

**MEJORAMIENTO DE LA COMPRESIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO A
TRAVÉS DE UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA BASADA EN LA
ESTRUCTURA DEL TEXTO**

**CLARA AIDÉ ORTIZ POVEDA
MARÍA NELLY RÍOS DE RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA AMAZONÍA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
EN LENGUA CASTELLANA
FLORENCIA CAQUETÁ
2005**

**MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO A
TRAVÉS DE UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA BASADA EN LA
ESTRUCTURA DEL TEXTO**

**CLARA AIDÉ ORTIZ POVEDA
CÓDIGO 505507
MARÍA NELLY RÍOS DE RODRÍGUEZ
CÓDIGO 505491**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE ESPECIALISTAS EN
DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.**

**ASESOR:
Dr. HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA**

**UNIVERSIDAD DE LA AMAZONÍA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y
LA ESCRITURA
FLORENCIA
2005**

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de la Amazonia, por darnos la oportunidad de actualizarnos y cualificarnos como profesionales de la educación.

A los profesores, quienes nos proporcionaron nuevos conocimientos relacionados con el desempeño Docente.

- De manera especial:

Al Dr. HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA, por su paciencia, dedicación, valiosa orientación, aclaración de dudas, suministro de material bibliográfico y óptima asesoría en el desarrollo de esta investigación.

A las directivas de las Instituciones educativas NORMAL SUPERIOR Y SAGRADOS CORAZONES de Florencia, y a los estudiantes de grado Séptimo, quienes participaron de manera activa en el proceso de intervención.

A mi esposo MANUEL, a mis hijos NERIETH y VLADIMIR, mis nietos y mi madre Blanca, por su colaboración y paciencia.

María Nelly Ríos de Rodríguez

A mis hijos JULIETH, JONATHAN, y DANIEL, y demás familiares por brindarme su apoyo moral durante este proceso.

Clara Aidé Ortiz Poveda

MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO A TRAVÉS DE UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA BASADA EN LA ESTRUCTURA DEL TEXTO

Resumen

Dada la importancia de los textos expositivos, tanto en la producción de libros de texto como en los procesos de autoformación, después de la revisión de antecedentes Internacionales, Nacionales y Regionales; y especialmente del diagnóstico aplicado a estudiantes de grado 7° de las Instituciones Educativas Normal Superior y Sagrados Corazones de Florencia, se llegó a la formulación del siguiente problema: ¿Cómo mejorar la comprensión de textos expositivos en estudiantes del grado 7° de básica secundaria? .

Para construir la respuesta al problema se realizaron las siguientes acciones: se adelantó la fundamentación teórica, la cual contiene conceptos como: lectura; comprensión de lectura; procesamiento interactivo de la información textual; texto expositivo, características e importancia; superestructura y clasificación según Cook y Mayer en: enumeración, generalización, secuencia, problema – solución, comparación – contraste y clasificación. Se diseñó una propuesta metodológica que consiste en señalar la estructura jerárquica de la información textual, para lo cual fueron útiles los conceptos de macroestructura y superestructura; y luego se trabajó con cada estructura de las propuestas por Cook y Mayer estableciendo el contraste entre una superestructura previamente estudiada y otra nueva.

Finalmente se evaluó el impacto de la aplicación de la propuesta con prueba de selección múltiple y elaboración de protocolos de recuerdo. Los resultados muestran que el manejo de la superestructura textual facilitan la comprensión y favorecen los procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes.

IMPROVEMENT OF READING COMPREHENSION OF EXPOSITORY TEXT BY METHODOLOGICAL ALTERNATIVE BASED IN TEXTUAL STRUCTURE

Abstract

The expository texts are very important for both production of textbooks of diverse curricular areas and for students' autonomous learning. In according this idea, after to checking out research antecedents, in international, national and regional didactical fields, and, to doing a diagnostic study to two groups of seventh graders of Superior Normal School and Sacred Herts Institutions from Florencia, it was formulated the following problem: How can be improved the level of reading comprehension of expository texts on seventh graders of secondary School?

In order to make up an answer to this problem, several actions were done. It was a theoretic fundation. This fundation contained diverse concepts as: reading, reading comprehension, interactive process about textual information, textual macrostruture and superstructure, expositotry text, between others more. Here, Cook and Meyer's superstructural classification was a significative element. Their classification includes six types of prose structures: listing; problem-solving; generalization; sequence; comparison – contrast; and classification.

In order to improve students' level reading comprehension a methodological alternative was proposed; this consists in:

- a) to point out the hierarchical structura of texts; is that, all text has two types of information, one importante and secondary information;
- b) the important textual information is represented by semantic macrostructure and textual superstructure;
- c) the teacher teaches to students: to recognize the textual superstructure in order to they produce a remembering written protocol and tkey can answer specific questions;
- d) the teacher proposes a task, shows a supestructure and they work with it.
- e) The teacher and students worked with each superstructure stablishing constrast between previuos studied superstructure and a new one.

The methodological alternative was applyied to seventh graders during eight weeks.

Finally, the impact of methological propose was evaluated by multiple choice tests and development of remembering written protocols. The results show that handing of the textual superstructure get easier the comprehension and pleases the processes of students' autonomous learning.

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN

PROBLEMA

OBJETIVO GENERAL

1.	REVISIÓN DE LITERATURA	14
1.1.	ANTECEDENTES	14
1.1.1.	CONCEPTO DE LECTURA Y COMPRESIÓN DE LECTURA EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE 1984.	15
1.1.2.	RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN COLOMBIA (SABER 1993 – 2000).	17
1.1.3.	CONCEPTOS DE LECTURA Y COMPRESION DE LECTURA EN LA PROPUESTA CURRICULAR DE 1998.	21
1.1.4.	ANTECEDENTES REGIONALES.	24
1.2.	MARCO TEÓRICO	26
	1.2.1.	
	PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL.	26
1.2.2.	ESTRUCTURAS TEXTUALES Y SUPERESTRUCTURAS.	29
1.2.3.	CONCEPTOS DE TEXTO EXPOSITIVO.	34
1.2.4.	PROPUESTA METODOLÓGICA.	38
2.	MARCO METODOLÓGICO	41
2.1.	APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	43
2.1.1.	DIAGNÓSTICO INICIAL	43
2.1.2.	INTERVENCIÓN: APLICACIÓN DE LA NUEVA ALTERNATIVA METODOLÓGICA.	48
2.2.	POBLACIÓN Y MUESTRA	52
3.	RESULTADOS	54
3.1.	COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ENTRADA Y SALIDA	55

3.2.	<u>RESULTADO DE PRUEBAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE EN LOS GRUPOS INTERVENIDOS.</u>	59
3.3.	<u>ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL RESULTADO EN CUANTO AL NIVEL SUPERESTRUCTURAL</u>	61
3.4.	<u>ANÁLISIS DE PROTOCOLOS DE RECUERDO ELABORADOS POR LOS TRES SUBGRUPOS.</u>	64
3.5.	<u>ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS AVANCES LOGRADOS EN LAS DOS INSTITUCIONES, EN CUANTO A LA ELABORACIÓN DE PROTOCOLOS.</u>	72
	<u>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u>	75
	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	78
	<u>ANEXOS</u>	86

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se caracteriza por el acelerado desarrollo en los diferentes campos del conocimiento que se manifiesta en los avances científico y tecnológico y en la creación de diversos medios para su difusión y utilización. Esta situación implica plantear un cambio en la orientación educativa, enfocada en la formación de un ciudadano capaz de desenvolverse eficazmente en el momento histórico actual. En este sentido, teniendo en cuenta que la mayoría de información circundante se presenta de manera escrita, se hace necesario desarrollar en los niños la capacidad de leer comprensivamente diferentes tipos de textos.

Una forma de garantizar la apropiación y participación de las nuevas generaciones en el desarrollo socio-cultural y científico es la educación, entendida como un proceso conscientemente organizado y sistematizado que brinda formación integral a cada individuo para que pueda desenvolverse de manera eficaz en los diferentes contextos sociales y pueda responder a las exigencias sociales del mundo actual; como parte de esta formación integral, el desarrollo de las habilidades comunicativas es muy importante porque le permiten a los estudiantes comprender la amplia gama de información que circula en su entorno.

Para este propósito el MEN presenta como objetivo para la enseñanza de la lengua materna el desarrollo de la competencia comunicativa; concepto que implica que "un usuario puede producir y comprender mensajes de manera adecuada a las circunstancias sociales y culturales, específicas de una sociedad" (MEN, 1998; 46). El desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura es una de las principales responsabilidades de nuestra escuela, porque le facilita al estudiante la apropiarse de nuevos conocimientos, participar en la

solución de los problemas cotidianos y además aprovechar el tiempo libre; por lo tanto, es importante reconocer que leer es comprender, y que la lectura y todo lo que ésta implica es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela a los estudiantes. Leer comprensivamente propicia su desarrollo mental, lo cual, se ve reflejado en su desempeño académico y personal.

Lo mencionado anteriormente, además de las dificultades demostradas en investigaciones como las del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE, 1997-2000); las del Sistema Nacional de Evaluación (SABER, 1991,1992, 1994, 1998,2000, 2002 y 2004); La Enseñanza de la Lengua Materna en el Caquetá, estado actual y alternativas de transformación (1997-2000), señalan la importancia que tiene la enseñanza del desarrollo de habilidades para la comprensión de los textos.

A pesar de la importancia y valor de la lectura que subyace a estas investigaciones, sus resultados establecen caracterizaciones generales sobre los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes, pero no señalan caracterizaciones específicas sobre comprensión de texto expositivo.

Se realizó un primer diagnóstico en los grados 7° 0 3 Y 7° A, de la Escuela Normal Superior (N S P) y Sagrados Corazones de Florencia (S C F), con el fin de conocer el nivel de comprensión de lectura de estudiantes de 7° de estas dos instituciones educativas. El diagnóstico consistió en la aplicación de las pruebas de selección múltiple con única respuesta verdadera, hechas sobre textos narrativos y expositivos.

Los resultados del diagnóstico en los grados 7° de las dos instituciones permiten establecer mayor desarrollo en la comprensión de textos narrativos como fábulas, cuentos, mitos, leyendas entre otros. El mayor desarrollo se debe a que la práctica del cuento entre el adulto y el niño inicia en el seno familiar; este tipo de texto, además, es privilegiado en el proceso de enseñanza en la básica primaria e incluso en el grado 6°, por lo cual, el manejo de la estructura narrativa se ve como la más dominada por los estudiantes. Estos textos son importantes, puesto que presentan diferentes técnicas, escenarios, personajes y acontecimientos que despiertan interés en los estudiantes, además de ser usados por ellos en sus intercambios cotidianos.

Frente a los textos expositivos (caracterizados inicialmente, como todo texto que pone énfasis en la transmisión de información o contenidos en textos técnicos, científicos, periodísticos, históricos y humanísticos, utilizando un lenguaje preciso, fiel a la realidad, con un sólo sentido), se observó menor desempeño por parte de los estudiantes.

