del texto. También puede retener los significados de esas palabras y expresar el contenido del texto con otras palabras es a lo que se le llama texto base o representación textual.

Una primer actividad del sujeto en esta representación consiste en acceder al significado de todas las palabras y expresiones contenidas en el texto, especialmente aquellas más específicas del tema que se está tratando.

Y en segundo lugar extraer las ideas y representarse adecuadamente relaciones entre sí, es decir, para que un alumno capte o extraiga el significado del texto deberá obtener la microestructura y macroestructua.

Concibiendo a la primera, *microestructura* como un conjunto de ideas ordenadas las cuales están formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí mediante la repetición de los mismos. Y a la *macroestructura* como la descripción global del contenido del texto, formada por un conjunto de ideas. Así a partir de estas ideas el lector construye otras de segundo orden llamadas ideas de alto nivel alcanzando una coherencia global.

Además de lo anterior el lector deberá reconocer que la lectura posee un orden, lo cual equivale a la *superestructura* u organización global del texto, ésta proporcionará al alumno un “molde” a partir del cual poder construir la macroestructura.

Concluyendo el tema acerca de la representación textual, el sujeto también puede construir en su mente una representación sobre el mundo o situación al que se refieren los significados de esas palabras, a eso se le llama modelo situacional, lo que hace el lector es actualizar un modelo mental existente en su mente, o bien construir uno nuevo contenido del texto que se integre a su sistema de conocimiento.

Vidal-Abarca, San José y Solaz (1994) opinan que la creación del modelo situacional es la que asegurara el aprendizaje y la adquisición de conocimientos a partir de un texto, ya que requiere que el lector integre significativamente la información textual, bien en los esquemas de conocimiento que ya pose, o construyendo uno nuevo, pensando entonces que, si el lector es capaz de recuperar la información textual fundida en sus esquemas de conocimiento y emplearla creativamente a logrado integrar todos los procesos ya mencionados y comprender significativamente.

1.4 Factores que intervienen en la comprensión lectora.

Se presentaran tres factores considerados prioritarios para la comprensión, por lo que creemos importante primero definir el concepto de comprensión.

“Comprensión lectora”

Para Guzmán (1996), la comprensión es cuando el lector descubre y entiende lo que lee, es decir en este caso cuando el niño rescata la idea general del texto que se integra a su sistema de conocimiento de forma significativa.

Respecto a lo anterior, es correcto que cuando se lee se pone en juego procesos cognitivos que permiten la comprensión global de los textos, lo cual no es otra cosa que operaciones del pensamiento que tienen como finalidad atribuir un sentido al texto para poder entenderlo.

Es decir, existe participación como lectores en la construcción de significados cuando se apropia de un nuevo conocimiento y enriquece su propia perspectiva del mundo, cuando reflexiona sobre lo que lee, y le da una interpretación posible a su alcance dependiendo su contexto, conocimientos previos, cultura, etc. A esto le llamaremos comprensión.

Así, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que leen y lo que forma parte de su acervo cultural, cuestionar su conocimiento y modificarlo, estableciendo generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

De esta manera podemos decir que la comprensión lectora adquiere un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite conseguir conocimientos que darán paso a la formación de esquemas, siendo estos últimos nociones de varios temas que tiene una persona, y que recoge regularidades de los objetos, situaciones y acontecimientos de su entorno, incluyendo también las relaciones existentes entre ellos. Sánchez (1993).

Así para Palinscar y Brown citados en Solé (1998), la comprensión de lo que se lee es producto de tres condicionantes:

a) De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de su estructura que resulte familiar o conocida y que su léxico, sintaxis y cohesión interna posea un nivel aceptable.

b) Del grado de conocimientos previos que el lector tenga permitiendo la atribución de significados a los contenidos del texto.

c) De las estrategias que el lector utilice para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee.

Diremos entonces que el lector debe contar con tres factores que hemos considerado importantes para la comprensión: tipo de texto al que se enfrenta, estrategias de aprendizaje que utiliza, así como la relación que dé, de sus propias ideas y sus conocimientos previos. Entonces se abordaran tres factores que favorecen la comprensión:

A) Conocimientos previos.

Recordando que el alumno es un ente activo que construye su conocimiento a partir de situaciones de aprendizaje, proporcionadas por un entorno tanto escolar como extraescolar y que los agentes de conocimientos son diferentes pues las personas nunca recorren los mismos entornos, se puede decir entonces, que la construcción e interpretación de conocimientos es personal, y constituyen el aprendizaje.

Así para Bruer (1995), los conocimientos previos ayudarán a una mejor comprensión de lo que se lee, debido a que se activan esquemas. Dicho autor expone que un esquema es de gran ayuda para agilizar la lectura y la comprensión debido a que activa los conocimientos previos.

Entonces se aprende cuando se es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que se pretende aprender; esta elaboración implica aproximarse a dicho objeto con la finalidad de aprenderlo, tratándose no de una aproximación vacía, sino de experiencias, intereses y conocimientos previos.

De tal forma que los conocimientos previos almacenados en la memoria a manera de esquemas son depósitos de información registrada en la memoria a largo plazo de los sujetos, recopilada gracias a muchas experiencias educativas o de su contexto en general.

Así uno de los aspectos más importantes que permiten la comprensión de un texto son los conocimientos previos, pues los conocimientos que la persona aporta ayuda a facilitar la formación de una idea global, y a establecer nexos deductivos entre las frases escritas en el texto.

Sin embargo Colomer (1993) plantea que en ocasiones, los conocimientos sobre un tema suelen ser erróneos, provocando que el lector dirija la lectura y la distorsione para ajustarla a sus conocimientos previos, trayendo como consecuencia, que el lector no distinga entre la información anterior y la nueva. Una de las soluciones que propone la autora consiste en el manejo de discusión antes de iniciar la lectura.

Es por eso la complejidad al comprender textos de corte expositivo, resultan ser más complicados por poseer poca información previamente almacenada en la memoria. Por lo que otro de los factores que se considera importante para la comprensión lectora consiste en el tipo de texto.

B) Texto expositivo.

Es importante mencionar que durante la investigación se detectó que existen diferentes tipos de textos entre los que encontramos al texto descriptivo, instructivo-inductivo, predictivo, conversacional, causal, aclaratorio, comparativo entre otros, pero esta vez centraremos nuestra atención en hacer algunas diferencias en los más utilizados, en el nivel básico, es decir en el texto narrativo y expositivo sin olvidar que la presente investigación se ajustará en este último.

Por lo que Meilán y Vieiro (2002), explican que el texto narrativo se utiliza desde los primeros años de escolarización; describe sucesos dinámicos que implican personajes, metas y acciones, es decir, información que al lector le resulta familiar y por lo tanto puede relacionarla fácilmente con sus conocimientos previos, así como crear un modelo mental adecuado y lograr comprenderlo con éxito.

No obstante, el texto expositivo es parte del material con que los sujetos aprenden en los contenidos curriculares los cuales en su mayoría serán utilizados en el transcurso de su vida escolar.

Además el texto expositivo está relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos, o bien proporciona información sobre estos. Su rango fundamental es que no representan una única organización, (expuesta más adelante) ésta varía dependiendo del tipo de información que se trate y de los objetivos que se persigan. Así mismo contienen información verídica y difícil de recordar, por en ocasiones carecer de conocimientos previos que ayuden a comprenderlo.

Las características e implicaciones que tienen cada uno de dichos textos en la comprensión está dado en:

a) La estructura textual del texto expositivo suelen ser muy diversa, es decir, los textos expositivos pueden presentarse con un problema y una solución, una consecuencia, pueden ser descriptivos o comparativos, etc. Mientras en el texto narrativo se tiene marcado un inicio un desenlace y un final.

b) Es descontextualizado, es decir el lector suele poseer pocos conocimientos previos de los temas tratados en él, a diferencia del texto narrativo donde el manejo de contenidos es casi siempre fácil de acceder y resulta un poco más interesante para el lector.

c) El texto expositivo necesita mayor concentración así como más tiempo de lectura pues la falta de conocimientos previos deriva de una menor utilización de estrategias por ello es más difícil que se recuerde. A diferencia del texto narrativo en los cuales encontramos un desarrollo cronológico, que aspira a explicar uno de los sucesos en un orden dado, donde incluye un principio, una parte intermedia y un final.

A su vez una narración también contiene información accesible a conocimientos previos que nos permiten una mejor comprensión. Sánchez (1993), y puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y resolución.

Otra característica del texto expositivo que ofrece diversas maneras de interrelacionar las ideas y que funciona también como una estrategia, consiste en que este posee de acuerdo a Sánchez (1993); Vidal-Abarca y Gilabert (1995) cinco diferentes tipos de estructuras textuales en su organización:

1.- Descriptiva. Es aquella estructura que habla de las características de un fenómeno, se refiere a aquellos textos que proporcionan más información acerca de un determinado tópico presentando atributos, especificando características, ambientes o formas de actuación.

2.- Comparativa. Este tipo de estructura contrapone dos o más fenómenos. Las ideas se comparan entre sí. Los textos en este tipo de pueden resumir mediante expresiones que indiquen la comparación o comparaciones que se realizan. También pueden señalar las semejanzas.

3.- Problema-solución. En esta estructura se presenta un problema central y propiamente las soluciones. Es decir existe una estrecha relación entre el contenido del problema y el contenido de la solución.

4.- Causa-Efecto. Dicha estructura explica algunas de las características de un fenómeno y explica algunos efectos (antecedente-consecuente).

5.- Secuencial. Este tipo de estructura explica cómo se lleva el proceso de determinado tema. Las ideas o acontecimientos se relacionan sobre la base de algún rasgo en común. Aquí se presenta una serie de sucesos relacionados con unos procesos temporales y ordenados de una forma determinada. Todas las ideas que se relacionan están al mismo nivel de importancia, es decir, no existe una idea que predomina sobre las demás. Los textos con esta estructura se pueden resumir a partir de una frase que recoja el tema central y una síntesis de los expuestos alrededor del mismo.

Por lo tanto una buena comprensión depende tanto de las características del lector, como de sus conocimientos previos, el tipo de texto a utilizar ya sea expositivo, narrativo u otro y las diferentes estrategias que el propio lector utilice para ayudar a su comprensión.

De ahí que para poder comprender el contenido de la lectura es necesario conocer ciertas características del texto y realizar diferentes procesos cognitivos que ayuden al lector a enfrentar los textos expositivos durante la lectura con éxito. De esta manera como último apartado encontramos las estrategias como opción a la problemática de comprensión lectora.

C) Estrategias de aprendizaje

Mateos (1991), y Muria (Citado en Carney 1992), argumentan que las estrategias son actividades físicas (operaciones de conducta) y / o mentales (pensamientos, procesos cognitivos) que llevan consigo un propósito.

De igual modo Sánchez y Ortega (2001), sostienen la tesis al respecto de que, las estrategias ayudan al sujeto a que aprenda a aprender, bajo los argumentos de que las estrategias involucran operaciones mentales haciendo que los sujetos busquen la solución a problemas.

Así Pozo (2000), distingue dos tipos de procedimiento, las estrategias que implican una secuencia de acciones realizada de forma planificada así como deliberada y por otro lado las técnicas, destrezas, habilidades o hábitos que consiste en una secuencia automatizada de acciones.

Partiendo de esta distinción, la utilización de estrategias de aprendizaje supone una actividad consciente por parte del sujeto, sobre qué y cómo encadenar una serie de procedimientos apropiados para lograr una determinada meta. Entonces dada la importancia de las estrategias se buscará dar solución a la incompreensión que asecha a muchos lectores al realizar una lectura de corte expositivo.

En el mismo sentido aclarando algunos tipos de estrategias de aprendizaje Corral (1994), argumenta que estas estrategias harán la distinción entre buenos y malos lectores, es decir los lectores maduros harán uso de estrategias encaminadas a generar esquemas de conocimiento previo a producir una representación organizada así como jerarquizada de las ideas del texto facilitándoles la decodificación y el recuerdo de la información.

Mientras que los lectores inmaduros contienen un plan de procesamiento superficial, concibiendo al texto como una lista de unidades de información aislada y sin organización coherente.

Visto lo anterior es necesario conocer el efecto de las estrategias de aprendizaje propuestas por Gargallo (2003), ya que sus contenidos educativos buscan la interdisciplinariedad pues estas permiten al estudiante aprender a buscar, analizar de forma crítica, seleccionar e integrar en sus estructuras la información necesaria para desenvolverse con éxito en la sociedad.

De esta manera la propuesta de clasificación de estrategias implicadas en el aprendizaje pretende de acuerdo al autor integrar procesos cognitivos y metacognitivos, elementos disposicionales y afectivos. Incluye las siguientes estrategias:

1. Estrategias disposicionales y de apoyo las cuales incluyen:

-Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo las cuales integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad.

-Estrategias del control del contexto que hacen se referencia a la creación de condiciones ambientales adecuadas.

2. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información donde su función fundamental se da cuando localiza, recoge y selecciona la información utilizando criterios pertinentes.

3. Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida las cuales están conformadas por:

-Estrategias atencionales, que consisten en el control de la atención.

-Estrategias de codificación elaboración y organización donde se controlan los procesos de reestructuración de la información.

-Estrategia de personalización y creatividad que incluyen el pensamiento crítico, las propuestas personales creación entre otras.

-*Estrategia de repetición y almacenamiento* donde se controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo.

-*Estrategia de recuperación de la información* las cuales controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo.

-*Estrategias de comunicación, uso y transferencia de la información adquirida*, que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas, y de vida cotidiana.

-*Estrategias metacognitivas, de regulación y control* las cuales hacen referencia a al conocimiento, planificación, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, en función de los objetivos de la tarea y el contexto.

1.5 Estrategias para la comprensión lectora.

Hay investigaciones que en sus estudios dan peso a diferentes estrategias como un ejemplo Vidal-Abarca, San José y Solaz (1994), prueban que el recuerdo de los textos mejora cuando se incrementa la coherencia textual. Referidas a las adaptaciones textuales tanto al “texto base” (Siendo esto aquellos elementos y relaciones que tienen una correspondencia directa con el texto en sí mismo), buscando que dentro del texto haya coherencia lógica y secuencial del tema, sustituir o añadir títulos para hacerlos más informativos o añadir breves resúmenes para hacerlos mas importantes.

Para Gilabert (1995), en la comprensión de un texto la inferencia del significado repercute positivamente, la cual será dada por determinadas claves contextuales, opinando que los indicadores contextuales externos del texto son pistas o señales que ayudarán al lector a inferir al significado de las palabras o conceptos.

De esta manera explica que es posible que el número de veces que aparezca una palabra desconocida en el texto marque su utilidad. Así que cuando un texto posee suficientes claves contextuales, repercute positivamente en la comprensión de las palabras desconocidas.

Otros autores dan mayor importancia a la identificación de la estructura del texto, es decir, si contiene resumen, introducción, texto base, etc. León, Martín y Pérez (1996) realizaron una investigación cuyo objetivo fue encontrar la importancia que tiene el título y el resumen en la comprensión de una noticia, a partir de la aplicación de varias lecturas a 98 sujetos de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid donde los textos estaban modificados, unos con texto base y resumen, otros con texto base y título y finalmente título, resumen y texto base, se les dio a leer durante 15 minutos y hubo una prueba de recuerdo inmediato, el recuerdo de demora se dio dos semanas después. Estos autores encontraron que existe una mejora en la comprensión y retención si los textos traen consigo el título y el resumen.

Así de acuerdo a León (1991), que los lectores maduros tienden a utilizar una estrategia estructural que identifica la forma jerárquica del texto en su memoria a la vez que suelen suprimir la información complementaria y redundante en las tareas de recuerdo.

Además de relacionar la información que ya poseen con la nueva información leída, lo cual permite inferir información no explícita en el texto, o adquirir la habilidad para identificar las principales relaciones lógicas que permiten conectar las diferentes proposiciones/ideas del texto dentro de una secuencia coherente. Este tipo de lectores tiende a manejar respuestas más selectivas en la elaboración de la macroestructura y mejor organizada desde el punto de vista de la estructura original del pasaje.

En el mismo sentido Montañó y Posadas (1998), afirman que los lectores maduros son capaces de analizar cada una de las proposiciones del texto y seleccionar las ideas más importantes de cada párrafo, omitiendo las de menor importancia.

De igual manera saben sustituir conceptos por un más general, y por último reemplazar un enunciado por uno totalmente nuevo que esta implicado por el conjunto de ideas a la que sustituye. En una palabra saben utilizar las macrorreglas como un proceso estratégico a pesar de no estar conscientes de ello.

Mientras que los lectores novatos utilizan la estrategia de lista siendo incapaces de distinguir diferentes modelos de comprensión.

En el siguiente cuadro se ven reflejadas las diferencias existentes entre un buen lector y aquel que no lo es.

<p>Buenos lectores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buen uso de estrategias para la comprensión lectora. • Uso estratégico de una estructura textual. • Identificación de: macroestructura, microestructura y superestructura. • Utilización de macrorreglas. • Empleo de estrategias de regulación y supervisión de la comprensión. • Supervisión constante del grado de comprensión alcanzado. 	<p>Malos lectores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencias en la comprensión lectora • Deficiencias en el reconocimiento y empleo de la organización textual. • Estrategias de listado. • Estrategias mecánicas. • Estrategias de listado y efectuado. • Empleo de suprimir y copiar. • Deficiencias en el control de la comprensión. • Ausencia de supervisión del grado de comprensión.
---	---

También es importante que el docente este consciente que una de las causas que influyen para que la comprensión de lectura no sea funcional de acuerdo a Navar (1994), es la práctica de métodos tradicionalistas que hacen de la lectura un proceso mecánico, y por consiguiente la inexistencia del placer por esta al no proporcionar al alumno las estrategias adecuadas para su práctica.

1.6 La estrategia macroestructural para la comprensión de los textos expositivos

García, Martín, Luque y Santamaría (1996), afirman que durante los años setenta se desarrollaron una serie de teorías que trataron de describir y explicar como se construía la representación del texto, de forma que respondiese a este fenómeno de recuerdo <<lo más importante>>, también llamado efectos de niveles.

Asimismo entre las teorías que se desarrollaron durante estos años destaca la propuesta por un psicólogo Walter Kintsch, y un lingüista, Teun van Dijk, “la estrategia macroestructural” la cual postula que el lector de un texto representa el significado del mismo mediante la construcción de una macroestructura.

Kintsch y van Dijk (citados en Collado, 1997), afirman que los distintos niveles de procesamiento que realizan los sujetos en la comprensión lectora de los textos expositivos les permitirá identificar la proposición, microestructura, macroestructura, y superestructura.

Así se asume que la proposición/idea es la unidad básica para representar el significado del texto; en suma la unión de varias proposiciones forma la microestructura o base del texto.

La *microestructura* o base de texto, consisten en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí, que el lector va formando durante la lectura. Este es el segundo nivel de la comprensión el más elemental, el cual lleva al lector a una estructura jerárquica del texto, y le ayuda a comprender el mensaje que el autor intenta transmitir.

La importancia viene determinada por el número de argumentos que se comparten, y que va dar lugar al conocido “Efecto de Nivel” el cual predice que las proposiciones que ocupan un nivel mas alto, dentro de la jerarquía de importancia, serán más probablemente recordadas.

La noción de *macroestructura* o construcción del significado global, es el primer nivel, el más alto que permite realizar una descripción semántica del contenido global del discurso, y se forma a partir de unir varias macroproposiciones que permiten al lector llegar de una manera coherente a un nivel más alto o significado global.

Así mismo García, Martín, Luque y Santamaría (1996), sostienen que la macroestructura es un aspecto fundamental de las teorías actuales sobre la comprensión y memorización que los sujetos obtienen al leer un texto. Argumentan que el efecto más característico de la lectura y la comprensión de un texto es que, la forma superficial de un texto o párrafo que ha sido expresado resulta irrelevante para la mayor parte de los lectores, es el conjunto de ideas que contiene especialmente principales las que serán recordadas.

La macroestructura se forma durante la lectura mediante la aplicación de determinadas estrategias o macrorreglas. Donde Kintsch y Van Dijk (citados en García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999), argumentan que dicha estrategia macroestructural identifica tres macrorreglas, las cuales son operadores que aplicadas sobre el texto reducen y organizan la información, para construir la macroestructura, por lo que se sugieren tres:

a) Omisión: Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen aquellas que no son una condición interpretativa para el resto. Esta posee el valor adicional de que las ideas de mayor peso proporcionan un sentido unitario y global a todo el párrafo o texto.

Ejemplo: *La chica vestida de rojo y con moño en la cabeza jugaba con la pelota de rayas.*

**Si el objetivo del recuerdo es focalizar qué hacía la chica, se suprime todo excepto “jugaba”*

b) Generalización: Se da una secuencia de proposiciones o ideas que sustituye los conceptos incluidos en esta secuencia por la elaboración de un concepto general.

Ejemplo: *Papá cortaba el césped, mamá corregía trabajos de sus alumnos, mi hermano termina sus actividades diarias y yo práctico el baile del festival.*

3. *La generalización consiste: “la familia trabajaba”*

Mamá, papá, hermano y yo = familia

Cortar el césped, corregir trabajo, trabajo y practicar = trabajo.

c) Integración: Es la integración final de las ideas principales en una nueva proposición. Por lo que es necesario mencionar que esta macrorregla esta guiada tanto por la estructura superficial y la información semántica, como por los conocimientos que el lector tiene sobre la organización de los textos o superestructura.

Ejemplo: *Tomó la pipa. Encendió la pipa y después la fumo.*

**Se pudo integrar en forma selectiva diciendo “fumo la pipa”*

**por que no pudo fumar si no tenia la pipa y no la encendió antes.*

**observar que la frase integradora se extrajo del texto.*

Al respecto de cada macrorregla, es necesario explicar claramente a los alumnos qué se espera de ellos cuando se les pide que lo realicen.

Macrorregla de omisión.	-No cuentes detalles sin importancia. -Vamos a los datos básicos. Tratar de recordar sólo lo más importante.
Macrorregla de generalización.	¿Qué clase de..? ¿Con que palabra podemos lograr toda esa serie de...? -Busquemos las palabras clave.
Macrorregla de integración.	-Haber...con tus propias palabras. -Dicho más brevemente.

Por último la superestructura del texto es la organización de ideas que aparecen en un texto, a menudo ordenadas en forma jerárquica que ubican el lugar de los diferentes niveles del discurso, integrados en un modo coherente, mediante una serie de mecanismos que aseguran la conexión entre los diversos elementos.

Para Burón (1996) los estudiantes con estrategias pobres de trabajo y los malos lectores procesan la información a trozos sin orden o programa, focalizando la atención primordialmente en las palabras mismas más que en su significado de cada frase en sí misma sin relacionarlo con el contexto de los demás párrafos o con el contenido global del texto. Es por eso que dicho autor le da gran importancia a la identificación de ideas principales, las cuales son más detalladas en el siguiente cuadro.

<p>IDEAS PRINCIPALES</p>	¿Qué son?	<ul style="list-style-type: none"> -Expresa la esencia del contenido mismo. -Se deducen de los detalles. -Dan la posibilidad de obtener un resumen o un esquema.
	¿Cómo distinguirlas?	<ul style="list-style-type: none"> -Juntar palabras -Juntar frases -Juntar párrafos
	¿Cómo enseñarlas?	<ul style="list-style-type: none"> -Deben de ser enseñadas paso por paso, con ejemplos claros de cómo distinguirlas.

Cuadro estructurado de las ideas de Burón (1996)

De este modo la estrategia macroestructural consiste en un proceso de reducción de la información a un significado global el cual se concreta en un resumen, que forma parte de la tarea experimental del trabajo por dos razones; la primera porque la actitud para obtener las ideas principales o lo esencial de lo que se ha leído es de gran importancia y muchos estudiantes tienen dificultades en esta tarea; además de ser una de las instrucciones más requeridas de los profesores.

La segunda corresponde que las estrategias que utilizan los lectores al resumir, pueden usarse al comprender y entonces los resultados derivados del estudio de los resúmenes proporcionan información acerca de los procesos de la comprensión en general.

Siguiendo a Orrantía, Rosales y Sánchez (1998), si se enseña a los sujetos a utilizar la estrategia macroestructural mejorarán su comprensión, principalmente en los textos expositivos; entonces pensamos que cuando enseñen estrategias de comprensión lectora como la macroestructural los lectores mejoran notablemente su comprensión lectora.

Para estos mismos autores la enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante ayuda a la comprensión de lo leído. De esta manera se ha demostrado que los lectores competentes recuerdan con mayor posibilidad las ideas importantes que las menos importantes del texto, distinguiendo así la información principal de la secundaria.

Así mismo es importante señalar que una vez que el profesor ha conceptualizado la estrategia macroestructural la puede visualizar desde nuestro particular punto de vista como una excelente herramienta, por ser una de las estrategias más completas para la comprensión lectora que necesita también de una enseñanza específica para que el alumno llegue gradualmente a tener significados globales de sus lecturas y por lo tanto mayor posibilidad de llegar a una buena comprensión, en este caso de los textos expositivos.

1.7 Estrategia de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son el plan de entrenamiento del por qué y cómo de una estrategia de aprendizaje, es decir son pasos que darán guía ordenada sobre el plan de entrenamiento que se pretende.

De acuerdo con Sánchez (1993), las acciones de instrucción deben ser hilvanadas para responder a tres preguntas principalmente:

1. ¿Cuál es el estado final o meta que se desea alcanzar con lo que pretendemos enseñar?;
2. ¿Cuál es el punto de partida?;
3. ¿Mediante que medios, se puede pasar de un punto al otro, del estado inicial al final?

Así una las estrategias encaminadas al beneficio de los lectores inmaduros es la estrategia de enseñanza por instrucción directa, donde Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996), realizaron una investigación encontrando que dicha estrategia es efectiva, pues es un procedimiento que permite la participación del instructor y del alumno de manera recíproca en la construcción de conocimientos, pero paulatinamente el compromiso recae en el estudiante hasta que este se independiza.

En el mismo sentido de las características de dicha estrategia de enseñanza por instrucción directa es que esta presupone que todas las personas son capaces de aprender cualquier concepto que se les trasmite.

Más aún supone que el fracaso del alumno no reside en él, sino en el episodio educativo, ya que equivale a objetivos académicos, secuencia de contenidos precisos, elevada participación los alumnos, seguimiento cuidadoso y feedback específico por parte del profesor pues este debe estar al mando de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, descubriendo, enseñando lo que hay que aprender.

Entonces la estrategia de enseñanza por instrucción directa debe ser sistematizada porque de esta manera los profesores consiguen mayores avances en el rendimiento de los alumnos, porque aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que estos aprendan, conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos en una atmósfera seria y organizada pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria.

También podemos decir que la noción de la estrategia de enseñanza por instrucción directa depende del profesor., puesto que es el quien prepara la estrategia de enseñanza cuando esta al mando del aprendizaje y dirige la clase, de una manera profunda y avanzada así como con un ritmo dinámico, un tiempo de transición mínimo, unas normas y procedimientos carentes de ambigüedad y la capacidad para prevenir la mala conducta del alumno.

1.8 Instrucción directa

Por consiguiente la estrategia de enseñanza por *instrucción directa* se compone de cinco etapas de acuerdo a Baumann (1990):

Introducción. La introducción es simplemente una visión general estructurada que informa a los alumnos del contenido y objetivo de la clase que van a recibir; consiste en la descripción y propósito de la tarea que va acompañada de la explicación de los beneficios y metas que persigue la lección, lo que significa un tema didáctico central.

Ejemplo. El ejemplo es una continuación de la introducción. Al igual que la introducción, el ejemplo se basa en que lo que se sabe sobre supuestos básicos, metas, objetivos y énfasis académico, por eso el instructor modela gradualmente el contenido que será aprendido por los alumnos, es decir el ejemplo es una secuencia precisa del contenido que se enseña.

Enseñanza Directa. El profesor realiza una explicación del tema participando activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión, mientras que los alumnos participan activamente respondiendo a las preguntas pues el profesor es quien asume la responsabilidad básica del aprendizaje. Por lo que en esta fase implica una alta atención del alumno que solo atenderá en ese momento las exposiciones del instructor y manifestará dudas y responderá a preguntas.

Aplicación Dirigida por el Profesor. El profesor orienta y corrige, estimulando a los alumnos a poner en práctica la habilidad que previamente les ha enseñado, esto permite al profesor hacer un seguimiento de la adquisición del contenido por parte del alumno de forma que si es necesario, puede volver a enseñarlo; este proceso se basa en los datos obtenidos sobre énfasis académico, enseñanza dirigida por el profesor, organización competente y control del profesor.

Práctica Individual. Se delega la responsabilidad del aprendizaje en el alumno y se reparte entre los alumnos ejercicios con material no empleado en la enseñanza o en la aplicación que les exija hacer uso de la habilidad individualmente, acerca del contenido que se le enseñó.

Es entonces en esta última etapa donde los alumnos ponen en práctica el contenido que ha sido explicado por el instructor, quien se encarga a su vez de orientar, corregir o en su defecto como se había mencionado líneas atrás reenseñar el tema.

Así la estrategia de enseñanza por instrucción directa es desde nuestro particular punto de vista una forma de enseñar sistemática e intensivamente a comprender el significado global de un texto, ya que el profesor es quien describe a los alumnos el contenido de la lección, pone un ejemplo, enseña la lección y después, gradualmente, deja la responsabilidad del aprendizaje en manos del alumno mediante ejercicios de aplicación dirigida y practica individual, por lo que si se destina una cantidad de tiempo razonable a la enseñanza de la comprensión de textos expositivos, los alumnos tienen la oportunidad de aprender.