Se puede afirmar que los textos expositivos son relevantes en el proceso educativo debido a las diferentes funciones que cumplen en la apropiación de los conocimientos, no sólo en el área de lengua castellana, sino en las demás áreas del currículo; además, en el aprovechamiento por parte de los estudiantes, de la información que manejan los medios masivos de comunicación, a los cuales se ven enfrentados diariamente; y, también, como mecanismo de orientación a la autoformación académica y personal de los estudiantes, por cuanto la información que circula en los diferentes libros de texto, Internet, prensa, boletines, entre otros, se presentan en textos de carácter expositivo.

Por lo anterior, se plantea el siguiente problema: ¿Cómo mejorar el nivel de comprensión de texto expositivo en los estudiantes del grado 7° de la básica secundaria? Para tratar de dar solución a este problema se trabajará a partir de la aplicación de un diagnóstico, consistente en la aplicación de varios ejercicios de lectura, la elaboración escrita del recuerdo del contenido del texto y la solución de una prueba de selección múltiple. Analizados los resultados del diagnóstico, se propone modelar y validar una alternativa metodológica para tratar de superar las dificultades identificadas; al finalizar el proceso de intervención se realizará una valoración para verificar el efecto alcanzado en los estudiantes. El desarrollo del proceso antes descrito exige el manejo complementario de métodos cuantitativos y cualitativos.

Este informe de investigación se presenta en tres capítulos: El primer capítulo, contiene el referente teórico conceptual que sustenta la propuesta metodológica: los antecedentes y el marco teórico que desarrolla los conceptos y características de los textos expositivos. El segundo capítulo, ofrece información general acerca de las diferentes actividades que se llevaron a cabo en el desarrollo de la investigación, como son: Formación de maestros, propuesta metodológica, intervención, población y muestra. El tercer capítulo, hace mención a los resultados, su análisis y comparación del diagnóstico inicial y final de los logros obtenidos en cada institución; el contraste entre las dos grupos intervenidos en cuanto a comprensión de texto expositivo y elaboración de protocolos de recuerdo.

Finalmente, se relacionan las conclusiones a las que se pudo llegar después de aplicada la propuesta metodológica sobre la comprensión de texto expositivo, se presentan algunas recomendaciones encaminadas a mejorar este aspecto en estudiantes de básica secundaria. Así mismo, se anexan algunos de los textos e instrumentos como pruebas de selección múltiple sobre

comprensión de lectura y análisis proposicional para valorar los protocolos de recuerdo utilizados en la intervención.

PROBLEMA

Dados los múltiples criterios que respaldan la importancia de los textos expositivos, para el desarrollo de la vida académica de las personas y su uso en procesos de autoaprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, se asume para este trabajo de investigación el siguiente problema: ¿Cómo mejorar el nivel de comprensión de texto expositivo en los estudiantes del grado 7° de la básica secundaria?

OBJETIVO GENERAL.

"Implementar una propuesta metodológica, basada en la estructura de texto para desarrollar la comprensión de textos expositivos en el grado 7° de las Instituciones Educativas Normal Superior y Sagrados Corazones de Florencia".

Con el desarrollo de este trabajo se pretende contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en nuestra ciudad y departamento, mediante la vinculación de los usos de la lectura a la solución de problemas de aprendizaje de los estudiantes.

1. REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 ANTECEDENTES

El desarrollo de la lectura representa para la sociedad contemporánea su principal medio de acceso al conocimiento, puesto que es a partir de ella que llegan a los diferentes grupos y a cada individuo en particular los diferentes informes sobre las ciencias, disciplinas y avances tecnológicos.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos Curriculares de 1998, ha propuesto como objetivo para la enseñanza de la Lengua Materna en Colombia, el desarrollo de **la competencia comunicativa**. (Dell Hymes, la define como: "La capacidad del hombre, para conocer la lengua y las actitudes de generación del pensamiento lógico, la capacidad de utilizar estrategias de interacción social comunicativa y la formación de la conciencia crítica de las personas. De esta manera, un individuo es competente cuando se comporta de forma adecuada comunicativamente en los diferentes intercambios, es decir, que sabe cuándo hablar, cuándo callar, qué decir, a quién, dónde y de qué manera" (MEN, 1998: 92)). Las consecuencias del concepto de competencia comunicativa en la realización de este trabajo tienen que ver con la búsqueda de formas para mejorar la calidad educativa y preparar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos.

Para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa se hace necesario un cambio en las prácticas docentes, motivo por el cual nos hemos propuesto plantear y aplicar ciertas actividades que contribuyan al logro de este objetivo tanto en los docentes como en los estudiantes y que serán expuestas más adelante.

En el desarrollo del tema de este trabajo de investigación se tomaron en cuenta para la revisión de literatura, los referentes teóricos consignados en los Marcos Generales de los Programas Curriculares de 1984; antecedentes de investigaciones internacionales, nacionales y regionales; los Lineamientos Curriculares para la Enseñanza de la Lengua Castellana de 1998 (que son, en parte, el resultado de las investigaciones que se han realizado a nivel nacional); los resultados de las pruebas de lectura aplicadas a los estudiantes de la Normal Superior y los Sagrados Corazones y conceptos adicionales tales como: comprensión de lectura, texto expositivo y conocimientos previos.

Además, se tomó como referentes los elementos teóricos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y otras fuentes, para establecer con claridad los conceptos de: lectura y comprensión de lectura que incluye los diferentes niveles (literal, paráfrasis, inferencial - pragmático, superestructural, crítico e intertextual), y texto expositivo.

1.1.1. Concepto de Lectura y Comprensión de Lectura en las Propuestas Curriculares de 1984.

Los Marcos Generales de los Programas Curriculares definen la lectura como: "La interpretación de la palabra escrita y la comprensión del mensaje que lleva implícito. Siendo lo fundamental en la lectura la comprensión total de lo leído." (MEN, 1984: 72)

Los aspectos anteriores deben ser tenidos en cuenta por el maestro desde el inicio del proceso, en el primer grado, además en la medida en que se avanza, el niño va perfeccionando su habilidad para leer; por tanto, el maestro debe orientarlo, haciéndole entender que al leer es importante asumir una posición crítica y relacionar lo leído con experiencias y conocimientos previos.

Aunque la propuesta no define la comprensión de lectura, se afirma que se debe comprender todo lo que se lee. Además, señala los procedimientos que el lector debe aplicar en riguroso orden, para comprender los diferentes niveles de significado, estipulando la siguiente secuencia de acciones.

Nivel Literal: Para alcanzar este nivel se requiere: hacer una lectura exploratoria del texto, releer cuidadosamente títulos y subtítulos para ver la estructura del escrito, buscar el significado de palabras nuevas, subrayar las ideas principales, subrayar las palabras y expresiones claves, y esquematizar.

Nivel Complementario: se revisa el contenido para asociar lo leído con experiencias, conocimientos derivados de la práctica y vivencias personales, lo cual se logra mediante la técnica de preguntas.

Nivel Implícito: Para su logro, se debe deducir del texto el sentido que sin estar explícito y evidente, está oculto entre líneas.

Para realizar una buena lectura, se tienen en cuenta los siguientes aspectos como: la postura correcta del cuerpo, tanto para leer de pie como para leer sentado, ubicación del cuerpo permitiendo que la luz llegue por la izquierda; y aspectos externos a la conducta de lectura, como: cuidado de los libros, buen uso de señaladores de página, movimiento de los ojos de izquierda a derecha.

En la lectura oral se deben tener en cuenta los siguientes aspectos como: adecuar la intensidad de la voz a las circunstancias, entonación y pausas acordes con la pronunciación y articulación correcta de las palabras, lectura pausada, mirar al público de vez en cuando mientras se lee.

Los aspectos anteriores eran exigidos por el maestro en el proceso de lectura que los estudiantes realizaban, extrayendo las ideas textuales.

Por lo anterior, podemos decir que la metodología planteada en estos Marcos Generales, se centra en aspectos conductuales, observables y la lectura se limita a la extracción del significado explícito del mismo texto, sin tener en cuenta el contexto con sus elementos pragmáticos, ni los conocimientos de los niños. En consecuencia, la evaluación del maestro se concentra en aspectos como la postura, la entonación y la pronunciación.

1.1.2 Resultados de las investigaciones realizadas en Colombia (SABER 1993-2000)

En Colombia se han aplicado varias pruebas de carácter masivo con el fin de evaluar la calidad de la educación en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Estas evaluaciones han sido realizadas en diferentes momentos por el MEN y el Sistema Nacional de Pruebas (SNP).

a- En primer lugar, está la prueba aplicada en el año 1991 a estudiantes de 3° y 4° grado de básica, en cuyos resultados publicados en la Revista Saber No. 2 en el año 1993, se señala como objetivo de la prueba: "evaluar el manejo de los aspectos formales de la lengua y la adquisición de las habilidades necesarias (hablar, escuchar, leer y escribir), para comunicarse" (1993, 10). Respecto a la lectura, se establecieron tres grados de dificultad: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica; además se tuvo en cuenta aspectos gramaticales, como el manejo de plurales, artículos, adverbios y verbos; y aspectos semánticos, como la capacidad de completar textos con la palabra adecuada según su significado, sin cambiar el sentido global del texto.

b- Evaluación de Logros en 1992 y 1994.

Las evaluaciones aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Sistema Nacional de evaluación de la Calidad (SNE), al Servicio Nacional de Pruebas adscrito al Instituto de Fomento de Educación Superior (ICFES), y el Instituto SER buscan obtener información acerca de los logros alcanzados por los estudiantes; los factores en los logros escolares (valorativos, actitudinales, pedagógicos, curriculares y de hábitos) ; y los factores asociados al papel que cumple la escuela (fines de la educación, recursos, material didáctico, características de los estudiantes).

c- Resultados de Evaluación en Lectura y Escritura (1998).

Los investigadores Fabio Jurado Valencia, Guillermo Bustamante Zamudio y Mauricio Pérez Abril participaron en la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización de Educación Básica Primaria, evaluación por convenio entre el MEN y la Asociación Colombiana de Semiótica, cuyos resultados se publicaron en el libro “Juguemos Interpretar” (1998).

La investigación anterior, muestra los resultados obtenidos en la prueba realizada a estudiantes del, 3° y 4° de primaria, con el objetivo de determinar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en lectura y escritura (JURADO, y otros, 1998. P.30.)

En la comprensión de lectura se tuvo en cuenta los siguientes niveles:

Nivel O: Quienes no responden acertadamente ninguna pregunta o responden máximo dos preguntas.

Nivel A: Nivel Literal: En este nivel se presentan dos variantes: **La Literalidad Transcriptiva:** El lector solamente reconoce palabras y frases con sus significados de "Diccionario" y las asociaciones automáticas con su uso. **La Literalidad en el modo de la Paráfrasis:** El sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto ayudan a retener el sentido.

Nivel B: Nivel Inferencial: El lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, como son construcción de relaciones, la implicación, causación, agrupación, inclusión, exclusión, etc.