Es entonces en este contexto que la presente investigación busca contribuir a atender el problema de la comprensión de lectura, a partir de enseñar a estudiantes de quinto año de primaria a apropiarse de la estrategia macroestructural que les permitirá de manera activa construir el significado global de textos expositivos, para que ellos estén conscientes de cómo extraer de un texto expositivo la información mas relevante y con esto la formación de ser lectores autónomos y críticos

CAPITULO II
“MÉTODO”

MÉTODO

2.1 Sujetos

Los sujetos que participaron son alumnos de quinto año de primaria de dos escuelas públicas, la escuela “A” Fundación de México, perteneciente al DF con 40 sujetos divididos en dos grupos. Grupo control y grupo experimental, con 20 alumnos cada grupo y determinados por los directores del plantel, sujetos pertenecientes a grupos naturales: “5° A” y “5° B”.

La escuela “B” Manuel Gutiérrez Nájera perteneciente al Estado de México, con 40 sujetos divididos en dos grupos. Grupo control y grupo experimental, con 20 alumnos cada grupo y elegidos por el director de cada plantel sujetos pertenecientes a grupos naturales: “5° B” y “5° C”.

2.2 Diseño

Para lograr el objetivo propuesto de enseñar la estrategia macroestructural que ayude a la comprensión de textos expositivos se aplicó un diseño metodológico de tipo cuasi-experimental, con dos condiciones A y B, en el que participaron dos escuelas independientes, escuela “A”, con un grupo control y un grupo experimental; escuela “B” con un grupo control y un grupo experimental. Con medidas de pretest (ver anexo 1), y posttest (ver anexo 2), en cada uno de los grupos.

Escuela “A” D.F

Escuela “B” EDO. DE MEX.

	Pretest	Tratamiento	postest
Exp.	O	X	O
Control.	O		O

	Pretest	Tratamiento	postest
Exp.	O	X	O
Control.	O		O

2.3 Variables

Las variables que guiaron la presente investigación son la variable dependiente la cual se concreta en la comprensión lectora del alumno, y la variable independiente que hace alusión a la estrategia macroestructural propuesta.

2.4 Procedimiento

Fase I. Pretest

(Para los grupos control y grupos experimentales de las escuela “A” y “B”).

La aplicación del pretest nos permitió medir la habilidad de comprensión de los sujetos y encontrar diferencias entre los grupos, por lo que cada alumno realizó un ejercicio de lectura que consistió en la posterior elaboración de un resumen que se evaluó con los criterios propuestos por Orrantia; Rosales y Sánchez (1998), ver tabla 2. A través de un texto expositivo titulado; “Los superpetróleros”, el cual fue utilizado por Baumann (1990), y retomado por nosotros, (ver anexo 1).

PRETEST: Escuela “A” Y “B” para los grupos control y grupos experimentales.
TIEMPO: 45 MINUTOS
OBJETIVO: Medir la habilidad de comprensión de los sujetos
CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Lectura de un texto expositivo titulado. Los “Superpetróleros”
ACTIVIDADES: 1.- Lectura del texto 2.- Realización del resumen
MATERIALES: Texto, hoja, lápices, goma, sacapuntas.
EVALUACION: Resumen bajo cuatro criterios (correcto, abstracto, detalle, secuencia).

Tabla 1

Para la valoración de cada uno de los resúmenes del grupo control y experimental de las escuelas “A” y “B”, su evaluación se realizó conforme a los criterios de corrección de resúmenes propuesto por Orrantía, Rosales y Sánchez (1998) dándoles las siguientes calificaciones: criterio correcto con calificación 4, criterio abstracto con calificación 3, criterio detalle con calificación 2 y criterio secuencia con calificación 1, (ver tabla 2). Esto nos permitió darnos cuenta de si los alumnos elaboraban el resumen de un texto expositivo de manera precisa y económica.

Categorización y criterios de valoración de resumen

Correcto :	Abstracción :	Detalle	Secuencia
Notación C	notación A	notación D	notación S
Incluye resúmenes que coinciden con el resumen ideal del párrafo. Los resúmenes que se incluyan en esta categoría deben ser precisos, incorporan toda la información del párrafo en forma económica. Reúnen todas las características de la macroproposición/ idea general, ideal.	Resúmenes que incorporan el significado global del párrafo, pero no reúnen las características de precisión y economía. Son aquellas respuestas que resultan imprecisas por ser demasiado generales o que incorporan detalles que podían haber sido sustituidos por otros. Aparece deteriorada alguna de las características de la idea principal.	Resúmenes se construyen a partir de uno de los detalles del párrafo, aunque suponga algún grado de transformación del texto original. Aunque haya reducción de la información la macroproposición no aparece, perdiéndose los elementos de la misma	Resúmenes contruidos mediante encadenamiento del conjunto de detalles que componen el párrafo. No hay proceso de selección o reducción de la información; pero no se pierde información textual.

Criterio	Correcto	Criterio	Abstracción	Criterio	Detalle	Criterio	Secuencia
Notación	N	Notación	A	Notación	D	Notación	S
Calificación del resumen asignada por los instructores.	4	Calificación del resumen asignada por los instructores.	3	Calificación del resumen asignada por los instructores.	2	Calificación del resumen asignada por los instructores.	1

Orrantia, Rosales y Sánchez (1998). **Tabla 2**

Fase II. Intervención

Programa de enseñanza en escuela “A” y “B” grupos experimentales (ver anexo 5).

La intervención de los grupos experimentales consistió en un programa de 16 sesiones con un total de 720 horas, a través de la estrategia de enseñanza por instrucción directa propuesto por Baumann (1990). La estructura temática incorporó 4 contenidos sobre el concepto, componentes y proceso de la enseñanza de la estrategia macroestructural derivándose primero la explicación de la importancia de las estrategias en su vida cotidianas y en la comprensión lectora. Seguido de esto se definieron los conceptos de microestructura y macroestructura elaborando la última a partir de las macrorreglas: Selección, generalización e integración. Y la elaboración de un resumen, una vez definido se explicaron los conceptos. En cuanto a las macrorreglas se expusieron a partir de las siguientes preguntas:

Selección: ¿Podemos quitar algo del párrafo porque se dice de varias maneras?

Generalización: ¿Podemos considerar algo que ya sabemos?

Integración: ¿Podemos encontrar una palabra nuestra que diga lo mismo a un conjunto de palabras?

En el mismo sentido es importante mencionar que cuando el alumno fue capaz de identificar la microestructura y macroestructura se le enseñó a elaborar un resumen a partir de todas las macroestructuras que había obtenido de cada párrafo.

Así mismo se aplicó la intervención en la escuela “A” (grupo experimental), y en la escuela “B” (grupo experimental). En cuanto a los grupos control de cada escuela se les dieron a leer los textos expositivos utilizados en los grupos experimental, sin ninguna intervención.

Objetivo General: El alumno comprenderá e identificará la información más importante del texto expositivo a través de la formación de un resumen utilizando la estrategia macroestructural.

Temas a tratar:

No. de Tema	Título	Objetivo	No. de sesiones	Tiempo
I	Socialización	Generar confianza hacia los estudiantes	1	45 minutos
II	Importancia de las estrategias y/en la comprensión lectora.	El alumno comprenderá la importancia de la utilización de las estrategias para la comprensión lectora	2	90 minutos
III	Definición de los conceptos microestructura y macroestructura a partir de las macrorreglas (selección, generalización e integración)	El alumno conocerá los conceptos de ideas principales e ideas secundarias a partir de las macrorreglas.	3	215 minutos
IV	Explicación de microestructura, macroestructura y Macrorreglas (selección, generalización e integración).	El alumno comprenderá la importancia de las ideas primarias y secundarias mediante la explicación de las macrorreglas.	5	225 minutos
V	Integración de la macroestructura (resumen)	Favorecer al alumno en su comprensión mediante la integración de la macroestructura de un texto expositivo.	5	225 minutos

Tabla 3

No. total de sesiones	No. total de horas
16	720.

Entonces en cada sesión se pretendió dar una introducción a los alumnos sobre los contenidos con el fin de recuperar conocimientos previos, un ejemplo del tema mediante un ejercicio particular, la enseñanza directa para que estos pudieran practicar lo enseñado con la dirección del profesor y por último la práctica individual donde el alumno puso a prueba el conocimiento obtenido. (Ver anexo 6)

Fase III. Postest

(Para grupos controles y grupos experimentales de las escuelas “A” y “B”).

Seguido de la intervención los alumnos realizaron un ejercicio de lectura que consistió en elaborar de manera individual de un resumen evaluado con los mismos criterios que el pretest, ver tabla 2.

Así el Postest el cual fue utilizado por Orrantia; Rosales y Sánchez (1998) y retomado por nosotros. Se tituló “Las mareas rojas” (ver anexo 4), se aplicó tanto a los grupos experimentales como a los grupos control de la escuela A y B.

POSTEST: Escuelas “A” Y “B” para los grupos control y grupos experimentales.
TIEMPO: 45 MINUTOS
OBJETIVO: Medir la habilidad de comprensión de los sujetos
CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Lectura de un texto expositivo titulado. Las mareas rojas.
ACTIVIDADES: 1.- Lectura del texto 2.- Realización del resumen
MATERIALES: Texto, hoja, lápices, goma, sacapuntas.
EVALUACION: Resumen bajo cuatro criterios (correcto, abstracto, detalle y secuencia).

Tabla 4

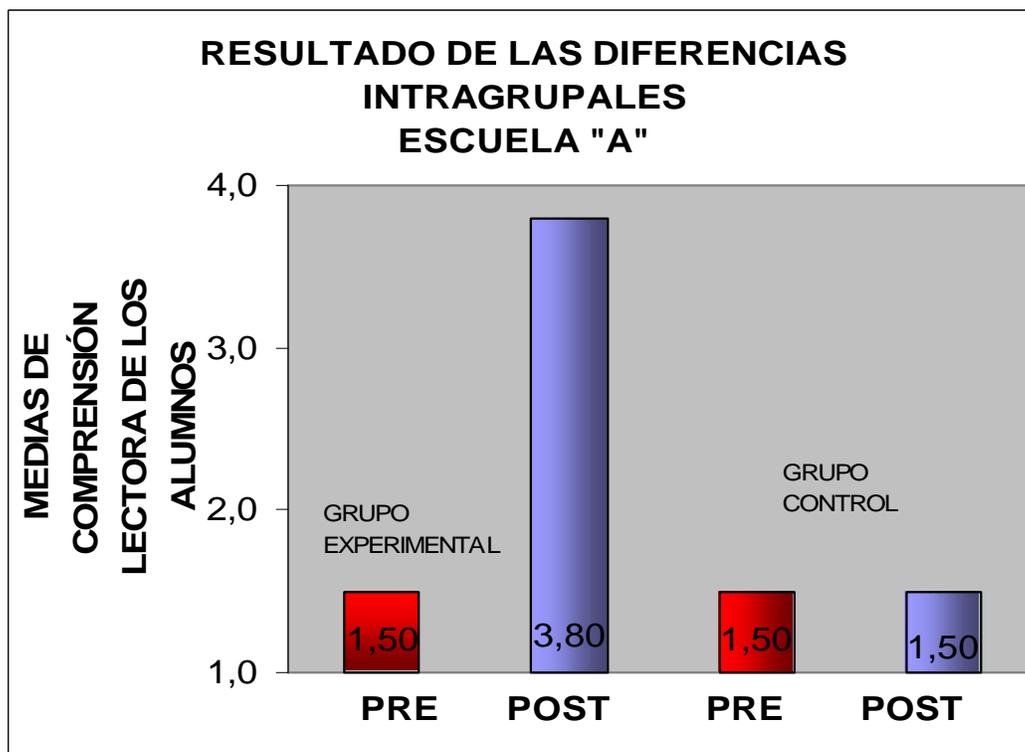
Para comprobar estadísticamente los resultados del pretest y postest del grupo experimental y grupo control de la escuelas A y B, se utilizaron las pruebas estadísticas T de Wilcoxon y la U Mann de Whitney (Siegel, 1992). La primera permitió contabilizar las diferencias intragrupalas, mientras que la segunda nos ayudó a conocer las diferencias grupales.

2.2 Resultados

Resultados de las diferencias grupales e intragrupal de la escuela "A" Y "B".

Se utilizó la prueba estadística T de Wilcoxon de (Siegel, 1992) para contabilizar las diferencias intragrupal tanto de la Escuela A como la Escuela B.

Así en la gráfica 1 se muestran las diferencias intragrupal de la escuela A, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Por lo tanto se puede observar que en el pretest del grupo experimental la media de comprensión lectora fue de 1.50 menor al posttest que arrojó una media de 3.80 y que en el grupo control tanto en el pretest como en el posttest la media de comprensión lectora no vario, quedando con una media de comprensión lectora de 1.50.



Gráfica 1

Además la aplicación de la prueba estadística indica que las diferencias intragrupalas son significativas como vemos a continuación.

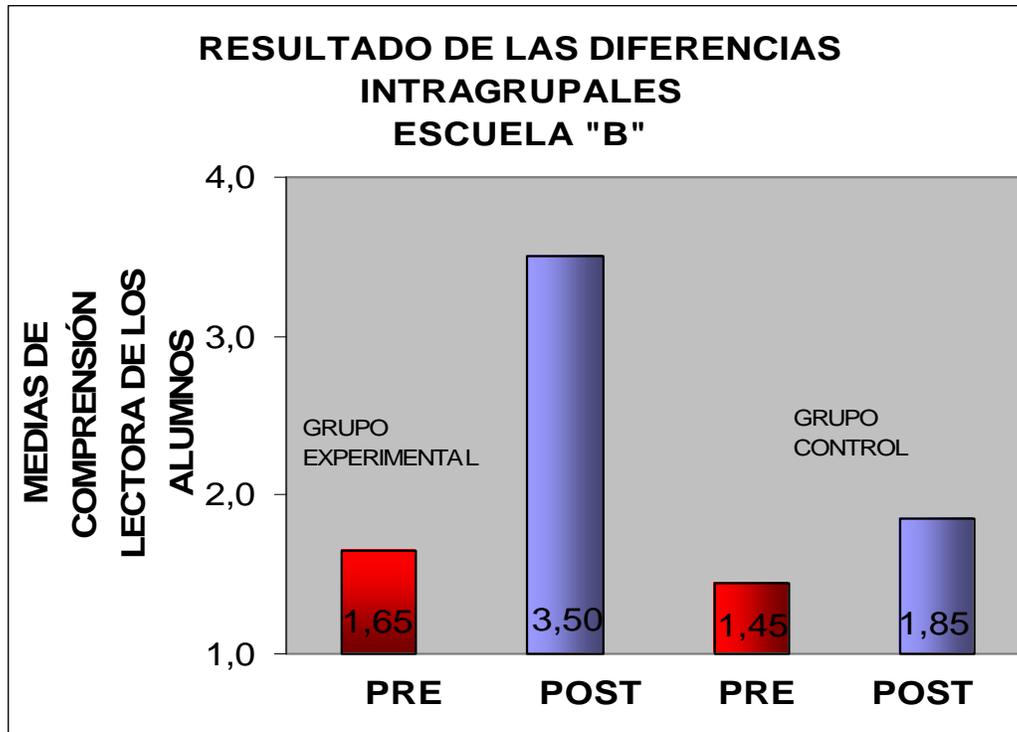
Escuela “A” (grupo experimental)

- Hay diferencias intragrupalas estadísticamente significativas en el grupo experimental, ($Z=3.787$, $P=.000$). Por lo tanto se puede afirmar que la elaboración de la macroestructura mejoró considerablemente después de que los alumnos recibieron la enseñanza de la estrategia macroestructural.

Escuela “A” (grupo control)

- En cuanto al grupo control no hay diferencias intragrupalas estadísticamente significativas, ($Z=.000$, $P=1.000$). Entonces el grado de comprensión lectora es la misma tanto en el pretest como en el posttest, en cuanto al grupo control se refiere.

La gráfica 2 muestra las diferencias intragrupalas de la escuela B, tanto en el grupo experimental como en el grupo control.



Gráfica 2

En cuanto a la comprensión lectora después de la enseñanza de la estrategia macroestructural en el grupo experimental se puede observar que la media de comprensión lectora del posttest se incremento considerablemente a comparación del pretest que tuvo una media de 1.65 en su comprensión lectora.

Posteriormente se puede observar en los resultados de las diferencias intragrupalas en lo que respecta a las gráficas del grupo control que también hubo un cambio pues de 1.45 en su media de comprensión lectora en el pretest, ascendió a una media de comprensión lectora de 1.85 en el posttest por lo que pensamos que posiblemente la aplicación del pretest y los textos expositivos que se les dio a los alumnos para que leyeran sin ninguna instrucción influyó para elevar su nivel de comprensión que poseían antes del posttest, sin embargo es importante señalar que estos cambios no fueron significativos estadísticamente.

Entonces en los resultados de las diferencias intragrupalas, de la escuela “B” el grupo experimental, mostró diferencias intragrupalas estadísticamente significativas con ($Z=-3.481$, $P=.000$). Por lo tanto se puede afirmar que hubo cambios en la elaboración de la macroestructura después de que los alumnos recibieron la enseñanza de la estrategia macroestructural mejorando así su comprensión lectora.

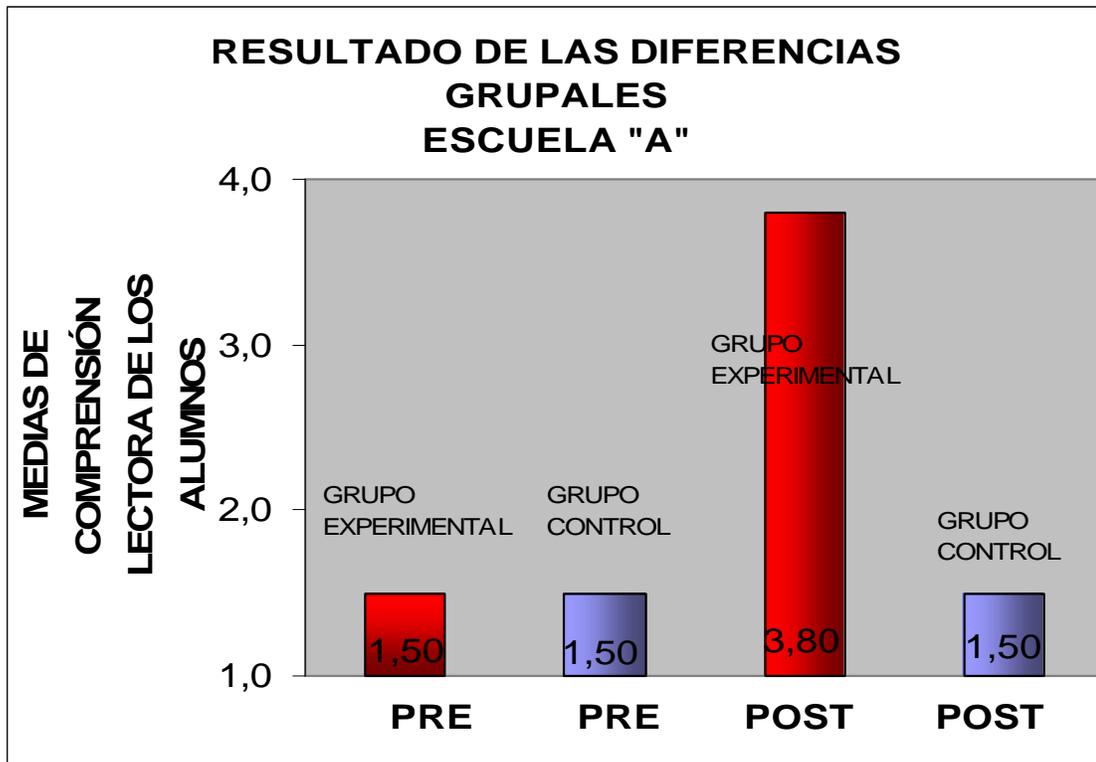
En cuanto a los resultados de las diferencias intragrupalas de la escuela “B” en el grupo control de la escuela podemos observar en la gráfica del posttest en el grupo control incrementó su comprensión lectora, debido posiblemente a la aplicación del pretest y a la influencia de las lecturas que se utilizaron para la enseñanza de la estrategia macroestructural en los grupos experimentales y que ellos leyeron antes del posttest. Sin embargo estas diferencias no son estadísticamente significativas con ($Z= -1.375$, $P=.169$). Por lo tanto se puede decir que no hubo cambios en cuanto a su comprensión lectora se refiere.

Resultados de las diferencias grupales de la escuela "A" Y "B"

Se empleo la prueba U de Mann Witney Siegel (1992), pues permitió conocer las diferencias grupales de la escuela A y B.

Se puede observar en la gráfica 3 de la escuela "A", que en los pretest no hubo diferencias tanto en el grupo experimental como en el control, por lo que con una media de comprensión lectora de 1.50 en ambos grupos podemos decir que se encuentran en el mismo grado de comprensión lectora.

Posteriormente en los postest el resultado que muestra una media de 3.80 en el grupo experimental es mayor que la media de comprensión lectora del grupo control que tiene una media de 1.50. Lo que significa que la comprensión lectora del grupo experimental aumentó significativamente mientras el grupo control se quedo con 1.50 de media en su comprensión lectora es decir en el mismo grado de comprensión lectora.

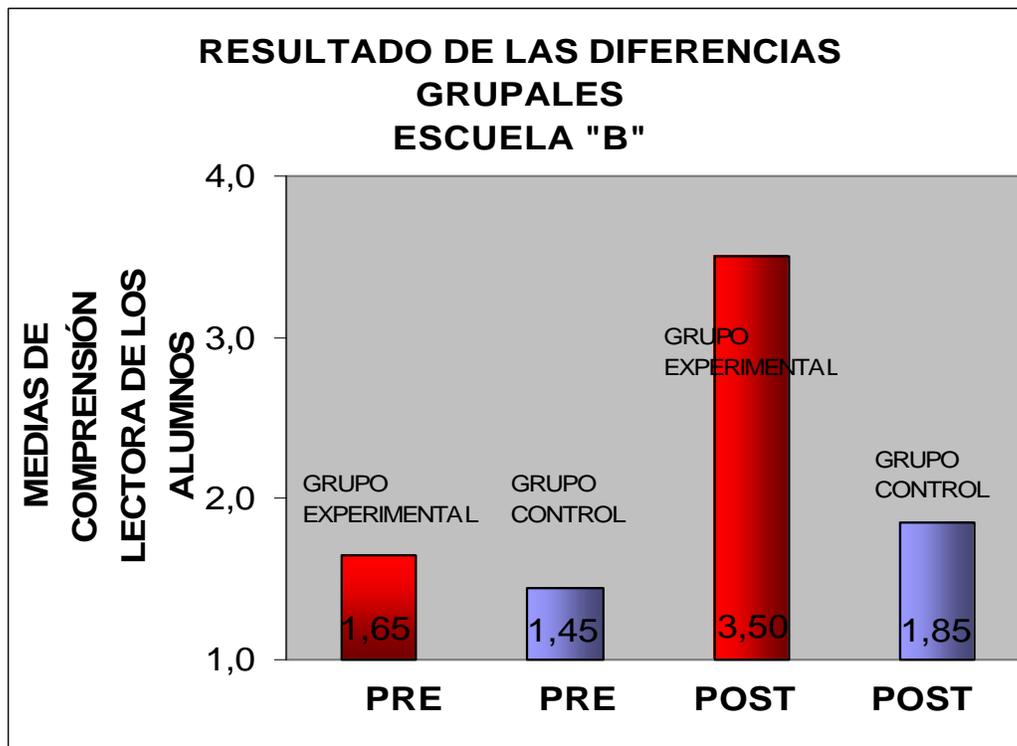


Gráfica 3

Por consiguiente en la Escuela “A” en los resultados de las diferencias grupales se obtuvieron los siguientes resultados:

- Tanto en el grupo experimental como en el grupo control en el pretest se obtuvo una $U_c=192.000$ $P=.841$ lo que demuestra que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Por consiguiente tanto el grupo experimental como el control se encontraban en ese momento en un mismo nivel de comprensión lectora.
- Se obtuvo una $U_c=33.000$ $P=.000$ lo que evidencio que la comprensión lectora del grupo experimental fue superior a la de el grupo control en el posttest, lo que afirma que si hubo diferencias estadísticamente significativas que conducen a apreciar que la comprensión lectora del grupo experimental es mayor que la del control.

En la gráfica 4, se muestran las diferencias grupales entre el pretest del grupo experimental y el pretest del grupo control así como las diferencias entre el posttest del grupo experimental y el posttest del grupo control de la escuela B.



Gráfica 4

En cuanto a la comprensión lectora en el pretest del grupo experimental como en el control se observa que la calificación del grupo experimental es de 1.65 mayor que la calificación del grupo control en su comprensión lectora. Sin embargo a pesar de que varían un poco en su calificación estadísticamente la diferencia de calificaciones no son estadísticamente significativas por lo que se puede decir que se encuentran en el mismo grado de comprensión lectora.

Así mismo en los posttest la comprensión lectora del grupo experimental se disparó considerablemente a comparación del grupo control que tuvo una calificación de 1.85. En el mismo sentido la aplicación de la prueba estadística indica que las diferencias grupales en los posttest son estadísticamente significativas.

Entonces con la aplicación de la prueba estadística en la escuela “B” con los resultados estadísticos obtenidos se indican a continuación tanto las diferencias significativas como las no significativas como vemos a continuación:

- Con $U_c=190.500$ $P=.799$ se puede afirmar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas antes la enseñanza de la estrategia macroestructural en los pretest tanto del grupo experimental como del grupo control por lo que se puede considerar que ambos grupos cuentan con el mismo grado de comprensión lectora.
- Con una $U_c=51.000$ $P=.000$ se puede afirmar que si hubo diferencias estadísticamente significativas, en el aumento de la comprensión lectora del posttest en el grupo experimental después de la enseñanza de la estrategia macroestructural a comparación del grupo control.

Finalmente a manera de conclusión con los datos que arrojaron las pruebas estadísticas podemos decir que después de la enseñanza de la estrategia macroestructural los alumnos del grupo experimental de la escuela “A” y “B”, lograron construir el significado global de un texto expositivo, mejorando así su comprensión lectora.

Descripción de resúmenes, de cuatro casos específicos elegidos al azar.

A continuación describiremos el análisis de cuatro casos que fueron elegidos al azar, con el fin de apoyar los resultados cualitativos y cuantitativos de la investigación ya que en este análisis en particular se podrá observar como varios alumnos lograron mejorar su comprensión lectora por medio de la aplicación de la estrategia macroestructural.

Caso 1

Nombre y apellidos del alumno:	Oscar Galán Maltos
Grado y grupo que cursa:	5 ^o A
Nombre de la escuela:	Fundación México
Fecha:	

Los superpetroleros

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene una capacidad de carga de 1/2 de millón de toneladas de petróleo. Su tamaño es de 5 campos de fútbol; podía acomodarse fácilmente dentro de un espacio de carga un edificio de 100 pisos. El vertido de petróleo en los océanos destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimento de mar y producen el 70% de oxígeno en el mundo. Los superpetroleros solo distinguen de una Caldera para producir energía y de una sala elíptica para impulsarlos. La solución a este problema no es paralizar el uso de los superpetroleros ya que transportan más del 80% de petróleo que es consumido en el mundo y no pueden ser sustituidos por otro medio de transporte.

"No escriba en esta área"	
Medida	Puntos
Grupo	Exposición
Criterio	Exigencia
Escuela A	

Nombre y apellidos del alumno:	Oscar Galán Maltos
Grado y grupo que cursa:	5 ^o A
Nombre de la escuela:	Fundación México
Fecha:	

Los mareas rojas

Las mareas rojas consisten en el sobre en el agua marina de los dinoflagelados. Cuando los dinoflagelados aumentan, causan gran daño a la naturaleza porque expulsan un veneno que ocasiona toxicidad a muchas especies marinas.

- Las dinoflagelados aumentan por dos fenómenos
 - 1- Cuando el ambiente es muy cálido
 - 2- Por el vertido al mar de fertilizante

Las soluciones que se están dando al problema de las mareas rojas son de dos tipos.

- 1- Soluciones de tipo preventivo
- 2- Se están construyendo en las ciudades costeras depuradoras que se encargan de limpiar las aguas que llevan al mar los aportes de nitrógeno y fósforo.

"No escriba en esta área"	
Medida	Puntos
Grupo	Exposición
Criterio	Exigencia
Escuela A	

Datos de alumno:	Nombre y apellidos: Oscar Galán Maltos Grado y grupo que cursa: 5-A Nombre de la escuela: Fundación México
Análisis Pretest	En el resumen inicial de Oscar a simple vista se observa un resumen sin división de párrafos, así como el copiado casi total del texto, y repeticiones de términos como la palabra superpetróleros. Por lo que se puede decir que Oscar no contaba en ese momento con una estrategia que le permitiera rescatar lo más importante del mismo. Así su resumen cayó en el criterio secuencia con una calificación de 1.
Problema/solución.	<i>Problema:</i> El problema fundamental consiste en prevenir de petróleo de los superpetróleros... (No lo podemos considerar como problema ya que la idea no se entiende). <i>Solución:</i> -----
Comparación	-----
Causalidad	-----
Descripción	El vertido del petróleo en los océanos destruye la vida de las plantas microscópicas que proporcionan alimento de mar... (No lo podemos tomar como descripción ya que la idea que intenta transmitir Oscar no es clara).
	Medida : Pretest Grupo : Experimental Criterio: Secuencia Escuela: A

Datos de alumno:	<p>Nombre y apellidos: Oscar Galán Maltos</p> <p>Grado y grupo que cursa: 5-A</p> <p>Nombre de la escuela: Fundación México</p>
Análisis Postest	<p>En el postest se logra observar que Oscar utiliza párrafos más cortos y es capaz de rescatar el significado global del texto, utilizando al último prácticamente características.</p> <p>En Oscar se ha logrado ver un cambio en su comprensión lectora que denota el avance en su aprendizaje rápidamente de una calificación de 1 asciende a una calificación de 4 cayendo así en el criterio de correcto.</p>
Problema/solución.	<p><i>Problema:</i> El aumento en el agua marina de los dinoflagelados.</p> <p><i>Solución:</i> Las soluciones que se están dando al problema de las mareas rojas son de dos tipos.</p> <p>1.- Soluciones de tipo preventivo</p> <p>2.- Se están construyendo en las ciudades costeras depuradoras que se encargan de limpiar las aguas que llevan al mar los aportes de nitrógeno y fósforo.</p>
Causa/efecto	<p>Cuando los dinoflagelados aumentan causan gran daño a la naturaleza</p>
descripción	<p>La forma en como Oscar describe el concepto de las mareas rojas, es con el siguiente enunciado.</p> <p>Las mareas rojas consisten en el aumento en el agua marina de los dinoflagelados.</p>
	<p>Medida : Postest</p> <p>Grupo : Control</p> <p>Criterio: Correcto</p> <p>Escuela: A</p>

Caso 2

Nombre y apellidos del alumno:	Jesus Javier Giles Perez
Grado y grupo que cursa:	6-A
Nombre de la escuela:	Fundacion Mexico
Fecha:	

"Los Super Petroleros"

El problema fundamental es prevenir el vertido de Petrolero de los Super Petroleros.