Nivel C: Nivel Crítico Intertextual: En este nivel el lector activa sus saberes para hacer conjeturas y evaluar aquello que dice el texto e indagar el modo como lo dice.

d. Referentes y Resultados Conceptuales en el año 2000:

Continuando con los esfuerzos por la calidad de la educación el MEN realizó la evaluación en lenguaje a estudiantes de 3° y 5° grados, entre 1997 y 1998. Esta evaluación se definió como: "un proceso continuo y permanente que busca dar cuenta del estado de los procesos educativos, en pro del mejoramiento de los niños". (2000: P. 49). Por lo tanto, la evaluación cobra un sentido diagnóstico que debe tener implicaciones tanto en el aula como en la transformación y desarrollo de la educación; se asume la importancia del lenguaje en el desarrollo académico, social y personal del estudiante, en concordancia con el objetivo de la enseñanza de la lengua que es el desarrollo de la competencia comunicativa.

En consecuencia, la lectura se asume como un proceso semiótico en el que entran en diálogo los saberes del lector y los saberes del texto, por lo cual, se estableció como criterio de evaluación: los logros alcanzados, los logros por alcanzar y por superar, los siguientes niveles: comprensión localizada del texto; comprensión de macroproposiciones; y, comprensión global del texto.

Los resultados generales alcanzados en las diferentes investigaciones educativas, muestran que los estudiantes tienen un nivel de comprensión relativamente bajo, debido a que, en su mayoría, sólo alcanzan el nivel de comprensión literal y muy pocos responden a preguntas de los niveles inferencial y crítico.

Además, existe un predominio de lectura fragmentaria, con una comprensión parcial y localizada del texto, lo cual demuestra que en la enseñanza de la lectura se prioriza: la apropiación memorística del contenido, el definir como análisis un listado de elementos, uso del lenguaje de manera reglamentada y una utilización del texto que no problematiza la experiencia del lector.

Lo anterior, demuestra que los estudiantes no tienen herramientas para hacer conjeturas sobre las estructuras de generalización de los textos.

“El análisis de los resultados sugiere que no hay la suficiente conciencia entre los diferentes actores del escenario educativo de que la lectura y la escritura no pueden apropiarse mientras se pase por alto el que ambas actividades deben afectar la vida del lector. Leer y escribir no son sólo formas de usar el lenguaje, son las maneras como nos apropiamos del mundo” (1997: 42)

Lo anterior obliga a pensar sobre el conocimiento y la aplicación que tienen los docentes acerca de las teorías pedagógicas y lingüísticas para la enseñanza de la lengua.

Un balance de las distintas pruebas aplicadas por el MEN como parte del proceso de evaluación de la calidad permite señalar, entre sus resultados, varios aspectos: se ha avanzado en la conceptualización de la comprensión de lectura; se precisan niveles de análisis de los procesos de comprensión; las pruebas de comprensión se trabajan a partir de diferentes textos (literario, icónico e informativo), pero los resultados que se han publicado son globales, es decir, que no especifican el nivel de logro en comprensión de tipo expositivo.

A pesar que las investigaciones anteriores, orientan la enseñanza – aprendizaje de la lengua castellana en básica primaria y secundaria, se puede evidenciar el menor despliegue que hay en relación con la enseñanza de la comprensión de texto expositivo en la educación básica.

Por otro lado, en la revisión de antecedentes nacionales se pudo constatar que a pesar de haberse realizado investigaciones a nivel universitario sobre comprensión de texto expositivo, no hay registro en básica, ni media vocacional que desarrolle este aspecto.

1.1.3 Concepto de Lectura y Comprensión de Lectura en la Propuesta Curricular 1998.

El contenido de los Los Lineamientos Curriculares del año 1998, en torno a la comprensión de lectura es resultado de los avances logrados en las investigaciones de los años anteriores y de las discusiones realizadas por docentes en distintas universidades del país.

En contraste, con los Marcos Generales de los Programas Curriculares de 1984, Los Lineamientos Curriculares de 1998, establecen un nuevo concepto de lectura: "Un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector." (MEN, 1998:72)

En este sentido, el proceso de lectura no se centra en el texto, sino, que se basa en la interacción dinámica entre un lector portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc; un texto portador de un significado, desde una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares y un contexto donde se presenta la situación comunicativa, que condiciona el ambiente donde se recrea la información, pues en él se juegan diferentes intencionalidades presentes en las ideologías y valoraciones culturales de un grupo social determinado.

Los Lineamientos Curriculares de 1998 para lengua castellana, definen, de forma explícita la comprensión de lectura, como: "Un proceso interactivo, en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños" (MEN 1998:72), en este proceso interactivo participan, además del texto, el contexto y el lector.

a) El lector: Para que un lector pueda desarrollar una buena comprensión se deben tener en cuenta las siguientes estrategias: muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección.

Además de los factores anteriores el lector debe considerar el propósito, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional, la competencia del lenguaje, las condiciones ambientales.

b) El texto: El segundo factor que determina la comprensión lectora es el texto. Halliday (1982) lo define como: "forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizada es la lengua); de esta manera, los significados se codifican a través del sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto." (MEN, 1998:76)

En síntesis, lo que determina el texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual, está a su vez determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema. Según Cassany (1993) existen reglas que permiten elaborar un texto, tales como la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical.

c) El **contexto:** último factor a tener en cuenta en la comprensión de lectura, se refiere a las condiciones que rodean el acto de leer. Existen tres tipos de contexto que son: el textual (representado por las ideas presentes antes y después del enunciado); el extratextual, (compuesto principalmente por el clima y el espacio físico donde se realiza la lectura); y, el psicológico, (se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer).

En cuanto a los diferentes niveles de comprensión de lectura, la propuesta de 1998, plantea lo siguiente: literal (transcriptiva y de paráfrasis), inferencial, crítico - intertextual.

Los Lineamientos del año 1984 proponen unos contenidos básicos que aparecen como temas aislados, en ocasiones, estos temas son confusos, no tienen claridad frente a su aplicación ni a la adquisición del conocimiento como

tampoco a la relación con la vida cotidiana; en contraste, los Lineamientos curriculares de 1998, plantean los contenidos básicos a partir de cinco ejes curriculares que el maestro debe asumir y desarrollar coordinadamente para lograr un buen desempeño lingüístico en cada persona. Esos ejes se refieren a: 1- la construcción de sistemas de significación; 2- la producción y comprensión de textos; 3- los procesos culturales y estéticos relacionados con el lenguaje; 4- la ética de la comunicación; y, 5- el desarrollo del pensamiento.

Es de resaltar que los Lineamientos Curriculares para la Enseñanza de la Lengua Castellana en Colombia, señalan de manera general los ejes curriculares en cuanto a la enseñanza de la comprensión de lectura, por lo cual, se evidencia la necesidad de especificar los procesos textuales y cognitivos propios de los textos expositivos.

1.1.4 Antecedentes Regionales

En nuestro departamento los investigadores Guillermina Rojas, Hermínsul Jiménez, Beatriz Arenas, Wildamiro Trujillo, Willian Arboleda, Bernardo García y Aníbal Quiroga de la Universidad de la Amazonia, realizaron el proyecto de investigación titulado: "La enseñanza de la Lengua Materna en el Caquetá:- Estado Actual y Alternativa de Transformación".

Esta investigación se inició en el año de 1997, con financiación de COLCIENCIAS y el Banco Interamericano de Desarrollo - BID - y en convenio con la Universidad de la Amazonia, partiendo del siguiente problema: ¿Cómo implementar un sistema de estrategias metodológicas, evaluaciones y calificaciones del personal docente que favorezcan la calidad de la enseñanza, de los contenidos fundamentales de la Lengua Materna en la escuela primaria del Caquetá? En este proceso se evaluó a los estudiantes de los grados 3° y 5°,

quienes mostraron mayor dificultad en la comunicación escrita y en la comprensión de lectura.

La investigación presentó los siguientes objetivos generales:

Constatar las particularidades de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua materna en la educación básica primaria en el Caquetá.

Lograr elevar la calidad de la enseñanza de la lengua materna en la educación básica primaria.

Este trabajo se desarrolla teniendo en cuenta tres momentos del currículo con el fin de analizar la propuesta curricular a nivel nacional, ver el trabajo desarrollado por maestros y estudiantes en las aulas de clase y los resultados obtenidos en el proceso anterior. Estos tres momentos son: currículo propuesto, currículo desarrollado y currículo logrado.

En particular, acerca de la lectura, los estudiantes presentan mayores dificultades en la comprensión global de un texto, con los diversos aspectos que ello implica, además de los problemas que presentan los estudiantes en cuanto al manejo de la entonación y las pautas al realizar diferentes lecturas.

A pesar de estos resultados, este proyecto, muy importante para la educación regional, no señala resultados específicos sobre la comprensión de los diferentes tipos de texto utilizados (literario, icónico e informativo).

Adicional al proyecto de investigación al que se ha aludido, estudiantes del programa de Licenciatura de Enseñanza de la Lengua Materna de la Universidad de la Amazonia, han adelantado trabajos de grado en torno a la

lectura. Estos trabajos señalan en términos de diagnósticos descriptivos los diversos aspectos del nivel de logro alcanzado en comprensión de lectura indicando siempre mayor desempeño en literalidad, sin embargo en ninguno de estos trabajos se señalan resultados específicos sobre comprensión de textos expositivos. Entre estos trabajos se encuentran: ARTUNDÜAGA y otros, 2001; MARTÍNEZ y otros, 2001; BOLAÑOS y otros, 2001; RIAÑO y otros, 2002.

1.2 MARCO TEÓRICO

Este marco teórico comprende, en general, conceptos relacionados con los procedimientos cognitivos para el desarrollo de la comprensión textual; la consideración particular de las estructuras textuales y su papel en ese procesamiento; las características del texto expositivo; una clasificación particular de los tipos de texto expositivo según su superestructura; y, la propuesta metodológica para contribuir en la mejoría de la comprensión de textos expositivos.

1.2.1 Procedimientos Cognitivos para la comprensión Textual

Para hablar de los conocimientos y procedimientos que el lector pone en juego en la comprensión textual es necesario mencionar el trabajo de Walter Kintsch y Teun A. Van Dijk quienes, en 1978, propusieron un sistema de operaciones mentales, en forma de modelo integrativo, que permite al lector interactuar especialmente con la información semántica que aporta el texto para elaborar su comprensión y producir recuerdos y protocolos de resumen de esa información textual. Este modelo parte de tomar el contenido semántico del texto como una estructura organizada jerárquicamente.