Los Super Petroleros solo disponen de un cilindro para producir energia y de una sola enise para arrastrarlos.

Los Superpetroleros transportan el 80% del Petrolero que consumen en el mundo y no pueden ser sustituidos por otro medio de transporte.

"No escriba en esta línea"

Medida	Pretest
Grupo	Experimental
Criterio	Detalle

Escuela "A": _____

Nombre y apellidos del alumno:	Jesus Javier Giles Perez
Grado y grupo que cursa:	5A
Nombre de la escuela:	Fundacion Mexico
Fecha:	

Los mareas rojas son un fenomeno parvaso que consiste en el aumento de unos organismos microscopicos llamadas dinoflagelados. Al aumentar estos organismos causan grandes perturbaciones a la naturaleza, Igpusen un veneno que cause la toxicidad de muchas especies.

El aumento de estos dinoflagelados se produce por dos fenomenos: uno natural cuando el ambiente es calido. Otro por el hombre por las fertilizantes que utiliza en la agricultura produce cambios en el agua.

Las soluciones que se estan dando al problema de las mareas rojas son de dos tipos. Una es el de tipo preventivo, esta tipo de soluciones se relaciona con las utilizadas en la agricultura.

"No escriba en esta línea"

Medida	Pretest
Grupo	Experimental
Criterio	Correcto

Escuela "A": _____

Datos de alumno:	Nombre y apellidos: Jesús Javier Giles Peña Grado y grupo que cursa: 5-A Nombre de la escuela: Fundación México
Análisis Pretest	En el pretest Jesús maneja en su resumen sólo detalles del párrafo y da una transformación del texto original haciendo una reducción del mismo sin embargo no hay una aparición de la macroestructura, y hay repeticiones de términos como la palabra superpetróleros la cual se pudo haber suprimido, por lo que el resumen tuvo una calificación de 2 cayendo en el criterio de detalle.
Problema/solución.	<i>Problema:</i> El problema fundamental es prevenir el vertido de petróleo de los superpetróleros <i>Solución:</i> -----
Comparación	-----
Causalidad	-----
Descripción	Un dato de los superpetróleros que toma en cuenta Jesús el cual podría considerarse como descripción es el siguiente: Los superpetróleros transportan el 80% del petróleo que consumen en el mundo y no pueden ser sustituidos por otro medio.
	Medida : Pretest Grupo : Experimental Criterio: Detalle Escuela: A

Datos de alumno:	<p>Nombre y apellidos: Jesús Javier Giles Peña</p> <p>Grado y grupo que cursa: 5-A</p> <p>Nombre de la escuela: Fundación México</p>
Análisis Postest	<p>En el postest se logra observar como Jesús no solo alcanzo a extraer la macroestructura del texto expositivo dejando de lado las ideas secundarias sino que la coherencia que le da al resumen es sumamente diferente a la del primer resumen, cayendo así en el criterio de correcto, con una calificación de 4.</p>
Problema/solución.	<p><i>Problema:</i> aumento en el agua marina de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados.</p> <p><i>Solución:</i> Las soluciones que se están dando al problema de las mareas rojas son de dos tipos. Uno es el de tipo preventivo, este tipo de soluciones se relaciona con los fertilizantes utilizados en la agricultura.</p>
Causa/efecto	<p>En el siguiente párrafo se logrará observar que Jesús empieza a utilizar sus propias palabras y se auxilia de conocimientos previos.</p> <p>1) Al aumentar estos organismos causan grandes prejuicios a la naturaleza, estos poseen un veneno que causa la toxicidad de muchas especies.</p> <p>2).El aumento de estos dinoflagelados se produce por dos fenómenos uno natural cuando el ambiente es cálido. Otro por el hombre por los fertilizantes que utiliza en la agricultura produce cambios en el agua.</p>
descripción	<p>Las mareas rojas son un fenómeno peligroso que consiste en el aumento de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados.</p> <p>Medida : Postest</p> <p>Grupo : Control</p> <p>Criterio: Correcto</p> <p>Escuela: A</p>

Caso3

Nombre y apellidos del alumno:	Estev
Grado y grupo que cursa:	5: E
Nombre de la escuela:	Manuel G. Ibarra, 20170
Fecha:	

Los Superpatricios

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpatricios. El vertido de un superpatricio lleva consigo el vertido de petróleo en las océanos como consecuencia de ese vertido la naturaleza de los grandes bosques. El vertido de petróleo destruye la vida de las plantas microscópicas.

La solución debe buscarse en tres factores: el entrenamiento de los oficiales en la conducción del barco, asimismo, los superpatricios deben construirse con varias ~~haceras~~ hélices, molinos y tenerlo instalar estaciones de control en las lunas, así como los patricios se aproximen a las costas.



"No escriba en esta línea"	
Medida	Práctico
Grupo	Experimental
Criterio	Abstracto
Escuela "B"	

Nombre y apellidos del alumno:	Estev
Grado y grupo que cursa:	5: E
Nombre de la escuela:	Manuel G. Ibarra, 20170
Fecha:	

Las mercas mercajosas son un fenómeno peligroso que consiste en el aumento en el área marina de unas organismos microscópicos llamados dinoflozoides. Los dinoflozoides al aumentar causan secas pesqueras de naturaleza. Estos organismos expulsan un veneno que ocasiona un fenómeno que ocasiona la toxicidad a muchos peces.

Las dinoflozoides aumentan por dos fenómenos: uno natural y otro por el hombre.

Los soluciones al problema de los dinoflozoides son de dos tipos:

- 1: por soluciones de tipo preventivo, si se sabe que aparece una mercajada se debe tomar las precauciones preventivas en forma de las toxinas.
- 2: fertilizantes químicos en las costas, se deben construir en las ciudades costeras depuradores de agua y se encarga de limpiar las ~~aguas~~ aguas oscuras.

"No escriba en esta línea"	
Medida	Práctico
Grupo	Experimental
Criterio	Correcto
Escuela "D"	

Datos de alumno:	Nombre y apellidos: Esther Grado y grupo que cursa: 5-C Nombre de la escuela: Manuel Gutiérrez Najera
Análisis Pretest	En el pretest Esther logró incorporar el significado global del texto, sin embargo este fue demasiado extenso, lo cual se logra ver a simple vista y se confirma posteriormente no solo con la estructura del resumen del texto, sino con su contenido, pudiendo haber sustituido detalles por otros más significativos, logrando de esta manera una calificación de 3, cayendo en el criterio abstracto.
Problema/solución.	<p><i>Problema:</i> El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetróleros.</p> <p><i>Solución:</i> La solución debe ----- en tres factores: el entrenamiento de los oficiales, en la conducción del barco, el segundo. Los superpetróleros deben construirse con varias hélices y calderas y tercero instalar estaciones de control en los que los petroleros se aproximen a las costas.</p> <p>Nota :</p> <p>Esta simbología que esta en paréntesis (-----), significa que la palabra que escribió la alumna no se entendía.</p> <p>Con la palabra Petroleros, nosotros imaginamos que la alumna se refería a los superpetróleros.</p>
Comparación	-----
Causa/efecto	El naufragio de un superpetrólero lleva consigo el vertido de petróleo en los océanos como consecuencia de ese vertido la naturaleza sufre grandes daños. El vertido de petróleo destruye la vida de las plantas microscópicas.

Descripción	<p>1)La naturaleza sufre grandes daños;</p> <p>2) El vertido de petróleo destruye la vida de las plantas microscópicas</p>
Nota:	<p>A pesar que Esther no hace una descripción de los superpetróleos, si hace una descripción de los daños causados por el vertido de petróleo. De esta manera por la forma en que logro rescatar las estructuras textuales problema/solución, causa/efecto y descripción así como por la manera tan explicita que resume tomamos la decisión de asignarle el criterio de abstracto.</p>
	<p>Medida : Pretest</p> <p>Grupo : Experimental</p> <p>Criterio: Abstracto</p> <p>Escuela: B</p>

Datos de alumno:	<p>Nombre y apellidos: Esther</p> <p>Grado y grupo que cursa: 5-C</p> <p>Nombre de la escuela: Manuel Gutiérrez Najera</p>
Análisis Postest	<p>En el postest Esther construyo un resumen preciso, económico y bien estructurado por lo que su resumen cayó en la categoría de correcto con una calificación de 4.</p>
Problema/solución.	<p><i>Problema:</i> El aumento en el agua marina de unos organismos llamados dinoflagelados.</p> <p><i>Solución:</i> Las soluciones al problema de los dinoflagelados son de dos tipos:</p> <p>1.- Soluciones de tipo preventivo. Si se sabe que ocurrió una marea roja se debe prohibir la pesca para prevenir posibles enfermedades tóxicas.</p> <p>2.- Fertilizantes utilizados en la agricultura en las ciudades costeras depuradoras que se encarguen de limpiar las aguas que llegan-----</p> <p>Notas:</p> <p>El siguiente símbolo que esta en paréntesis (-----) significa que la palabra que escribió la alumna no se entendía.</p>
Causa/efecto	<p>Los dinoflagelados aumentan cusan graves prejuicios a la naturaleza.</p>
descripción	<p>Las mareas rojas son un fenómeno peligroso que consiste en el aumento en el agua marina de unos organismos llamados dinoflagelados.</p>
	<p>Medida : Postest</p> <p>Grupo : Control</p> <p>Criterio: Correcto</p> <p>Escuela: B</p>

Caso 4

Nombre y apellidos del alumno:	Analaura Mejías Pérez
Grado y grupo que cursa:	5.º E.C.
Nombre de la escuela:	Marcel Gutiérrez Nájera
Fecha:	

Los Super Petroleos

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los Superpetroleos.

Un superpetroleo medio tiene una capacidad de 12 millones toneladas de petróleo. Su tamaño es de 5 veces el fútbol; podría acomodarse fácil dentro del petroleo su espacio de carga un edificio de 100 pisos. El naufragio de un superpetrolero en el océano. Como consecuencia de ese ver de la naturaleza sufrió daños. Un ejemplo tuvo lugar en 1970, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estallo en llamas. El fuego produjo un viento de fuerza que envió al petroleo dentro una zona muerta. Varios días después fue sobre las costas.

"No existe en esta área"	
Medida	1 Petrolat
Grupo	Experimental
Criterio	Personas

Escuela B

Nombre y apellidos del alumno:	Analaura Mejías Pérez
Grado y grupo que cursa:	5.º E.C.
Nombre de la escuela:	Marcel Gutiérrez Nájera
Fecha:	

Los mareas rojas son un fenómeno muy peligroso que consiste en el aumento en el agua marina de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados. Cuando estos organismos aumentan se producen para la naturaleza.

Los Dinoflagelados expulsan un veneno que ocasiona la ~~factor~~ toxicidad de muchas especies marinas como los moluscos.

Los Dinoflagelados aumentan por dos factores. Uno es natural, cuando el ambiente es muy cálido. Otro por el vertido al mar, por parte del hombre, de fertilizantes utilizados por el hombre.

Las soluciones para las mareas rojas son de 2 tipos. por un lado, soluciones de tipo preventivo. Otro tipo de soluciones se relaciona con los fertilizantes en ~~la~~ agricultura.

"No existe en esta área"	
Medida	1 Petrolat
Grupo	Experimental
Criterio	Correcto

Escuela B

Datos de alumno:	Nombre y apellidos: Ana Laura Magos Pérez Grado y grupo que cursa: 5-C Nombre de la escuela: Manuel Gutiérrez Najera
Análisis Pretest	Ana Laura en un inicio no reúne en su resumen detalles que componen el párrafo del texto expositivo por lo que su resumen cae en el criterio secuencia con una calificación de 1.
Problema/solución.	<i>Problema:</i> El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetróleros. <i>Solución:</i> -----
Comparación	-----
Causa/efecto	El naufragio de un superpetrólero en el océano. Como consecuencia de ese vertido la naturaleza sufrió daños. Un ejemplo tuvo lugar en 1970 en España, donde un superpetrólero sufrió una explosión y estallo en llamas. El fuego provocó un viento de fuerza que envolvió al petróleo dentro una especie niebla varios días después sobre la costa. Nota: Ana Laura logra rescatar algunas ideas sobre la estructura textual causa/efecto, sin embargo la palabra petróleo y el primer enunciado hacen que esta parte de su resumen sea difícil de encontrarle hilo conductor a las ideas.
Descripción	-----
	Medida : pretest Grupo : Experimental Criterio: Secuencia Escuela: B

Datos de alumno:	<p>Nombre y apellidos: Ana Laura Magos Pérez</p> <p>Grado y grupo que cursa: 5-C</p> <p>Nombre de la escuela: Manuel Gutiérrez Najera</p>
Análisis Postest	<p>En el postest Ana Laura no sólo logró superar, a través de las macrorreglas su problema de precisión y economía, sino que si observamos bien los párrafos del resumen del postest es muy diferente a la del pretest, por lo que en el postest Ana Laura reúne las características que posee un buen resumen entre ellas es que llegó a utilizar palabras que no estaban en el texto y que fue capaz a su vez de darle coherencia, teniendo como resultado una calificación de 4 que cae en el criterio correcto.</p>
Problema/solución.	<p><i>Problema:</i> aumento en el agua marina de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados.</p> <p><i>Solución:</i> Las soluciones para las mareas rojas son de dos tipos, por un lado soluciones de tipo preventivo. Otro tipo de soluciones se relaciona con los fertilizantes en la agricultura.</p>
Causa/efecto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cuando estos organismos aumentan son perjudiciales para la naturaleza. 2) Los dinoflagelados aumentan por dos fenómenos. Uno es natural. Cuando el ambiente es muy cálido. Otro por el vertido al mar, por parte del hombre; de fertilizantes utilizados por el hombre.
descripción	<p>Las mareas rojas son un fenómeno muy peligroso que consiste en el aumento en el agua marina de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados.</p>
	<p>Medida : Postest</p> <p>Grupo : control</p> <p>Criterio: correcto</p> <p>Escuela: B</p>

CAPITULO III.
“ANALISIS DE RESULTADOS”

Análisis e interpretación de los resultados de la escuela “A” y “B”

El interés central de la investigación fue comprobar la eficacia de la estrategia macroestructural propuesta por Kintsch y Teun Van Dijk (1978); retomada por García, Martín, Luque y Santamaría (1996); Collado (1997); Orrantía, Rosales y Sánchez (1998) y García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999). Y que posteriormente tuvimos la oportunidad de enseñar en un contexto escolar determinado. Logrando la reflexión de los estudiantes donde dicha estrategia les dio las herramientas específicas a un grave problema de escolarización.

Basándonos en esta reflexión en la primer parte de la intervención, que constó de un pretest titulado los superpetróleros (ver anexo 1), encontramos que estadísticamente los cuatro grupos no reflejaron diferencias en lo que a su comprensión lectora se refiere y tampoco en la utilización adecuada de estrategias.

También nos dimos cuenta que la mayoría de los alumnos en los cuatro grupos subrayaron sus lecturas en el pretest y que a pesar de ser ésta una estrategia de lectura, al momento de realizar su resumen, éste no reflejaba su comprensión por lo que pensamos que a la mayoría de los alumnos los profesores les habían enseñado a subrayar lo mas importante del texto pero no se les había dicho como hacerlo. También creemos conveniente señalar que en el postest los alumnos de los grupos control siguieron subrayando la mayor parte de la lectura, a comparación de los grupos experimental que utilizó la estrategia de subrayado pero esta vez logrando subrayar la mayoría de los alumnos solo las ideas principales en lo que respecta al postest.

Otro aspecto importante que se observo fue la opinión de algunos niños, que pensaban que el resumen y la comprensión eran cosas diferentes argumentando que en el resumen solo se escribía lo que ayudaba a recordar la lectura como: “fechas, nombres, lugares” y cuando se iba leyendo se subrayaba lo más importante y eso era comprender.

Sin embargo cuando analizamos los pretest no dimos cuenta que para los niños el resumen en realidad tenía que ver con una transcripción literal de aspectos secundarios de la lectura y por otra la comprensión era parte de un subrayado, lo que era una estrategia que estaba siendo mal empleada.

En conclusión a esta fase de la intervención en el pretest se infirió que la gran mayoría de los alumnos no cuentan con una estrategia adecuada o no han aprendido a utilizarla. Y se comprobó al no existir una diferencia grande entre los cuatro grupos en la media de comprensión lectora.

En cuanto al resultado de las diferencias intragrupalas en el grupo experimental de la escuela "A" en el postest nos revela un significativo progreso en el nivel de comprensión lectora y con ello la aplicación adecuada de cada una de las macrorreglas para la formación de la macroestructura, pues en su pretest este grupo obtuvo una media de comprensión lectora de 1.50 logrando después de la enseñanza una media de 3.80 en el postest.

Así el 90% de los resúmenes fueron correctos es decir, una de sus características generales en los resúmenes de estos niños fueron concretos, con aparición de ideas principales, enlace y un orden jerárquico en cada uno de ellos.

Mientras que en el grupo control observamos que los resultados se mantuvieron en una media de comprensión lectora de 1.50 y aunque suponiendo que el pretest es más difícil que el postest por ser una experiencia totalmente nueva, no existió cambio.

En cuanto a la escuela B en los resultados de las diferencias intragrupalas el grupo experimental en su pretest obtuvo una media de comprensión lectora de 1.65 que ascendiendo en su postest a una media de comprensión lectora de 3.50 comprobando nuevamente que los alumnos adquirieron la estrategia de comprensión propuesta. Así el

65% de los resúmenes cayeron en el criterio correcto por ser estos precisos, concretos y contener ideas principales.

Es también importante mencionar que la media de comprensión lectora del grupo control en la escuela B ascendió de una 1.45 a 1.85, y que aunque estos cambios no son estadísticamente significativos suponemos que la mejoría se debió a que la aplicación del pretest provoca cambios ya que forma parte de un conocimiento previo y cuando se aplica nuevamente los alumnos ya pensaron y procesaron de lo que trata el ejercicio, obteniendo más tiempo para la respuesta a algo que ya hicieron. Además de que a estos alumnos se les proporcionaron las lecturas que utilizamos con los grupos experimentales, es posible que más de uno se dieran a la tarea de leer los textos.

Respecto a las diferencias grupales que existieron en la escuela A en el pretest tanto en el grupo experimental como en el grupo control pudimos comprobar que puntuaron con la misma media de comprensión lectora de 1.50. Sin embargo creemos importante señalar que durante la aplicación del pretest, el grupo control se vio más interesado en la actividad que el experimental pues los niños cuestionaban más sobre la actividad que estaban realizando, y aunque en este grupo específicamente la profesora decidió estar presente. Cuando un alumno preguntaba sí lo que estaba haciendo era lo correcto, la profesora intervenía regañando y les hacía creer a los alumnos que no se podían hacer preguntas, por lo que se decidió sugerirle a la profesora que no interviniera para que pudiéramos rescatar de los alumnos sus dudas e inquietudes manifestadas durante la aplicación del instrumento, sin embargo este fenómeno disminuyó la motivación de todo el grupo a la actividad considerablemente.

Es importante mencionar que se esperaba que las medias de comprensión lectora de los grupos tanto experimental como control tuvieran el mismo nivel de comprensión para que no hubiera ventaja entre uno y otro, suceso que se comprobó y que nos permitió darnos cuenta que los alumnos están acostumbrados a decodificar la lectura.

En el postest en la escuela "A" en el grupo experimental tuvo una media de comprensión lectora de 3.80, mucho mejor que la media de comprensión lectora del postest en el grupo control que se mantuvo en una media de comprensión lectora de 1.50.

Así la media obtenida de comprensión lectora del grupo experimental nos hace pensar que es necesario aplicar el programa de la enseñanza de la estrategia macroestructural de manera constante y continua para que los niños se familiaricen con este tipo de estrategia de aprendizaje y la utilicen en cualquier momento que se enfrenten a una lectura.

En los resultados grupales de la escuela B en lo que respecta al pretest del grupo experimental nos dimos cuenta que tenemos una media de 1.65 mientras que en grupo control se obtuvo una media de 1.45 suponiendo a simple vista una ligera ventaja entre uno y otro. Sin embargo hay que recordar aunque aparentemente los alumnos del grupo experimental tienen una media de comprensión lectora mayor, estadísticamente esta diferencia no es significativa.

Mientras que en el postest en el grupo experimental tiene una media de comprensión lectora de 3.50 mayor a la del grupo control que tiene una media de 1.85. Lo que nos permite comprobar que la estrategia macroestructural favoreció a los grupos que la recibieron, mejorando positivamente en la práctica de estrategias, en el progreso de la comprensión lectora, logrando construir un significado global lo que equivale a la mejora de comprensión lectora de los niños.

Por lo que es importante mencionar que nosotros considerábamos a pesar que no lo teníamos como hipótesis que el grupo experimental de la escuela “B” tendría mejores resultados en la media de su comprensión lectora que la escuela “A” por las calificaciones de las medias que obtuvieron en el pretest.

Donde el pretest de la escuela B tuvo una media de comprensión lectora en el grupo experimental de 1.65 a comparación de la media de comprensión lectora en el grupo experimental de la escuela A que fue de 1.50. Por lo que basándonos en un análisis más cualitativo podemos pensar en que los resultados de cambios tan variados en los grupos

experimentales en el postest donde la media de comprensión lectora del grupo experimental de la escuela A fue de 3.80 y el de la escuela B de 3.50 pensamos que un factor que contribuyó a que la escuela B tuviera en el postest del grupo experimental una media de comprensión lectora más baja se debió posiblemente a que el interés por el aprendizaje de los alumnos en nosotros como instructores no fue tan marcado en la motivación que se tuvo en la primera sesión en donde los alumnos especialmente de la escuela “B” esperaban sesiones cargadas de significado afectivo-emotivo, que fue una estrategia de aprendizaje que utilizamos en un principio para relajar y controlar la ansiedad de los alumnos en ese momento.

Con lo que concluimos que si existió mejoría en los grupos experimentales en su media de comprensión lectora es decir la enseñanza de la estrategia macroestructural contribuyó significativamente a que los alumnos aprendieran a diferenciar la jerarquía de las ideas contenidas en cada lectura, rescatando el significado global.

CAPITULO IV
“DISCUSION Y CONCLUSIONES”

DISCUSIÓN

Los profesionales de la educación reconocen la existencia de grandes problemas al momento que una persona se enfrenta a una lectura, pues la mayoría de las veces al terminar de leer un texto el lector no sabe lo que el autor intenta transmitir, mucho menos logra rescatar las ideas más importantes, aunado a esto se torna más complicado cuando lee textos en donde se manejan tecnicismos o no se poseen conocimientos previos sobre el mismo.

Así León y García (1989), señalan que uno de los problemas mas comunes en la comprensión de textos, es la falta de interés que tienen los docentes por enseñar y adiestrar al alumno en lo que respecta a las estrategias de comprensión lectora las cuales mejoran la comprensión, por lo que un numero considerable de la población estudiantil queda bajo la sombra de un fracaso educativo.

Como vemos, el problema es grande además de ser complejo pues las soluciones dependen de muchos factores, como una buena planeación y desarrollo de programas, así como del interés que tenga el profesor en enseñar estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje para que el alumno logre construir o reafirmar nuevos conceptos a través de la lectura.

En el mismo sentido en esta investigación se brinda una propuesta que contiene la comprobación de la eficacia de las estrategias de aprendizaje específicamente la estrategia macroestructural que ayuda a los alumnos a mejorar su comprensión lectora, pues como ejemplo vasta mencionar que durante la aplicación del pretest en las escuelas “A” y “B” nos dimos cuenta que los alumnos utilizaban la estrategia del subrayado, pero realmente subrayaban la mayoría de la lectura, su resumen no tenia coherencia, no había enlaces ni orden jerárquico, su resumen consistía simplemente en la trascripción de los primeros párrafos aun cuando la lectura tenia más texto subrayado lo cual demostró que su estrategia no fue utilizada acertadamente.

En cuanto al pretest se confirma lo que Solé (1992) señaló, que entre más temprana sea la intervención en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora, menor será la probabilidad de que los alumnos arraiguen estrategias equivocadas que a largo plazo no araran más que disminuir su comprensión lectora.

Por otro lado una vez realizada la enseñanza de la estrategia macroestructural en grupos experimentales de ambas escuelas, se les aplicó el postest comprobando que la estrategia macroestructural ayuda a los niños de quinto grado a desarrollar su comprensión lectora pues de acuerdo a los resultados arrojados en el instrumento encontramos que, en los resúmenes finales de los grupos experimentales la mayoría fue capaz de llevar acabo cada uno de los pasos de la estrategia propuesta, obteniendo una representación más clara de la elaboración de un buen resumen, olvidándose de copiar cada uno de los párrafos o de subrayar toda la lectura.

A diferencia de los grupos controles donde los alumnos no lograron la identificación de ideas principales y no evidenciaron avance alguno en el empleo de estrategias. Por lo que esto nos comprueba una vez más que el uso de las estrategias de comprensión lectora debe ser esencial y dar presencia en todos los grados y materias escolares pues el dominio de las estrategias de comprensión lectora no se adquiere de manera espontánea sino que se da a través de la práctica, permitiendo así que los conocimientos se vayan automatizando.

De esta manera proponemos que la estrategia macroestructural sea utilizada en la práctica cotidiana escolar del maestro donde uno de sus objetivos sea lograr que los alumnos atiendan y aprendan a partir de los textos que utilizan en el ciclo escolar, para lograr que los sujetos automaticen la estrategia.

Así el trabajo del maestro es fundamental para la eficacia de lo que pretende enseñar. Pues como señala Campos (1999), la entrega del docente en la enseñanza es la base para mejorar la conceptualización del alumno no solo a partir de la consideración de vivencias y niveles de madurez cognitiva sino con la apelación de ejemplos que sean descriptivos.

CONCLUSIONES

Nos dimos cuenta que la instrucción que dan los profesores sobre rescatar la idea principal de un texto no correspondía con los que los alumnos entregaban en el pretest como resumen. Por lo que pensamos que rara vez, se aborda el proceso de la obtención de la idea principal, es decir, se les dice a los alumnos que deben de identificar lo mas importante del texto, sin embargo, no se les instruye en cómo se puede obtener, así como cuanta información corresponde a lo principal y en como se ordena lo que se localiza como idea principal.

Posteriormente en los resultados del postest se justificó el objetivo central de la investigación que consistió en comprobar la eficacia de la estrategia macroestructural, pues los resultados del pretest nos permitieron observar la carencia que existía en cuanto al manejo de estrategias adecuadas para resolver problemas de comprensión lectora, y por otro nos dio la oportunidad de corregirlo, enseñándoles a los alumnos a identificar las ideas que eran parte esencial de su lectura dando paso así a su comprensión lectora.

En este sentido nos atrevemos a decir que la mayoría de los alumnos de los grupos experimentales fueron capaces de liberarse de la transcripción literal de los textos así como de cambiar el concepto que para ellos tenía el termino de idea principal, por lo que pensamos que la estrategia macroestructural debe seguir siendo enseñada para que los alumnos logren utilizarla cada que se les presente una lectura de corte expositivo, recordando de esta manera que los alumnos de quinto año de primaria inician el ciclo escolar revisando una gran cantidad de lecturas siendo estas de mayor complejidad, a comparación de los textos narrativos que leían ciclos escolares atrás por lo que se sugiere que sea en este grado donde se tome como una opción la enseñanza de la estrategia macroestructural.

Debemos decir entonces que, la experiencia que nos dejó este trabajo en este importante ámbito de la educación es que el éxito de la comprensión lectora radica principalmente en la elección de adecuadas estrategias que ayuden a superar las carencias que se han heredado desde los primeros inicios con la lectura, pues como menciona Sánchez (1993), los alumnos han aprendido a leer pero no aprenden leyendo pues hemos sido entrenados en la habilidad de descifrar antes de aprender a extraer el significado de lo que leemos.

Así nosotros pensamos que la comprensión lectora implica apropiarse de nuevos conocimientos los cuales estimulan el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida.

Por lo que la estrategia aquí comprobada de ser enseñada en un inicio del ciclo escolar no solo ahorraría tiempo en los contenidos que los alumnos deben dominar sino que haría de este un alumno activo en la construcción de su propio aprendizaje.

Por otro lado creemos importante mencionar que uno de los limitantes a lo que nos enfrentamos consistió en el factor tiempo, pues las instituciones donde llevamos a cabo la investigación nos asignó una cantidad de tiempo específico para no interrumpir planes de la directiva escolar.

Como no es una excepción, hubieron sesiones interrumpidas por actividades de la escuela, que bien podrían ser variables que se presentan en todo trabajo de investigación educativa, pero que en esta ocasión consideramos que limitaron el proceso de enseñanza durante la intervención ya que los alumnos se encontraban concentrados en la actividad y se veían interrumpidos por cualquier circunstancia ajena a ellos mismos, teniendo que reiniciar o por lo menos perder tiempo en recordar la actividad o tarea asignada.