El procesamiento simultáneo por parte del lector de los distintos niveles de estructuración textual para lograr la producción de esas proposiciones superordinadas implica la puesta en juego de varias operaciones mentales, denominados macrorreglas, que se rigen por determinadas pautas que actúan cíclicamente para integrar la información en unidades mayores. Esas macrorreglas son las de: supresión, selección, generalización e integración. La aplicación de las macrorreglas permite que el lector pueda establecer las conexiones locales que hacen posible la vinculación lógica entre información ya conocida (información vieja en cada momento del texto) y la nueva información que aporta el texto en su desarrollo discursivo; y, elaborar inferencias de mayor alcance que integran unidades menores de sentido en otras de mayor cubrimiento, consideradas macroproposiciones que facilitan la integración de la información hasta alcanzar una unidad global correspondiente al texto como totalidad significativa. En estos procesos de organización y manejo de la información textual cobran una importancia fundamental los conceptos de estructura de texto o superestructura a los cuales se hará referencia un poco después.

La consideración del modelo de procesamiento textual de Kintsch y Van Dijk implica poner en juego otros conceptos como los de cohesión (conjunto de rasgos que tienen que ver con "la manera en que los componentes de la estructura superficial [del texto] están conectados y de cómo estas relaciones están marcadas lingüísticamente"); y coherencia (que tiene que ver ya con el texto como un todo e indica cómo los conceptos o ideas subyacentes están relacionados entre sí, a veces explícitamente, otras veces de manera implícita" (López, 1998. 22).

Además, las operaciones mentales propuestas en ese modelo exigen la inclusión de una base cognoscitiva que sustente el contenido de dichas operaciones. Esta exigencia se postula por cuanto las informaciones semánticas pueden procesarse y almacenarse en una memoria a largo plazo que permite a las personas manejar la información acerca del conocimiento del mundo, en general. En este sentido, se destacan aportes hechos desde diferentes campos disciplinarios (la inteligencia artificial, la psicología cognitiva, la lingüística, entre otros) a través de conceptos como los de marco o esquema que representan un principio organizativo que ordena un paquete de conocimiento estructurado, más o menos establecido a partir de la convención o la experiencia social, (cfr. Van Dijk, 1988: 235).

Esta base cognoscitiva para el procesamiento textual se ha planteado a través de otros conceptos similares como los de guión, plan o libreto, escenario, episodio, entre otros; su importancia está en la capacidad para organizar, simplificar y hacer manejable grandes bloques de información. Existe una amplia bibliografía que respalda esta posición, entre cuyos autores se citan a Robert Schank y R. Abelson (1987), David Rumelhart(1997), Marilyn J. Adams y Allan Collins(1979), Teun A. van Dijk(1988), entre otros.

En la enseñanza de la comprensión de lectura es importante anotar que, en el momento inicial de la postulación de los esquemas o marcos como mecanismo cognitivo para explicar el procesamiento de información, por ejemplo en el modelo de Kinstch y Van Dijk se asumía que los esquemas existían en la memoria a largo plazo del lector o de las personas. Esta caracterización se ha planteado frente a otros autores que se identifican con la teoría de los esquemas quienes tampoco explican la génesis de esos esquemas “sino que se apoyan en ellos, dando por hecho su existencia” (Martínez, 2004: 37). Sin embargo, la labor didáctica del maestro que busca enseñar a sus estudiantes la

forma de desarrollar la comprensión de lectura, no puede dar por hechos uno de los factores que más incide en el procesamiento textual; en cambio el maestro tendrá que valorar otras opciones, por ejemplo, que el origen de los esquemas esté en el conjunto de interacciones sociales en las que participan las personas y que, la misma generación y participación en las interacciones sociales con fines didácticos puede servir como mecanismo para el mejoramiento de los esquemas elaborados conscientemente por cada lector o estudiante.

1.2.2 Estructuras Textuales y Superestructura.

Los estudios investigativos sobre la comprensión de lectura se remontan a mediados de la década de los sesenta del siglo XX. Los trabajos iniciales de comprensión estaban centrados en listas de palabras, luego, en oraciones aisladas; progresivamente, se pasó al estudio de unidades mayores de significación, hasta abordar el estudio de la comprensión textual, la cual se orientó primero a textos narrativos; posteriormente, surgieron estudios dedicados a la comprensión de lectura y su utilización como una herramienta para el aprendizaje.

El surgimiento de nuevos campos de indagación sobre la comprensión de lectura de distintos tipos de textos se deriva de los avances que diferentes ciencias han aportado para enriquecerlo, como: la psicología, asume el estudio de la cognición, más allá de la memoria; la psicolingüística, asume los problemas sobre la forma cómo el lenguaje funciona para desempeñar tareas cognitivas complejas (hablar, producir significado a partir de señales gráficas, entre otras); la lingüística, genera nuevos campos de indagación relacionados con la lingüística del texto, la pragmática de la comunicación, los géneros discursivos, etc.

En relación con la estructura de los textos, se investigó en los años 80 la eficacia de enseñar a los niños el uso de la estructura de los textos tanto narrativos como expositivos, para organizar su comprensión y recuerdo de las ideas importantes. Esta investigación enfatiza en los aspectos estructurales de la organización del texto, el orden lógico que representa la estructura, no su contenido, que sería transferible a nuevos textos que el estudiante elija por su propia cuenta" (Duke et al., 2000: 7). Este contenido remite a otro concepto, el de superestructura, que puede asumirse como un "esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales "(Van Dijk, 1992: 144)

La estructura de los textos expositivos, es importante por su presencia en la mayoría de las áreas del currículo, especialmente en la elaboración de los libros de texto que sirven de base para los procesos educativos escolarizados, y en la atención a las necesidades de los estudiantes para leer y aprender desde los textos.

Los profesores ingleses Florence Davies y Terry Greene, trabajaron entre 1978 y 1982, y establecieron la estructura de información de los textos que aparecen en los manuales escolares en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales. Estos autores señalaron una tipología de textos con base en los constituyentes lógicos y funcionales de cada uno, sin importar que el contenido específico de cada constituyente sea diferente, razón por la cual le dieron la denominación de prototextos. Como ejemplo, se propuso un tipo de texto identificado como "estructura física", dedicado a la descripción de las partes de un objeto, que incluye como elementos lógico - funcionales la información

sobre: la estructura y sus partes; la localización; las propiedades de cada parte; y, la función.

A pesar del reconocimiento del papel de la estructura de los textos para el caso de los procesos de lectura de lectores expertos, la situación particular de la enseñanza de la comprensión de lectura y la vinculación de las estructuras textuales al conocimiento de lectores novatos representa ciertas dificultades; por ejemplo, aunque algunos lectores jóvenes tienden a recordar la información importante de algunos textos como lo hace un adulto, "los lectores novatos pueden ser menos sensibles a las señales relevantes empleadas por el autor para marcar textualmente la información importante y poseen menos experiencia social y conocimiento del mundo que aplicar a la tarea de juzgar la importancia" (Winograd et al., 1990: 43).

Además, para los lectores novatos, como los estudiantes de educación básica, "no basta con el conocimiento de esas estructuras; sino deben seguir la estructura de los textos en la construcción de sus recuerdos para lograr organizarlos" (Duke et al, 2000:7), no se trata de que "los alumnos sepan las distintas estructuras sino de aprender a usar los elementos que las revelan para detectar, jerarquizar y relacionar las informaciones" (Colomer, art, cit.: 17).

Además de señalar la diferencia entre conocer una forma organizativa de los textos y utilizarla para desarrollar la comprensión, también es necesario anotar que los distintos enfoques para la enseñanza de la estructura de los textos ha mostrado variaciones significativas; por ejemplo, se mencionan trabajos de investigación en los cuales se ha tratado de sensibilizar a los estudiantes sobre los elementos estructurales del texto para elaborar una "idea principal" del mismo (Bartiet, 1978; Bauman, 1983); otros enfoques señalaron las diversas tareas que se han propuesto para la elaboración y producción de la idea

principal con base en la estructura del texto (Cunningham et al., 1990: 27); otros enfoques ampliaron la noción de esa estructura organizativa para dar cuenta no sólo de la idea principal del texto, sino de la red jerárquica que permite resumir las ideas claves del texto o recuperar la información importante en prosa (Winograd, 1984); otros enfoques proponen mecanismos visuales para representar esas estructuras textuales relevantes con miras a entender, organizar y recordar el contenido de los textos, con la elaboración de líneas de flujo, mapas semánticos, organizadores gráficos (Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987; Alvermann, 1990).

La diversidad de enfoques permite establecer una clara diferencia entre la enseñanza intuitiva de varias tareas que pueden ayudar a resumir un texto y la enseñanza explícita de los mecanismos que permiten organizar la información del texto en estructuras y redes jerárquicas; en este último aspecto se destaca la propuesta de James Baumann (1983, 1990) con su modelo de enseñanza directa para la mejoría de la comprensión de lectura mediante la producción de la idea principal.

Las consideraciones acerca de la enseñanza directa de contenidos conceptuales sobre los distintos niveles de estructuración de los textos y el trabajo de los maestros para que dichos conceptos sean apropiados por los estudiantes y se conviertan en herramientas procedimentales para actuar intencional y controladamente en el proceso de comprensión, responden a los problemas específicos de la enseñanza de la comprensión de lectura que tiene como objetivo el aprendizaje de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que le permitan al estudiante convertirse en un lector experto, con independencia cognitiva y valorativa para desarrollar sus propios procesos de control y aprovechamiento para aprender por sí mismo a partir de la lectura de los textos.

Otro aspecto de la investigación en torno a la estructuración de los textos tiene que ver con las diferencias evolutivas que se presentan a medida que la edad de los estudiantes y el grado de experiencia académica aumenta. Por ejemplo, distintos autores, Baumann (1981), Dunn, Mathews y Bieger (1979) y Taylor (1980), por referencia consignada por Winograd y Bridge (1990: 40) encontraron que "los niños de los cursos elementales tenían problemas a la hora de identificar la información importante cuando leían textos expositivos". Desde otras investigaciones se evidencia que un niño de corta edad no tiene una idea consciente de las razones por las cuales, en la lectura de un texto, cierta información es más importante que otra (Brown y Smiley, 1977) ; sin embargo, a nivel de octavo grado, una diferencia entre buenos y malos lectores se deriva de la capacidad de los buenos lectores para recordar con mayor claridad ideas superordinadas que ideas subordinadas y reconocer la importancia de la información en el texto; los malos lectores no son sensibles a esas diferencias entre las ideas del texto.

Otro elemento conectado con los procesos mentales que desarrolla un lector para producir significado en relación con un texto tiene que ver con el conocimiento y control particular que las personas pueden desarrollar acerca de esos mismos procesos mentales; lo que ha dado en llamarse metacognición aplicada a los procesos de comprensión de lectura, implica que, "el desarrollo de procesos metacomprendivos acompaña el desarrollo de la lectura y ha señalado como el lector establece sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que quiere alcanzar, juzga si lo está haciendo y decide cómo operar para conseguirlo" (Colomer, 1993: 17).

Es importante señalar que gran parte de estos conceptos se han movido, primero, en el ámbito de la investigación básicamente disciplinaria, es decir, en

los campos de la psicología cognitiva, los procesos psicolingüísticos, la semántica cognitiva y el desarrollo de la inteligencia artificial; de esta manera, existe un amplio bagaje de instrumentos teóricos y metodológicos proveniente de diferentes disciplinas que pueden ser aprovechables en su aplicación a la didáctica de la lectura y la escritura para solucionar los problemas de enseñanza y aprendizaje en nuestro país.