Otro de los factores limitantes que identificamos consistió en la falta de experiencia que tenemos en el manejo de grupos, pues aunque se tiene conocimiento respecto a los procesos grupales encontramos que una realidad escolar siempre difiere.

Finalmente en cuanto a la enseñanza de la estrategia macroestructural, una desventaja consistió en el pobre acceso léxico que poseen los alumnos en este grado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamirano Valdez Gloria Alicia: Actividades lúdicas, como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en el quinto grado de educación primaria. U.P.N. (Ajusco). Tesis de Licenciatura en Educación Primaria, (1995).

Ayala Galindo Maria del Pilar: Algunas deficiencias de la lectura de comprensión en los alumnos de sexto grado de educación primaria y los medios para superarlas. U.P.N. (Ajusco), Tesis de Licenciatura en educación primaria, (1993).

Baumann, J. (1990). La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula. Madrid: Aprendizaje Visor.

Beltran, L. y Genovard, R. (1996). Psicología de la instrucción I. variables y procesos básicos. Barcelona: Síntesis.

Blanche, C. (1997). Dificultades sintácticas y lectura. Infancia y aprendizaje, No. 94, 27-43.

Bruer, J. (1995). Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.

Burón, J. (1996). Identificación de las ideas principales de un texto. Revista de ciencias de la educación, 166, abril-junio.

- Camacho, V. (2001). México: último lugar en examen internacional. Educación 2001, 74, 1-10.
- Campos, H., Sánchez, C., Zuñiga, S. y Hernández, V. (1999). La organización conceptual del niño de primaria acerca del concepto de evolución. Reporte de investigación, IMMAS, UNAM.
- Carney, T. (1992). La enseñanza de la comprensión lectora. España: Morata.
- Cerro, R. (1995). Textos y Pedagogía. Colombia: Grupo editorial 87.
- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Cuadernos de Pedagogía, 216, 15-18.
- Collado, I. y García, M. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: Un modelo de intervención. Infancia y Aprendizaje, 78, 87-105.
- Corral, D. (1994). Gramática y enseñanza de la lengua y literatura. Texto de didáctica de la lengua y la literatura, 2, 57-68.
- García, J., Martín, C., Luque, J. y Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: Un programa de instrucción experimental. Infancia y Aprendizaje, 74, 67-82.
- García, M., Elosúa, M., Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Barcelona: Piados.

- Gargallo, B. (2003). Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de E.S.O. Infancia y aprendizaje, 26 (2), 163-180.
- Gilabert, R. (1995). Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras. Infancia y Aprendizaje, 74, 139-152.
- Guzmán Valderrama Ana Elsa: Alternativas didácticas para propiciar la comprensión de la lectura en los alumnos de segundo grado de ecuación primaria. U.P.N. (Ajusco). Tesis de licenciatura en educación primaria, 1996.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). Comprensión y composición escrita. España: Síntesis.
- Herrera, C. y Rodríguez, M. (2004). www.jornada.unam.mx. Año 20 núm. 7134.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension production. Psychological review, 85, 363-394.
- León, A. (1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. Infancia y Aprendizaje, 56, 51-76.
- León, A., Martín, A. y Pérez, O. (1996). El papel del título y del resumen en la comprensión y recuerdo de la noticia: contraste entre la versión original y la versión modificada. Infancia y aprendizaje, (74) 83-98.

Loufrani, M. (2001). La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura. Infancia y Aprendizaje, 89, 51-64.

Mateos, M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, 56, 61-76.

Meilán, E. y Vieiro, P. (2002). Las ilustraciones como ayudas extratextuales que mejoran el recuerdo y el aprendizaje de textos expositivos. Cultura y Educación, 14 (2), 187-207.

Mondragón Figueroa Pedro (1998). El constructivismo y las estrategias de aprendizaje. Momento Pedagógico. (21), 24-28.

Montaño Michel María Guadalupe y Posadas Guzmán Esmeralda: Enseñanza de estrategias para la comprensión lectora a través de una tutoría entre iguales. U.P.N. (Ajusco), Tesis de licenciado en Psicología educativa 1998.

Navar Navar Eva: La lectura como medio para interpretar textos de las diversas asignaturas del programa de sexto grado de educación primaria. U.P.N. (Ajusco), Tesis de licenciado en Educación Primaria 1994.

Noguerol, A. (1998). Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela. España: Graó.

O.C.D.E. (2001). www.Knowledges and skills of life: PISA. www.rtn.net.mx.

Orrantía, J., Rosales, J. y Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto consecuencias para la construcción del modelo de la situación. Infancia y Aprendizaje, 83, 29-57.

Pozo, J. y Gómez, M. (2000). Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Morata

Sánchez, E. (1993). Los textos expositivos Estrategias para mejorar la comprensión lectora. Madrid: Santillana.

Sánchez, J. y Ortega, M. (2001). Enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión de textos: una experiencia con maestros de educación básica y media superior. V Congresos Nacional de Investigación Educativa, 1, 105-117.

Siegel, S. (1992). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. Trillas: México.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona.: Graó.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona.: MIE.

Soriano, Vidal-Abarca, y Miranda. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. Infancia y Aprendizaje, 74, 57-65.

Vidal-Abarca, E., Gámez, R., y Pérez, G. (1991). Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje de textos. Barcelona: CEDA.

Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1995). Comprender para aprender : Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid CEPE

Vidal-Abarca, E., San José, V. y Solaz, J. (1994).Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimientos previo y las estrategias de estudio de recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. Infancia y Aprendizaje, 67-68, 75-90.

“ANEXOS”

PRETEST

(ANEXO 1)

“LOS SUPERPETROLEROS”

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene una capacidad de carga de ½ millón de toneladas de petróleo. Su tamaño es el de 5 campos de fútbol; podría acomodarse fácilmente dentro de su espacio de carga un edificio de 100 pisos. El naufragio de un superpetrolero lleva consigo el retiro de petróleo en el océano. Como consecuencia de ese vertido la naturaleza sufre graves daños. Un ejemplo tuvo lugar en 1970, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estallo en llamas. El fuego provocó un viento de fuerza huracanada que envolvió el petróleo dentro de una espesa niebla. Varios días después sobre las costas cercanas se precipitó una lluvia negra producida por el petróleo que destruyó la cosecha y la ganadería de los pueblos colindantes. Otro ejemplo sobre los daños ocasionados sucedió en 1967 cuando un petrolero, el Torrey Canyon, se partió en dos frente a las costas de Inglaterra y el petróleo derramado ocasionó la muerte a 200, 000 peces. El vertido de petróleo en los océanos destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimento al mar y producen el 70% de oxígeno necesario en el mundo.

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

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

MACROESTRUCTURA DEL PRETEST

El texto “Los superpetróleos” tiene aproximadamente 452 palabras y posee una estructura textual general de: **problema/solución**. El problema es “cómo prevenir los vertidos de los superpetróleos” y la solución es realmente una enumeración de soluciones adecuadas: “entrenar oficiales”, “construir mejores buques” e “instalar estaciones de control”. Junto a estas soluciones adecuadas se dice que hay otras inadecuadas (“prohibir el uso de los superpetróleos”), la cual se **compara** con las soluciones adecuadas. Así mismo, dentro de esta estructura general se incluyen estructuras de menor nivel de importancia. **Descripción** de los superpetróleos (“barcos que se dedican al transporte de petróleo a través del océano, etc.”), una relación de **causalidad** importante (“el vertido de petróleo al océano causa daños a la vida marina”) y una **descripción** de esos daños que realmente es una enumeración de daños. Cada uno de esos daños incluye una relación de causalidad compuesta de un antecedente (“un accidente determinado”) y un consecuente (“los posibles daños producidos”).

“LA BASURA”

(ANEXO 2)

La gente que vive en la ciudad consume lo que los pobladores del campo producen. Pero también esa gente trabaja cosas que todos, los de la ciudad y los del campo, necesitamos. Los productos, como jabones, aceites, harinas, sopas, bebidas, etcétera, son envasados en cajas de cartón en botellas de plástico o de vidrio, y en bolsas de papel o cartón. Así, cada día, en cada lugar, en la ciudad y en el campo, se junta mucha basura.

Toda la basura que proviene de los seres vivos, de plantas o de animales como las cáscaras de huevo y de fruta, las sobras de comida, las hojas secas y los huesos de los animales, se llama basura orgánica. La basura que se pudre y se deshace es un abono, ya que se mezcla con la tierra y la enriquece.

La basura que proviene de objetos que fabrican los hombres, como latas, botellas de vidrio, llantas, cubetas y envases de plástico, se llama basura inorgánica. Este tipo de basura no se pudre y dura mucho tiempo donde se le tira. También el humo de los automóviles y de las fábricas, y los jabones en polvo o detergentes son basura inorgánica. Los primeros contaminan el aire que todos respiramos, y los segundos, el agua que necesitamos.

¿Te has fijado que los animales e insectos viven en la basura? Las moscas y las ratas siempre están en los basureros porque toda la basura orgánica que hay es su alimento. Pero también existen muchos microbios que son transportados en las patas de las moscas a cualquier lugar. Tanto las moscas como las ratas transmiten muchas enfermedades al hombre. Como ves, la basura tirada al aire libre es fuente de enfermedades. Por eso es importante eliminar los basureros donde ratas y moscas pueden desarrollarse.

En las ciudades vive mucha gente que produce mayor cantidad de basura que las personas que viven en el campo. Por eso en las ciudades se amontonan toneladas de basura. Pero antes de deshacerse de ella, los pepenadores, que son gente que trabaja en los tiraderos, escogen los desechos de papel, vidrio y metal para venderlos. Después, con esos se vuelve a hacer papel y objetos nuevos de vidrio y metal en otras fabrica.

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS.

(ANEXO 3)

Cuando el ferrocarril se desarrollo en América no encontró el apoyo de todo el mundo. Fueron fundamentalmente los hombres de negocio quienes favorecieron su desarrollo puesto que estaban convencidos de que los trenes eran una excelente inversión. Con esa idea, los hombres de negocios trabajaron en la mejora del ferrocarril. Para ellos, comenzaron mejorando las maquinas de vapor. La primera locomotora les causó numerosos problemas ya que tuvo que ser importada desde Inglaterra en 1829. Como solución a estos problemas los hombres de negocios americanos contrataron a varias empresas con el propósito de construir su propia máquina de tren. Como resultado de ello, surgió la primera locomotora construida en América, llamada " Best Friend", que se probó por primera vez en 1830. Esta locomotora, diseñada por el ingeniero Horacio Allen, fue capaz de transportar a 40 personas en 4 vagones, alcanzando una velocidad de 30 Km/h. Otras locomotoras construidas en América fueron las de Mathias Baldwin que llegaron a ser muy utilizadas. Su primera locomotora se construyó en 1832, otra mejora que los hombres de negocios realizaron fue la de hacer del tren un servicio más eficiente. Por ello, primero consolidaron el uso de numerosas líneas cotas. Posteriormente ampliaron el servicio directo desde litoral Este hasta el río Misisipí a mediados del siglo. Estas líneas directas hicieron posible que las personas y las mercancías pudiesen realizar viajes largos de cientos de kilómetros en muy pocos días.

Por ejemplo un viaje por tren en un vagón cama de la compañía G.M. Pullman entre Nueva York y Detroit, tardaba sólo 4 días en el año de 1863. Por el contrario el mismo viaje por barco requería 10 días. Otro factor que consolidó su uso fue el hecho de que llegó a ser el medio de transporte más barato de todos cuantos existían.

Sin embargo, como afirmábamos anteriormente, no todos veían con buenos ojos al desarrollo del ferrocarril. Se opusieron a ello varios sectores de la población. Así, por ejemplo, algunos ingenuos pensaron que el tren no sería más que un complemento de las vías fluviales, que por aquel entonces eran uno de los principales medios de transporte. Las compañías de transporte fluvial realizaron esfuerzos por impedir la construcción de líneas férreas que pudiesen competir con los canales.

Algunos granjeros pensaron que el ruido perjudicaba su ganado y las chispas que producían las máquinas podrían incendiar sus campos. Algunos médicos se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo humano no podía soportar velocidades superiores a 40 Km / h. Incluso hubo algunas personas de la ciudad que no deseaban que su tranquilidad fuese interrumpida por las máquinas de vapor y por los forasteros.

POSTEST

"LAS MAREAS ROJAS"

(ANEXO 4)

Las mareas rojas son un fenómeno peligroso que consiste en el aumento en el agua marina de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados. Cuando los dinoflagelados aumentan su número causan graves perjuicios a la naturaleza que es necesario resolver. Estos organismos expulsan un veneno que ocasiona la toxicidad de muchas especies marinas como es el caso de los moluscos, en especial del mejillón.

Para que nos hagamos una idea de ello, los dinoflagelados pueden llegar a alcanzar un número muy alto, de tal forma que una gota de agua puede llegar a tener 6.000 de estos organismos. Esto supone un aporte de veneno muy importante.

El aumento de los dinoflagelados se produce por dos fenómenos. Uno es natural, cuando el ambiente es muy cálido, cosa que ocurre cuando aparecen los primeros vientos del sur, y cuando el agua superficial templada del mar permanece en calma. Un ejemplo de esto ocurrió en 1972, en las costas del Japón donde apareció una marea roja y murieron 14 millones de seriolas cultivadas por valor de 500 millones de dólares. También en 1985, cercas de las costas portuguesas se produjo una marea roja, y se tuvieron que dejar de vender toneladas de mejillones.

Otro fenómeno que produce el aumento de los dinoflagelados es originado por el vertido al mar, por parte del hombre, de fertilizantes utilizados en la agricultura, como el nitrógeno y el fósforo, lo que produce cambios bioquímicos en la composición del agua marina. Estos fertilizantes son arrastrados por las lluvias hacia el mar y los dinoflagelados, al contrario que sus depredadores, se adaptan a estas nuevas condiciones del agua. Recientemente, en las costas escandinavas de Suecia y Noruega apareció una marea roja y se comprobó que el agua del mar tenía altas concentraciones de fertilizantes; esto tuvo como consecuencia la intoxicación de muchos seres marinos como el salmón cultivado en jaulas flotantes.

Las soluciones que se están dando al problema de las mareas rojas son de dos tipos. Por un lado, se están dando soluciones de tipo preventivo. Si se sabe de ante mano que va a ocurrir un marea roja se puede prohibir la pesca destinada al consumo para evitar posibles enfermedades toxicas. De hecho, en España existe el IEO (Instituto de Estudios Oceanográficos), organismo encargado, entre otras cosas de vigilar la aparición de especies toxicas,. Sobre todo aquellas destinadas al consumo humano. Otro tipo de soluciones se relaciona con los fertilizantes utilizados en agricultura.

Se están construyendo en las ciudades costeras depuradoras que se encargan de limpiar las aguas que llegan al mar de los aportes de nitrógeno y fósforo.

MACROESTRUCTURA DEL POSTEST

El texto “Las mareas rojas” tiene aproximadamente 434 palabras y posee una estructura textual general de: **problema/solución**. El problema es: el aumento en el agua marina de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados. y la solución es realmente una enumeración de soluciones adecuadas: de tipo preventivo. (“Si se sabe de ante mano que va a ocurrir un marea roja se puede prohibir la pesca”) y (“los fertilizantes utilizados en agricultura”) y (“ la construccion depuradoras que se encargan de limpiar las aguas que llegan al mar de los aportes de nitrógeno y fósforo”). Junto a estas soluciones adecuadas se dice que hay otras inadecuadas (“prohibir el uso de los superpetróleos **Descripción** de las mareas rojas (“fenómeno peligroso que consiste en el aumento en el agua marina de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados”) una relación de **causalidad** (“si los dinoflagelados aumentan su número causan graves prejuicios a la naturaleza”) y una **descripción** de esos daños que realmente es una enumeración de daños. Cada uno de esos incluye una relación de causalidad compuesta de un antecedente (“las mareas rojas”) y un consecuente (“los posibles daños producidos”)

(ANEXO 5)

**PROGRAMA DE ENSEÑANZA (INTERVENCION)
ESCUELA “A” Y “B”
GRUPOS EXPERIMENTALES**

La intervención de los grupos experimentales consistió en 16 sesiones de un total de 720 horas, la estructura temática incorporo 4 contenidos sobre el concepto, componentes y proceso de la estrategia macroestructural. Se siguió la estrategia de enseñanza por instrucción directa propuesto por Baumann (1990).

SESION:1
TIEMPO: 45 minutos
OBJETIVO: Generar confianza hacia los estudiantes
CONTENIDO: Dinámica
MATERIAL : bancas

SESION : 2 y 3
TIEMPO: 90 minutos
OBJETIVO: El alumno comprenderá la importancia de las estrategias para la comprensión lectora.
CONTENIDO: Estrategia y comprensión lectora
ACTIVIDADES 1.- Introducción. Descripción y propósito de la sesión 2.-Ejemplo. Objetivos de la lectura y mención de estrategias utilizada por los alumnos. 3.- Enseñanza directa. Manejo de una problemática 4.- Práctica dirigida por el profesor. Ejercicio y dinámica. 5.- Práctica individual. Dinámica
MATERIALES: Agujetas, hojas, bolígrafo, pizarrón y gis.

SESION : 4, 5 y 6
TIEMPO: 135 minutos
OBJETIVO: El alumno conocerá los conceptos de ideas principales e ideas secundarias a partir de las macroreglas.
CONTENIDO: Definición de conceptos microestructuras, macroestructuras y macrorreglas
ACTIVIDADES 1.- Introducción. Descripción y propósito de la sesión 2.-Ejemplo. Trabajar los conceptos microestructura, macroestructura, a partir de macrorreglas
MATERIALES: pizarrón y gis.

SESION : 7,8,9,10 y 11
TIEMPO: 225 minutos
OBJETIVO: El alumno comprenderá la importancia de las ideas primarias y secundarias mediante la explicación de las macrorreglas.
CONTENIDO: estrategia macroestructural
<p>ACTIVIDADES 1.- Introducción. Descripción y propósito de la sesión</p> <p>2.-Ejemplo. Recordatorio de la definición de conceptos y clarificación de ideas mediante el modelo macroestructural</p> <p>3.- Enseñanza directa. Explicación mediante un ejercicio</p> <p>4.- Práctica dirigida por el profesor. Ejercicios</p> <p>5.- Práctica individual. Utilización de la estrategia de manera individual</p>
MATERIALES: Textos, hojas, libros de textos (español), pizarrón, gis, bolígrafo y goma.

SESION : 12,13,14,15 y 16
TIEMPO: 225 minutos
OBJETIVO: Favorecer al alumno en su comprensión mediante la integración de la macroestructura de un texto expositivo.
CONTENIDO: Macroestructura (resumen)
<p>CONTENIDO 1.- Introducción. Descripción y propósito de la sesión</p> <p>2.-Ejemplo. Integración de cada una de las macrorreglas en un texto</p> <p>3.- Enseñanza directa. Ejercicio mediante un texto</p> <p>4.- Práctica dirigida por el profesor. Ejercicio a partir del texto</p> <p>5.- Práctica individual. Ejercicio por parte del alumno</p>
MATERIALES: Texto, libro de texto (español), cuaderno, bolígrafo, pizarrón y gis.

(ANEXO 6)

**PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE ESTRATEGIA BASADO EN EL MODELO
MACROESTRUCTURAL .**

OBJETIVO GENERAL: El alumno comprenderá e identificará la información más importante del texto expositivo a través de la formación de un resumen utilizando la estrategia macroestructural.

SESIONES POR TEMA:

TEMAI “Socialización”

Sesión 1.

Objetivo específico: Generar confianza hacia los estudiantes.

Actividad: Se les pidió a los alumnos que se autonombrarán con la fruta o verdura de mayor agrado para cada quien, sin que una de estas se repitiera, de ser así se le pidió al alumno nombrará alguna antes no mencionada. Posteriormente los alumnos formaron un círculo y se sentaron alrededor del salón; el Instructor es el único que se quedo sin lugar y desde ahí indico la forma en como se llevaría a cabo la dinámica, explicando al grupo las tres posibles opciones que tenían. Así mismo es importante decir que en cualquiera de las cuatro opciones el alumno que se quedo sin lugar perdió.

Opción 1: Nombrar cada una de las frutas y/o verduras que el Instructor desee, los alumnos al escuchar el nombre de la fruta o verdura que eligieron tuvieron como tarea cambiarse de lugar tratando de no quedarse sin asiento.

Opción 2: Nombrar ensalada de frutas, esta instrucción indicaba que aquellos alumnos que hubieran elegido como nombre, el de alguna fruta tendrían que cambiar de lugar tratando de no quedarse sin asiento.

Opción 3: Cuando el Instructor nombraba ensalada de verduras, esto significaba que solo buscarían un nuevo lugar aquellos estudiantes cuyo nombre era el de alguna verdura, tratando de igual forma no quedarse sin asiento.

Opción 4: Al nombrar ensalada mixta, todos los alumnos buscaban un nuevo lugar, tratando de la misma manera no quedarse sin asiento.

TEMA II “Importancia de las estrategias y /en la comprensión lectora”

Sesión 2 y 3

Objetivo específico: El alumno comprenderá la importancia de las estrategias para la comprensión lectora.

Modelo de Enseñanza:

Sesión 2.

Introducción:

Uno de los instructores comenzó diciendo a los alumnos lo importante que es la lectura para aprender y como para lograrlo se necesitaba comprender mediante la ayuda de estrategias que facilitan esta tarea y llevan al conocimiento con mayor facilidad.

Posteriormente se formularon las siguientes preguntas a los alumnos:

- ¿Qué es la comprensión lectora?
- ¿Manejan alguna estrategia en el momento de realizar una lectura?
- ¿Cuál o cuales?
- ¿Funciona?

· ¿Les gustaría comprender con mayor facilidad cuando leen un texto de alguna de sus materias?

El instructor al terminar esta pequeña introducción reiteraba a los alumnos cómo las estrategias de lectura ahorran tiempo y facilitan el proceso de la comprensión.

Ejemplo:

Se mencionaron diversas estrategias comunes con las cuales trabajan frecuentemente.

Sesión 3

Enseñanza directa:

El instructor maneja una problemática a los alumnos dando posibles estrategias:

¿Qué harías tú? si el profesor (a) te piden que leas un texto diez minutos antes del recreo, del cual te preguntarían lo que entendiste regresando del recreo.

Posibles soluciones:

-Leo los diez minutos que me quedan antes del salir al recreo utilizando una estrategia que me permita comprender el texto.

-Leo los diez minutos que me quedan antes de salir al recreo y durante el recreo;

-Cuestiono a uno de mis compañeros para que me explique la lectura después que lo vi leer.

La enseñanza consistió en explicar que hay diferentes estrategias para dar solución a un problema común; pero que la elección más adecuada será la que garantice el objetivo planteado el cual es comprender el texto.

Practica dirigida por el profesor:

El instructor leyó a los alumnos la siguiente narración, para que les quede más clara la explicación.

“Imaginemos que tenemos un problema”

Imaginen que estamos de excursión y nos encontramos hospedados en una comunidad, la cual se encuentra en las orillas de la selva lacandona.

Ese día compartimos parte de nuestra vida con los niños y adultos que ahí viven; nos causa tal asombro las maravillas que cuentan de la selva que queremos conocerla lo antes posible; pero como nunca hemos estado ahí, les pedimos que nos lleven.

Uno de los habitantes nos interna en la selva, sin embargo nos percatamos que conforme vamos adentrándonos se van desvaneciendo los sonidos cotidianos de la comunidad.

Hay mucha humedad, las copas de los árboles cubren el sol, y nuestros pies se hunden en las hojas podridas que se empiezan a transformar en lodo.

El guía muestra una planta y explica la forma en que esas pequeñas hojas han salvado muchas vidas durante generaciones en su comunidad; así a lo largo del recorrido conocemos diferentes tipos de árboles, animales, y plantas que cautivan por la sencillez de su belleza.

Al medio día, ya cansados de caminar, nos sentamos para almorzar entonces el guía se levanta y en forma de señas nos pide que guardemos silencio. Al cabo de un rato el guía con una voz firme pero serena, nos dice.

- Un animal pequeño como el pájaro quetzal, pero más peligroso que la serpiente venenosa del mundo maya esta aquí, no se muevan quédense quietos.

Entonces saca de su morral delgadas tiras de mecate, y se acerca a nosotros en puntitas para no hacer ruido; nos da varias a cada uno, y nos pide que hagamos una trampa para ese animal pero que no se repita ni el anudado ni la forma de la trampa a la de los compañeros porque de lo contrario los dioses se enojaran y harán caer sobre nosotros sus maldiciones, para siempre.

Practica individual

El instructor al terminar de leer la narración, dividió a los alumnos en tres grupos, proporcionándoles varias agujetas y pidiendo a cada equipo que hagan una trampa diferente a la del resto de sus compañeros, al terminar la actividad se les dijo a los alumnos que se enfrentaron a un problema, y éste consistió en elaborar una trampa diferente a los otros dos grupos. Por lo que la forma de la trampa y el anudado era su estrategia utilizada en ese momento para salir del problema antes mencionado.

Finalmente se concluyó en que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar, es decir la forma en que se resuelve un problema es una estrategia.

TEMA III. “Definición de los conceptos microestructura y macroestructura a partir de las macrorreglas (selección generalización e integración)”

Sesión 4, 5 Y 6

Objetivo específico: El alumno conocerá los conceptos de ideas principales e ideas secundarias a partir de las macrorreglas.

Modelo de enseñanza:

Sesión 4 y 5 (secuencialmente)

Introducción:

El instructor describió el objetivo de la clase y se definió como esta conformada la estructura de un texto:

Microestructura (ideas secundarias);

Macroestructura (idea principal a partir de las macrorreglas)

Macrorreglas (selección, generalización e integración)

Sesión 6

Ejemplo:

El instructor explicó la microestructura y macroestructura a partir de las macrorreglas del texto “la basura” (ver anexo 2) tomada de su libro de español.

TEMA IV. “Explicación de microestructura, macroestructura y macrorreglas”

Sesión 7, 8, 9, 10 y 11

Objetivo específico: El alumno comprenderá la importancia de las ideas primarias y secundarias mediante la explicación de las macrorreglas.

Modelo de enseñanza:

Sesión 7

Introducción

El instructor explicó el objetivo de la clase e hizo un breve recordatorio de los conceptos de microestructura y macroestructura y de las macrorreglas.

Sesión 8

Ejemplo

El instructor clarificó las ideas del párrafo mediante el modelo macroestructural). Así mismo para realizar la macroestructura se utilizaron las macrorreglas con cada uno de los párrafos que contenía el texto con las siguientes frases:

- Es importante aprender a reducir la información de cada párrafo y quedarnos solamente con lo esencial, por lo que:
 - Podemos quitar algo del párrafo porque se dice de varias maneras, (selección).
 - Es importante releer el párrafo e identificar si podemos considerar algún contenido que ya sabemos (generalización).

· Es factible también buscar la manera de sustituir ideas por alguna palabra de nosotros que diga lo mismo. (Integración).

Sesión 9

Enseñanza directa:

“Ejercicio”

En la tarde fuimos al súper, compramos, zapatos, sombreros, guantes, leche, queso y yogurt; también compramos una sandía, 2 kilos de plátano, ½ kilo de manzana y un melón.

(Selección u Omisión). Se podría quitar la palabra comprar, ya que se repite dos veces, quitar la palabra también y sustituirla por una coma al igual que la y.

El texto podría quedar de la siguiente manera: En la tarde fuimos al súper, compramos, zapatos, sombreros, guantes, leche, queso, yogurt, una sandía, 2 kilos de plátano, ½ kilo de manzana y un melón.

(Generalización). En la tarde fuimos al súper, compramos, zapatos, sombreros, guantes, leche, queso, yogurt, una sandía, 2 kilos de plátano, ½ kilo de manzana y un melón. Podemos hacer un conjunto de palabras que tengan algo en común. Por ejemplo, en esta oración las palabras zapatos, sombreros, guantes las podríamos generalizar y quedaría como prendas de vestir.

Lo mismo haríamos con:

- Leche, yogurt, queso, (lácteos);
- Sandía, plátano, manzana, melón (fruta).

El texto podría quedar de la siguiente manera: En la tarde fuimos al súper, compramos prendas de vestir, lácteos y fruta.

(Integración). Finalmente se puede pensar en una palabra o frase que describa la mayor parte de la frase u oración sin que esta pierda su esencia.

Ejemplo: Las palabras lácteos y fruta las podríamos sustituir por la palabra comida, y el Párrafo u oración quedaría de la siguiente manera:

En la tarde fuimos al súper, compramos prendas de vestir y comida.

Sesión 10

Practica dirigida por el profesor

Del texto de “Los superpetróleros”, el instructor con ayuda de los alumnos obtuvo la macroestructura mediante las macrorreglas. De la misma manera que se realizó en la enseñanza directa.

Sesión 11

Practica individual

De su libro de textos de español los alumnos realizaron la macroestructura.

TEMA V. “Integración de la macroestructura (resumen)”

Sesión: 12, 13, 14, 15 y 16

Objetivo específico: Favorecer al alumno en su comprensión mediante la integración de la macroestructura de un texto expositivo.

Modelo de enseñanza:

Sesión 12

Introducción

Los instructores dieron el objetivo de la clase el cual consistía en favorecer al alumno en la integración de las ideas.

Sesión 13

Ejemplo:

Los instructores retomaron el texto titulado la basura, para dar coherencia a las ideas e integrar a cada una en una sola macroestructura (resumen).

Sesión 14

Enseñanza Directa

Los instructores retomaron el texto de su libro de lecturas, dando coherencia a las ideas para integrarla en una sola macroestructura (resumen).

Sesión 15

Practica dirigida por el profesor

El instructor y los alumnos retomaron la lectura titulada los superpetróleros y juntos dieron coherencia a las ideas para integrarla en una sola macroestructura.

Sesión 16

Práctica individual

En esta última etapa se tomó una lectura de corte expositivo titulado “Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos” (ver anexo 3) los alumnos aplicaron la estrategias enseñadas, de forma individual.