1.2.3 Concepto de Texto Expositivo

Es aquel que cumple una función referencial, su principal objetivo es informar, incluyendo comentarios aclaratorios, incorporando explicaciones y utilizando claves explícitas (títulos, subtítulos, alusiones).

Exponer es dar a conocer las diversas facetas o aspectos de un tema dentro de un propósito eminentemente informativo, por lo cual, puede recurrirse a la descripción, observación, y a la narración verídica, Los textos expositivos, manejan datos, hechos, reflexiones y toda clase de contenidos objetivos, depurando al máximo los juicios y opiniones del lector. Hablar del texto expositivo como aquel que maneja contenidos objetivos supone, por oposición, dejar en un segundo plano al sujeto que enuncia dicho texto. Esta diferencia de énfasis sobre los distintos tipos de texto, según se orientan más hacia el objeto o el sujeto de su enunciación, se puede sustentar, por ejemplo, en la consideración de la oposición opaco - transparente que el profesor Héctor Pérez Grajales propone, a partir de otro libro del autor Francois Recanatti.

Dice el profesor Pérez que “la opacidad está relacionada con la expresión de sentimientos, emociones, opiniones, entre otras palabras, todo lo que tenga que ver con el mundo del emisor- receptor” (1992: 10). Ubica como parte de este campo los discursos emotivos y literales. Por oposición, “la transparencia

se relaciona con la comunicación de ideas, conocimientos objetivos que están más allá del mundo íntimo del emisor receptor. Se vincula con la función referencial” (10). Es claro que los textos expositivos se ubican en el campo de la transparencia, en tanto esos textos presentan directamente el mundo o el objeto, como si ellos existieran solos, sin la intervención del emisor.

El discurso expositivo es el medio de difusión empleado por la ciencia y la tecnología, para hacer divulgaciones en órganos especializados o masivos (revistas, periódicos...)

Características del Texto Expositivo

Este tipo de texto presenta la información, además busca establecer una referencia del contenido específico del signo que en los textos expositivos remiten directamente; a la realidad o tópico tratado; para lograr esto, el autor dirige al lector mediante una serie de recursos y estrategias de comprensión que ayudan al esclarecimiento del tema y a su comprensión, como, por ejemplo limitarse a la presentación de hechos y excluir la emisión de juicios y opiniones del autor; es decir, que el autor simplemente informa a los lectores, sin transformar su modo de pensar sobre el tema.

El texto expositivo se puede centrar, según la definición propuesta por Matilde Frías Navarro (1996: 115), en: **descripción de un fenómeno, desarrollo del tema, analizar un problema, textos mixtos.**

Para la estructuración del texto expositivo se emplean una serie de operaciones mentales que permiten la presentación lógica, coherente y objetiva de la información científica: definición, clasificación, análisis, síntesis, cuantificación, contraste, causa - efecto, orden espacial y cronológico entre otros.

Otra clasificación de los textos expositivos, es la propuesta por Cook y Mayer que se refiere a la organización de la información y se puede clasificar en:

Generalización: el texto siempre tiene una idea principal. La mayoría de las otras oraciones del texto tratan de proporcionar respaldo a esa idea principal bien sea clarificándola o ampliándola. Algunas oraciones explican la idea principal mediante ejemplos o ilustraciones; éstas tienden a clarificar la idea principal. Otras oraciones explican la idea principal de forma más detallada; éstas amplían la idea principal.

Enumeración: Lista de hechos uno detrás de otro. Existen dos clases generales de textos de enumeración: las listas realmente especificadas de hechos mediante su enumeración; las listas de hechos no especificadas en forma de párrafo, con cada hecho enunciado en una o más oraciones.

Secuencia: Describe una serie continua y conectada de eventos o de etapas (pasos) de un proceso. Los ejemplos de secuencias incluyen cambios como resultado del conocimiento, un proceso biológico, pasos en un experimento, o la evolución de algún evento.

Clasificación: agrupa o discrimina el material en clases o categorías, desarrolla un sistema de clasificación para ser utilizado en el futuro en los ítems de clasificación.

Problema – solución: este tipo de texto presenta un problema bien sea en forma de pregunta o de hipótesis, al cual, posteriormente en su desarrollo le da solución.

Comparación / contraste: El objetivo básico es examinar la relación entre dos o más cosas. Comparar significa analizar dos aspectos: tanto las similitudes como las diferencias; mientras, el contraste se concentra solamente en las diferencias.

Entre los textos expositivos podemos ubicar: la reseña, el resumen, el artículo, el informe, el acta, el memorando, textos pedagógicos, didácticos y científicos; documentos jurídicos como el memorial, el edicto y el acto legislativo; y, la conferencia.

Importancia

El desarrollo del texto expositivo cobra sentido, en cuanto que la exposición es la forma que toma el lenguaje para desarrollar un tema determinado, debido a que presenta las propiedades de las cuales se revisten las cosas, sus orígenes, esencia y causas; por lo tanto, quien desarrolla o explícita una idea, declara sobre algo o interpreta un hecho se expresa mediante el discurso expositivo.

Por otra parte, la mayoría de los textos que leen y escriben los jóvenes en el ámbito académico son expositivos. Desde el punto de vista didáctico, este hecho tiene implicaciones importantes debido a que, estos textos, presentan características específicas muy diferentes al resto de discursos orales o escritos. Además el texto expositivo es el medio de difusión que utilizan la ciencia y la tecnología para diseminar sus descubrimientos. Así mismo es el que predomina en la educación, teniendo en cuenta que esta gama de textos, circulan en el entorno desde antes de la escolaridad formal, enfrentando al niño a procesos de lectura complejos, como: códigos, símbolos, graffitis, textos publicitarios etc.

Sumado a lo mencionado anteriormente, es importante resaltar que los textos expositivos cumplen una función de tipo socio - cultural, consistente en el manejo del uso funcional de la lengua, de acuerdo al contexto, lo cual significa que el estudiante debe conocer los fines, planes, metas, o intención comunicativa que porta el texto.

De igual manera, los textos expositivos son más usados para el desempeño profesional, académico y administrativo, lo cual exige una buena formación de la competencia comunicativa que permita al estudiante y al profesional presentar e interpretar diversidad de documentos.

1.2.4 Propuesta Metodológica.

Como estos conceptos sobre la superestructura de los textos se han convertido en base de la elaboración y aplicación de la intervención, se proponen como mecanismos de organización de la información y como procedimientos que puede utilizar el estudiante para mejorar sus propios procesos de aprendizaje.

El señalamiento de la estructura de los textos como resultado de la acción del emisor del texto para organizar la información con miras a conseguir los fines de la comunicación elegidos y el conjunto de operaciones que se ponen en juego, por parte del lector, para producir la comprensión textual, se concretan, en esta propuesta metodológica, en las siguientes acciones:

1. Mostrar el texto como estructura jerárquica de información y con niveles de importancia diferenciados.
2. Aplicar esa diferenciación a un texto con superestructura conocida; en cada caso, se ejecuta una lectura, se realiza una actividad de reelaboración de la

información textual y se discute el resultado de la reelaboración; luego, se orientan las acciones para reconocer teóricamente las caracterizaciones de la superestructura.

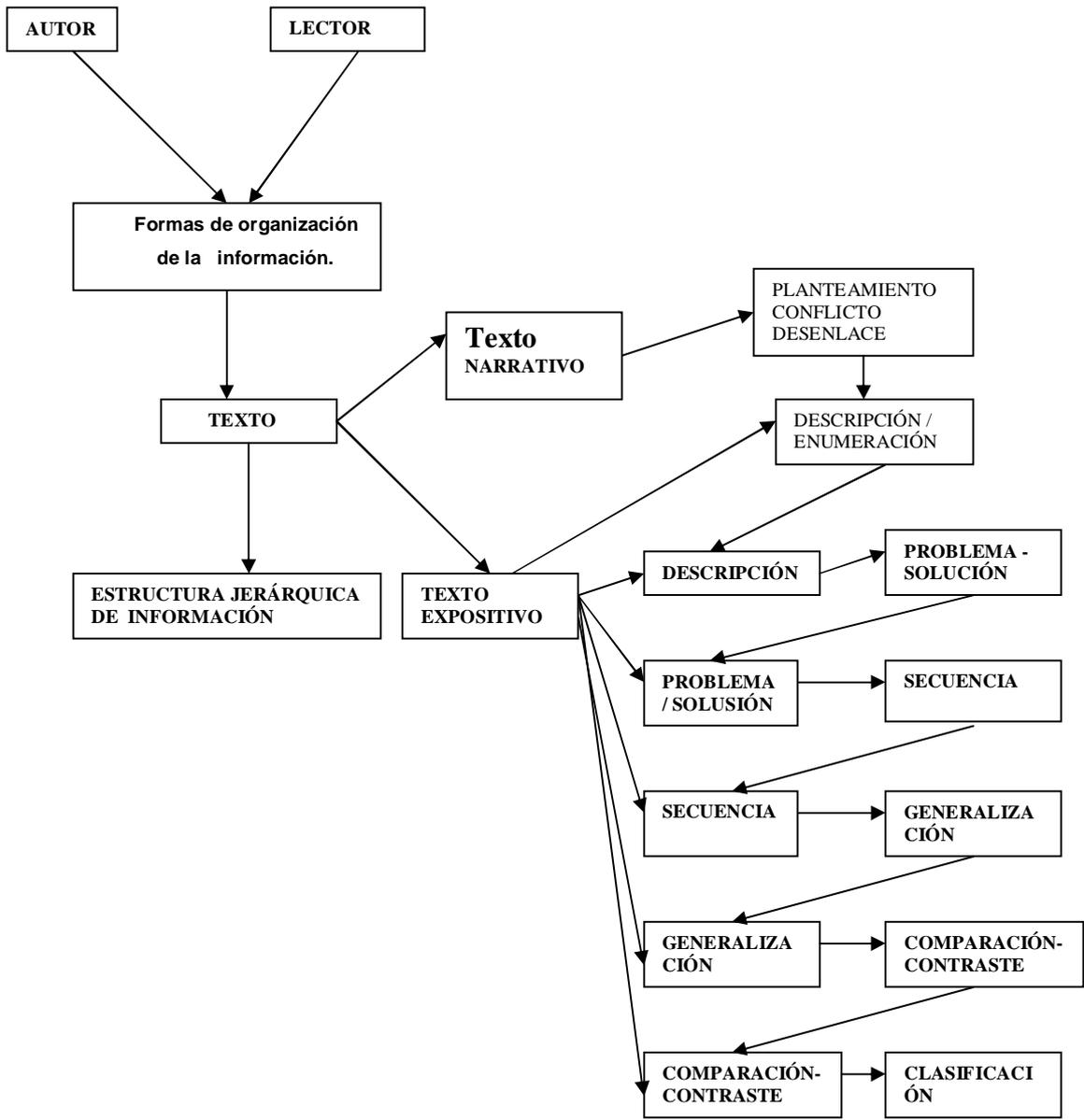
3. Primero se aplicó a un texto narrativo, en seguida se introdujo un texto expositivo-descriptivo siguiendo los pasos antes indicados, para señalar el carácter de texto expositivo y las particularidades de ser descriptivo.

4. Con base en la identificación de las características de los textos expositivos se introdujo, progresivamente, una superestructura diferente, en su orden:

- descripción-enumeración / problema-solución
- problema-solución /secuencia
- secuencia / generalización
- generalización / comparación- contraste
- comparación-contraste / clasificación.

Cada nueva superestructura implicó el conjunto de acciones en el aula para utilizarla (empíricamente), reconocerla, caracterizarla y luego aplicarla en un nuevo caso, mediante trabajo grupal o individual en una práctica independiente.

La propuesta metodológica se puede resumir en el esquema que aparece en la siguiente página:



2. MARCO METODOLÓGICO

La investigación didáctica, como actividad planeada, intencional y sistemática, a través de la cual se construyen y aplican estrategias para el mejoramiento de las dificultades encontradas en los estudiantes, cobra día a día mayor importancia, debido no sólo a la necesidad de mejorar la calidad educativa sino también a la sensibilización y concientización de los maestros sobre sus propias prácticas docentes.

En este sentido, la realización de este proyecto no se limita a identificar el problema de la comprensión de lectura sino que se apoya en estudios relacionados con su evolución y busca superar las dificultades encontradas en los estudiantes que participan de este proceso.

Los motivos por los cuales se decidió trabajar con texto expositivos son, entre otros, los siguientes:

- Las dificultades encontradas tanto en las pruebas SABER, como en el diagnóstico inicial.
- Su funcionalidad en la apropiación de conocimientos en las diferentes áreas del saber.
- El aprovechamiento de la información circundante en los diferentes medios de comunicación.
- Su importancia en los procesos de autoformación académica y personal de los estudiantes.

La realización del trabajo de campo para la implementación de la nueva propuesta metodológica se desarrolló en dos momentos: uno como estrategia de formación de maestros, y el otro como proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del grado 7° (de las instituciones mencionadas) en el aula de clase.

Este trabajo fue desarrollado por las dos estudiantes (en formación), de la Especialización en Didáctica de la Lectura y la Escritura (Clara Aidé Ortiz y María Nelly Ríos); quienes realizaron varias jornadas de trabajo grupal, con la asesoría del director (Dr. Hermínsul Jiménez Mahecha), dichos encuentros eran precedidas por un ejercicio individual (de las estudiantes), orientado y corregido constantemente por el asesor.

En estas sesiones se realizó, inicialmente, la selección de los textos a utilizar, teniendo en cuenta criterios como:

- a- Que fueran textos expositivos.
- b- Que correspondieran a las diferentes superestructuras de los textos expositivos.
- c- Que desarrollaran temáticas sobre las diferentes áreas del currículo.
- d- Que fueran de interés para los niños.
- e- y, finalmente, que su intencionalidad y complejidad estuvieran acorde con el nivel académico de los estudiantes.

Una vez seleccionados los textos, se realizaron varios ejercicios relacionados con:

- a- La identificación de la superestructura de cada uno, señalando el tipo al cual pertenece (generalización, secuencia, contraste, etc.), y los subtemas que desarrollan en su organización.
- b- El desarrollo de la guía de preguntas que acompañaba cada prueba (ver anexo), tanto de entrada como de salida de la intervención; en este

momento cada uno elaboraba un listado de preguntas, luego se discutían y se seleccionaban las que se presentaban finalmente a los estudiantes en el aula.

- c- Además, se realizó un análisis proposicional para cada texto, con el cual se evaluaron los protocolos de recuerdo producidos por los estudiantes en el momento de la prueba.
- d- Se prepararon las clases a desarrollar con los estudiantes en el aula de clase, determinando los objetivos, planeando las actividades a realizar y seleccionando los recursos a utilizar.

2.1 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

El segundo momento, tiene que ver con la aplicación de la propuesta metodológica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, con los estudiantes de 703 y 7 A de las Instituciones Educativas Normal Superior y Sagrados Corazones de Florencia.

Para iniciar la etapa de intervención se realizó un diagnóstico con el fin de conocer el nivel de comprensión de texto expositivo alcanzado por los estudiantes de los grupos mencionados.

2.1.1 Diagnóstico Inicial

El ejercicio diagnóstico consistió en:

- a- La realización de la lectura del texto por los estudiantes.
- b- La elaboración del recuerdo por escrito sobre la misma.
- c- La solución de una prueba de selección múltiple, formulada a partir de los textos previamente escogidos.

Para el desarrollo del trabajo de campo se elaboraron diferentes instrumentos (ver anexos), con el fin de identificar inicialmente las dificultades encontradas en las estudiantes del grado 7° de las Instituciones mencionadas, en cuanto a la comprensión de texto expositivo; estas pruebas aplicadas en el mes de abril del presente año (2005) consistieron en la escritura del recuerdo una vez leído el texto y la solución de una guía de preguntas de selección múltiple.

Es de resaltar que la utilización de los textos y las guías de preguntas para el diagnóstico de entrada, no se limitó a este ejercicio, sino que fue aprovechado como material de enseñanza en el momento de la intervención, sobre el cual se analizaron los diferentes niveles de comprensión, la clasificación de los textos y la identificación de temas, subtemas, intencionalidades, etc.

La lectura inicial del texto implicó un segundo mecanismo de diagnóstico consistente en la escritura de un texto guía que se llamó "Protocolo de Recuerdo".

Para evaluar estos protocolos de recuerdo se elaboró una matriz constituida por el análisis proposicional de los textos, a partir de la identificación de los rasgos que integran el concepto de acto (Van Dijk); estos elementos son: nombre, predicado, agente, paciente, condición, modificadores, instrumento y especificación. En este sentido en la prueba inicial se utilizó el texto titulado "¿Qué fue la trata de negros?", del cual se adjunta la matriz proposicional general en el aparte de los anexos y a continuación se muestra el análisis superestructural.

Análisis superestructural del texto:

“¿QUÉ FUE LA TRATA DE NEGROS?”:

- 1- Definición
- 2- Historia: - Origen
 - Autorización eclesiástica
 - Auge
- 3- Etapas de la trata: -Captura
 - Traslado
 - Marca
 - Venta
 - Destino final
- 4- Cantidades

Frente a la elaboración del recuerdo para el diagnóstico inicial, los estudiantes manifestaron, entre otras, as siguientes dificultades:

- Los textos son muy extensos.
- Falta atención para comprender la lectura.
- Desconocimiento del léxico.
- Desconocimiento de la organización de la información.
- Falta conciencia y sensibilidad frente a lo que está leyendo.
- Presión frente a la evaluación.
- Poca destreza sobre el manejo de textos expositivos.
- Poca familiaridad frente al ejercicio de recordar lo leído y más aún para expresarlo por escrito.

Además del tipo de texto, en la elaboración de los instrumentos, tanto para los diagnósticos (de entrada y de salida) como para la intervención se tuvo en cuenta los diferentes niveles de comprensión, entre los cuales se pueden señalar los siguientes:

- **Nivel Literal:** En cuanto a la transcripción textual, en la cual el estudiante reconoce las palabras o frases con sus significados de diccionario y las relaciones con su uso. En este sentido se presentaron preguntas como:

Según el texto quienes iniciaron el tráfico de esclavos como un gran negocio fueron:

- a. Árabes
- b. Portugueses.
- c. Africanos.
- d. Españoles.

- **Nivel Literal en forma de Paráfrasis:** además de hacer transcripciones grafémicas, el niño logra hacer una transcripción semántica utilizando expresiones o palabras semejantes para asimilar el contenido. Ejemplo de este nivel son preguntas como:

-Según el texto, los esclavos viajaban “**hacinados** en lúgubres mazmorras” la palabra resaltada.

a significa:

- a- reunidos
- b- separados
- c- amontonados
- d- ordenados

- **Nivel Inferencial:** el niño logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual impulsa el desarrollo de formas de pensamiento más complejos. En este nivel, se introdujo una pregunta pragmática relacionada con el uso del lenguaje, la intencionalidad del autor. En este aspecto son:

Otro título adecuado para este texto sería:

- a. El tráfico de estupefacientes.

- b. Vacaciones en América.
- c. Fuga desde África.
- d. Tráfico de esclavos.

- **Nivel Superestructural:** en el cual el niño debe identificar la organización interna, no sólo de los párrafos sino del texto en general, el tipo de texto y los subtemas que desarrolla. Interrogantes entre este aspecto son:

El orden de las ideas presentadas en el texto es:

- a. Origen, partes, efectos, condiciones de viaje, definición.
- b. Definición, origen, partes, efectos, condiciones de viaje.
- c. Definición, efectos, partes, origen, condiciones de viaje.
- d. Origen, efectos, partes, definición, condiciones de viaje.

-**Nivel crítico:** en este nivel, el estudiante expone su posición o punto de vista frente al contenido del texto o al autor. Algunos interrogantes sobre este aspecto son:

Según el texto una consecuencia de la esclavitud para África fue:

- a. Empobrecimiento y estancamiento.
- b. Enriquecimiento y progreso.
- c. Enriquecimiento y estancamiento.
- d. Progreso y bienestar.

- **Nivel Intertextual:** referido a las relaciones que el estudiante establece entre el texto leído, otros textos y sus conocimientos previos. Responden a este nivel, preguntas como:

Algunas de las características por las cuales eran seleccionados los esclavos son:

- a. Juventud y alegría.

- b. Juventud y fortaleza.
- c. Adulter y fortaleza.
- d. Adulter e inteligencia.

En la solución de la prueba de selección múltiple, también se presentaron debilidades en los estudiantes. Estas dificultades obedecieron en parte, a la falta de manejo del tipo de prueba, pero especialmente al desconocimiento de las superestructuras que presentan los textos expositivos y a los diferentes niveles de comprensión de lectura evaluadas en la prueba.

2.1.2 Intervención: Aplicación de la Nueva Alternativa Metodológica.

Una vez analizados los resultados del diagnóstico inicial, se procedió a establecer junto con los estudiantes el nivel de comprensión (el número de pregunta) que mayor grado de dificultad les representó en el momento de la solución de la prueba; para ello se realizó, en la primera fase de la intervención la relectura de uno de los textos utilizado en el diagnóstico, titulado ¿Qué fue la Trata de Negros?, posteriormente se retomó la prueba para socializar las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas y los motivos por los cuales las habían seleccionado, hasta llegar a establecer la respuesta correcta. Este proceso se desarrolló de manera ágil con las (6) primeras preguntas; pero, hubo problema al llegar a la número (7), la cual se refiere a la superestructura del texto o, a la organización de los subtemas que lo conforman.

Al observar la confusión en el reconocimiento de la respuesta correcta, se procedió a escribir la pregunta con sus respectivas opciones en el tablero y se preguntó a los estudiantes si el orden en que se desarrollaba la información en el texto se presenta de manera accidental, o si, por el contrario, “habría alguna razón particular para presentar la información en un texto de una determinada

manera”, concluyendo que la forma de organización obedece a la intencionalidad del autor para comunicar la información.

Después del diálogo se dividió el grado en subgrupos de cuatro (4) estudiantes, para que analizaran y ubicaran en el texto cada uno de los subtemas propuestos en las opciones de la pregunta 7: (definición, autorización eclesiástica, etapas de la trata, cantidades, traslado). Finalmente se realizó la plenaria, en donde cada uno de los grupos expresó el acuerdo a que habían llegado, justificando sus respuestas y llegando así a identificar la respuesta acertada.

De igual manera se procedió con la pregunta número 8, referida también a la superestructura; posteriormente se solucionaron en forma oral las preguntas restantes, donde hubo menor grado de dificultad para identificar las respuestas correctas.

Referente a la producción de los protocolos tanto de recuerdo de los textos evaluados, los estudiantes orientados por los docentes, después de reflexionar, analizar, y valorar su importancia, reconocieron que, a pesar de las dificultades encontradas al iniciar el proceso, este ejercicio fue positivo, en cuanto que permite desarrollar habilidad para recordar lo leído y/o escuchado, exige mayor atención, observación y concentración para identificar los temas y subtemas tratados en la lectura, mayor desarrollo del pensamiento y por lo tanto de la memoria, manejo de léxico nuevo, a leer y releer conscientemente sin importar el ritmo, a ordenar las ideas, a entender y disfrutar lo leído, a aprender a resumir, a compartir opiniones y a ganar seguridad en la producción de sus discursos orales y escritos.

Con el fin de reconocer y construir las diferentes superestructuras de texto expositivo se realizaron varios talleres que permitieron ver la funcionalidad,

forma de organización e intención comunicativa de cada uno. Estos talleres conservaron una orientación contrastiva entre una y otra superestructura. El ejemplo que se presenta a continuación se propone ilustrar este ejercicio.

El primer ejercicio comparativo se realizó entre dos textos: uno narrativo, El Almohadón de Plumas (al cual se le había aplicado una prueba de selección múltiple conservando el mismo orden y niveles de comprensión) y otro expositivo: ¿Qué fue la Trata de Negros? Se pidió releer el texto, luego se socializaron las respuestas dadas a las preguntas identificando la correcta para cada caso, se hizo énfasis en las preguntas 7 y 8 para contrastar la diferencia en las estructuras de los dos textos, llegando a la conclusión que, el primer texto, es narrativo porque relata una historia que se desarrolla siguiendo una secuencia lógica de acciones presentadas en tres momentos: una situación inicial, una situación problemática o conflicto y un desenlace; mientras que el texto expositivo presenta una información ordenada, de manera intencional, no necesariamente en virtud de un orden temporal y cuyo contenido no son sólo actores y acciones, por lo tanto, los textos expositivos pueden presentar diferentes superestructuras o formas de organización.

Las diferentes superestructuras de los textos expositivos fueron estudiadas en las siguientes clases, presentando, cada vez, una en comparación con la (s) anterior(es) relacionando de manera significativa un ejercicio de aplicación realizado como práctica de manera individual o grupal. Para ilustrar el proceso anterior, se presentó el siguiente ejemplo.

“Después de presentar el objetivo: Reconocer y diferenciar las formas como se estructuran u organizan los textos expositivos, se pidió a los estudiantes recordar las preguntas 7 y 8 del texto ¿Qué fue la Trata de Negros? Los cuales tienen que ver, como ya se dijo con el orden de ideas y subtemas desarrollados en el texto. Luego se preguntó ¿A qué tipo de texto pertenecen las dos

lecturas? A lo cual los niños respondieron con facilidad que pertenecen a los textos expositivos, porque exponen información sobre un tema específico expresando o comunicando conocimientos sobre temas diferentes.

Después se preguntó si los dos textos expositivos tienen la misma organización o superestructura; frente a este interrogante los estudiantes respondieron:

- No, porque la información dada en los textos se presenta de manera diferente, según la intención del autor.
- No, porque por ejemplo, "La Trata de Negros" es una descripción y el otro no.
- Frente a la respuesta del niño se preguntó ¿Por qué La Trata de Negros, es una descripción? A lo cual el niño responde:
- Porque hay un tema principal que es el tráfico de esclavos, y ese tema poco a poco se va desarrollando detalladamente en los subtemas.

Superado este momento sobre la superestructura el texto sobre la Trata de negros, se preguntó por qué afirmaban que el texto "Internet " no presentaba la misma estructura del texto anterior, a lo cual los estudiantes respondieron, que no tenía la misma superestructura porque el texto Internet planteaba un problema y una solución .

Posteriormente, los estudiantes se organizaron en subgrupos para realizar el siguiente ejercicio:

- Analizar las preguntas 7 y 8 del texto "Internet" y sustentar señalando ¿cómo y dónde se plantea el problema? y ¿qué solución le dan al mismo?.

Una vez cumplido el tiempo para realizar el trabajo en grupo se socializaron las respuestas de cada uno de los grupos, llegando a la siguiente conclusión:

1. En la primera parte se presenta el tema o fenómeno (Internet), ubicándolo y caracterizándolo en la época actual.
2. Luego se plantea el problema: (Que) no se tiene una definición concreta sobre lo que es Internet.
3. Presenta una solución que consiste en 5 mecanismos para definir Internet, a cada uno lo define, explica su función y argumenta dicha solución.

Una vez aclarada y conceptualizada la superestructura de problema-solución, se le entregó a cada estudiante un nuevo texto con la misma superestructura para que aplicara los conocimientos trabajados, con el objetivo de socializarlo en la siguiente clase y compararlo con otro texto organizado en forma de secuencia. Las demás superestructuras se fueron estudiando sucesivamente hasta abordarlas en su totalidad, de acuerdo con el siguiente orden: descripción, Las máscaras; problema-solución, Internet; secuencia, La historia del Rap; generalización, Dime cómo escribes y te diré quien eres; comparación-contraste, Las diferencias de ritmo; y, clasificación.

El análisis de los resultados tanto del diagnóstico inicial como del diagnóstico final se encuentran organizados en gráficas que facilitan su análisis e interpretación. Este aspecto se desarrolla en profundidad en el siguiente capítulo.

2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La intervención para este trabajo, se realizó con los estudiantes del grado 7° de las Instituciones Normal Superior (703) y Sagrados Corazones (7 A) de Florencia, los cuales están conformados por 65 mujeres y 13 hombres que comparten entre otras las siguientes características: están entre 12 y 13 años de edad; pertenecen a familias de diferentes estratos sociales; han cursado sus estudios primarios en diferentes Instituciones Educativas tanto del sector

rural como urbano; sus familias tienen diferentes niveles de formación académica, lo que implica diversos tipos de apoyo escolar a sus hijos tanto en acompañamiento personal como material.

Los dos grupos intervenidos son atendidos, respecto al área de Lengua Castellana, por dos docentes, que comparten ciertas características como: nivel de formación profesional, experiencia docente, actualización, entre otros. Las profesoras antes mencionadas participan de manera directa en la realización de la intervención en el aula.

3. RESULTADOS

En el siguiente capítulo se abordan los resultados de la intervención, tanto del diagnóstico de entrada como del diagnóstico de salida.

El análisis de los logros alcanzados mediante la aplicación de la alternativa metodológica, se presentan en el siguiente orden:

1. Los resultados obtenidos en la prueba de selección múltiple en cada uno de los dos grupos intervenidos de acuerdo con los diferentes niveles de comprensión. Este análisis considera la totalidad del grupo.
2. Análisis contrastivo de los avances logrados en las dos instituciones, en cuanto a las pruebas de selección múltiple sobre los diferentes niveles de comprensión.
3. Análisis contrastivo de los resultados de las pruebas de selección múltiple de entrada y de salida, para observar el desempeño de los estudiantes de cada institución, en cuanto al manejo de la superestructura, según su ubicación en tres subgrupos, que se han denominado como: lectores más hábiles, lectores regulares y lectores con dificultades.

En la selección de los estudiantes, de un total de 39 para cada institución, se tomó una muestra de 9 de aquellos estudiantes que obtuvieron mayor número de acierto (entre 15 y 20) en la prueba de selección múltiple, se tomaron 3; de los estudiantes con desempeño medio (entre 10 y 13), se tomaron 3; y, de los estudiantes que presentaron más bajo rendimiento (entre 7 y 10) 3 estudiantes.

4. Análisis de los protocolos de recuerdo elaborados por los tres grupos de estudiantes seleccionados en cada una de las instituciones.

5. Análisis contrastivo de los avances logrados en las dos instituciones, en cuanto a la elaboración de protocolos.

3.1 COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ENTRADA Y DE SALIDA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS NORMAL SUPERIOR Y SAGRADOS CORAZONES DE FLORENCIA.

Los resultados obtenidos en los estudiantes del curso 7 03 de la Escuela Normal Superior, tanto para el diagnóstico de entrada como para el final de la intervención, se presentan en la siguiente tabla:

Nivel	Literal	Paráfrasis	Inferencial	Superestructural	Crítico	Intertextual
Entrada	63%	61%	62%	44%	58%	52%
Salida	79%	71%	82%	73%	71%	62%
Diferencia	+16%	+10%	+20%	+30%	+13%	+10%

A partir de los resultados presentados en la tabla anterior, se puede demostrar que después de aplicada la propuesta metodológica, para mejorar la comprensión de texto expositivo, en la cual se aplicaron los instrumentos señalados en el Marco Metodológico, se alcanzó un avance significativo en el grupo en general, en los diferentes niveles de comprensión. El avance alcanzado en este grupo, frente a la prueba de entrada es mayor en las preguntas de tipo superestructural (30%); la diferencia de los demás niveles disminuye en el siguiente orden: Inferencial, 20%; Literal, 16%; Crítico, 13%; Paráfrasis e Intertextualidad, 10% cada uno.

En cuanto al nivel Literal, los estudiantes logran mejores resultados (79%) en la identificación de las relaciones explícitas entre los elementos del texto, el párrafo y la oración.

Uno de los niveles que presentó mayor dificultad para los estudiantes fue el de Paráfrasis, a pesar de esta situación, se logró una superación del 10%; se piensa que esta situación de menor logro en preguntas de paráfrasis se presentó debido a que las preguntas referidas a este nivel en la prueba de salida, tenían un mayor grado de dificultad, en cuanto que no se pidió relacionar palabras, sino expresiones más complejas. Por ejemplo:

Según el texto, la expresión “un periférico de entrada” representa:

- a- un órgano externo, lejano, que permite ejecutar órdenes en el computador.
- b- la unidad de procesamiento interno que recibe los datos dados por el usuario.
- c- un mecanismo necesario para alimentar la energía del computador.
- d- la unidad de almacenamiento donde el usuario guarda información importante.

Respecto al nivel inferencial, los estudiantes alcanzaron un 20% de superación, lo cual demuestra que ellos adquieren mayor facilidad para extraer la información, establecer relaciones y asociaciones implícitas en la información de los textos.

Los logros alcanzados en el nivel superestructural muestran un 30% de superación frente al diagnóstico inicial, esto demuestra que el conocimiento y manejo de las superestructuras que presentan los textos expositivos en su organización facilita considerablemente la comprensión de lectura de este tipo de textos; además, los estudiantes logran identificar el tipo de texto, la

construcción de la macroestructura semántica, la comprensión global de los textos y los elementos funcionales y organizativos de los textos, en diferentes áreas del currículo.

Los logros obtenidos en el nivel crítico (71%), demuestran mayor capacidad en el momento de reconocer los juicios de valor planteados en las diferentes situaciones presentadas en los textos e identificar la intencionalidad tanto del autor como del lector.

El otro nivel que presentó menor grado de superación fue el intertextual, en el cual los estudiantes relacionan la información de los textos con otros textos o con sus conocimientos sobre el mundo para dar razón del contenido global del texto. Se considera que el grado de dificultad en el acierto se debió al poco manejo y conocimiento de los tópicos desarrollados en los textos trabajados.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos por las estudiantes del curso 7^A de la Institución Sagrados Corazones de Florencia, en los diagnósticos de entrada y de salida respecto a los niveles de comprensión.

Nivel	Literal	Paráfrasis	Inferencial	Superestructural	Crítico	Intertextual
Entrada	61%	60%	61%	34%	55%	49%
Salida	76%	45%	70.%	51%	62%	51%
Diferencia	+15%	-15%	+9%	+17%	+7%	+2%

Al observar los resultados anteriores, se puede constatar que, al contrastar los resultados del diagnóstico de entrada con el de salida, se obtiene un mayor desempeño en el nivel superestructural con una diferencia del 17% a favor de la prueba de salida, lo cual significa que las estudiantes logran reconocer el tipo de texto (en este caso expositivo) su organización, y logran así reconocer la

macroestructura y superestructura de los textos, a pesar de pertenecer a diferentes áreas del currículo. Le siguen en orden descendente, el nivel literal con +15%; el inferencial con +9%; el crítico con + 7%; el intertextual con+ 2%; y el nivel de paráfrasis con una diferencia negativa de – 15%.

Respecto al nivel literal, las estudiantes de los Sagrados Corazones al igual que los de la Normal Superior, logran buenos avances en la identificación, transcripción y reconocimiento de los elementos explícitos en el texto.

El nivel de paráfrasis, fue el nivel que presentó mayor grado de dificultad, dando como resultado un nivel de desempeño inferior, con un 14% menos frente al desempeño inicial; con lo cual se demuestra que los estudiantes tienen dificultad en la traducción de palabras y frases con sinónimos, la situación anterior, además se debe a que las preguntas formuladas al finalizar el proceso, pasaron de ser preguntas sencillas a expresiones más largas y complejas, como se demuestra en el ejemplo del análisis de la Normal.

En el nivel inferencial, como en los siguientes niveles, hay un ascenso a pesar de la complejidad de las pruebas finales, y en este nivel se puede apreciar que las estudiantes ascendieron un 9%, demostrando que logran establecer conclusiones que no están explícitas en el texto.

De igual manera en el nivel crítico logran establecer sus propios juicios de valor frente al texto, asumiendo posición frente a él y reconociendo lo planteado en cada uno.

El nivel de intertextualidad muestra un leve ascenso, indicando también dificultades para relacionar, comparar y diferenciar con otros textos de superestructura similar.

En conclusión, los resultados señalados en la tabla anterior y su posterior explicación, permiten evidenciar la mejoría en la comprensión del texto expositivo, siendo mayores los resultados como se indicó anteriormente en el nivel superestructural, en el cual se hizo mayor énfasis durante el período de intervención. Por lo tanto, la inclusión de los demás niveles, obedece a la comprensión semántica o significativa de los textos, es decir, la forma como se tejen intencionalmente los temas y subtemas.

3.2 RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE EN LOS GRUPOS INTERVENIDOS.

A continuación se presenta una tabla que muestra el promedio de los avances logrados por los estudiantes de las dos Instituciones respecto a las pruebas de comprensión, en los diferentes niveles.

Tabla comparativa de las dos Instituciones

NIVEL \ MOMENTO	LITERAL	PARÁFRASIS	INFERENCIAL	SUPERESTRUCTUR	CRÍTICO	INTERTEXTUAL
Entrada	62%	61%	62%	39%	57%	51%
Salida	78%	58%	76%	62%	66%	56%
Diferencia	+16%	-3%	+14%	+23%	+9%	+5%

De acuerdo con la información suministrada en la tabla anterior, se puede mostrar que la intervención tuvo un impacto positivo en los dos grupos en general, en cuanto que los estudiantes demostraron mayor logro en la comprensión en los diferentes niveles, siendo más significativo el avance alcanzado en el nivel superestructural, con un incremento en el acierto de +23%,; le siguen en orden descendente, los niveles literal e inferencial con un

+11%; el nivel intertextual, con +8%; el nivel crítico, +6%; el único nivel que por el contrario mostró un descenso inesperado, fue el nivel de paráfrasis con -5%.

En este sentido, se considera que el logro alcanzado al final del proceso en cuanto al nivel superestructural, obedece a la serie de actividades ejecutadas durante la aplicación de la propuesta metodológica, siendo este aspecto el más reforzado durante el proceso por ser el tema central del presente trabajo. Es de resaltar que el conocimiento y manejo de las diferentes superestructuras de los textos expositivos permite a los estudiantes un mayor nivel de desarrollo en la comprensión de los diferentes textos, como también un buen desempeño en los demás niveles de comprensión especialmente el nivel inferencial que representó en este caso el segundo lugar en el aumento de aciertos en el diagnóstico final.

Curiosamente el único nivel que mostró un pequeño descenso al final del proceso fue el nivel de paráfrasis. Una vez analizado con los estudiantes, se pudo constatar que esta dificultad se presentó porque las preguntas fueron adquiriendo un mayor grado de dificultad, pasando de preguntas sobre palabras, a expresiones más complejas, como se puede observar en las siguientes preguntas:

Según el texto, los esclavos viajaban “**hacinados** en lúgubres mazmorras” la palabra resaltada significa. (pág. 41)

Según el texto, la expresión “**un periférico de entrada**” representa:

- e- un órgano externo, lejano, que permite ejecutar órdenes en el computador.
- f- la unidad de procesamiento interno que recibe los datos dados por el usuario.
- g- un mecanismo necesario para alimentar la energía del computador.

h- la unidad de almacenamiento donde el usuario guarda información importante.

Además los niños consideran, a primera vista, que las primeras preguntas son más fáciles y se confían marcando a la ligera, sin analizar atentamente las preguntas.

En conclusión, el trabajo de intervención permite mostrar logros significativos en relación con el mejoramiento de la comprensión de lectura de texto expositivo.

3.3 ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA, EN CUANTO AL NIVEL SUPERESTRUCTURAL.

Además de los resultados generales por grupos antes comentados, se hizo un análisis de resultados según los subgrupos de desempeño seleccionados como lectores más hábiles, lectores regulares y lectores con dificultades. En este sentido, se presenta a continuación el análisis de los estudiantes de la Normal Superior respecto al desempeño específicamente en el nivel superestructural.

MOMENTO			
GRUPO	ENTRADA	SALIDA	DIFERENCIA
Lectores más hábiles	50%	83%	33%
Lectores regulares	42%	83%	41%
Lectores con dificultades	25%	77%	52%

La información expresada en la tabla anterior, permite mostrar que, a pesar que las preguntas de nivel superestructural son más complejas frente a las demás, en cuanto que exigen mayor manejo de la información contenida en los textos y un proceso de inferencias más complejo y profundo, los estudiantes alcanzaron un aumento significativo al final del proceso en relación con el número de aciertos obtenidos en las pruebas iniciales.

Los estudiantes del primer subgrupo, es decir, los lectores más hábiles, a pesar de presentar un buen desempeño en los dos momentos tienen menor posibilidad de superación, sin embargo, obtuvieron en la prueba final un logro de 83%, con una diferencia de +33% de aumento al final del proceso.

Los estudiantes regulares obtuvieron un desempeño similar al alcanzado por los del primer grupo, con un 83% de acierto y una diferencia de +41% de aumento en la prueba final. Los estudiantes de este grupo ganaron 8 puntos más que los del primer grupo.

En cuanto al grupo de estudiantes con dificultades el logro alcanzado al final del proceso refleja un +52% de superación frente al diagnóstico de entrada.

En conclusión, las tablas de resultados de las respuestas a las preguntas superestructurales aplicadas por subgrupos de desempeño, muestran mejores efectos en aquellos que al iniciar el proceso manifestaron mayor dificultad en la comprensión o desempeños regulares frente a otros compañeros.

En los estudiantes que al iniciar el proceso demostraron ser más hábiles, la intervención permite mantener el máximo logro en el desempeño de la comprensión de lectura, especialmente en las preguntas de nivel superestructural.

En relación con las estudiantes de los Sagrados Corazones la intervención específicamente para el nivel superestructural, permite demostrar los siguientes logros:

MOMENTO	ENTRADA	SALIDA	DIFERENCIA
GRUPO			
Lectores más hábiles	50%	67%	17%
Lectores regulares	41%	56%	15%
Lectores con dificultades	25%	44%	19%

Al igual que para los estudiantes de la Normal Superior, los avances logrados en las estudiantes de los Sagrados Corazones, respecto al nivel superestructural, a pesar de la dificultad en dicho nivel en relación con los otros niveles, los datos expresados en la tabla anterior permiten afirmar que:

1. Respecto a las estudiantes más hábiles, se puede demostrar que mantienen su buen desempeño durante el proceso, aunque su posibilidad de superación es menor, los logros obtenidos al final alcanzan el 67% de acierto, con una diferencia de +17% al final del proceso, frente a los resultados de la prueba inicial.
2. Por su parte, las estudiantes regulares, alcanzan al final del proceso un 56% de superación, con una diferencia de +15% frente a la prueba inicial.
3. De igual manera, las estudiantes con dificultades, logran un avance del 44% al final de la intervención, con una diferencia de +19 % después de aplicada la nueva estrategia metodológica,
4. En conclusión, los resultados alcanzados por las estudiantes en cuanto al nivel superestructural, en los diferentes subgrupos de desempeño, muestran un mayor impacto en los estudiantes que al iniciar el proceso manifestaron mayor dificultad en la comprensión de los textos expositivos.
5. Es de resaltar, como se mencionó anteriormente, que los estudiantes que al iniciar el proceso demostraron ser más hábiles, las actividades metodológicas

implementadas en el aula les permite mantener el máximo nivel de logro frente a otros compañeros, pese a tener menor posibilidad de superación, en especial, en cuanto a la identificación de la organización superestructural de los textos, aspecto que se enfatizó a través de la intervención.

A partir de los datos expresados en las tablas y en el análisis detallado de los resultados, se puede afirmar los efectos positivos que se derivan de la intervención aplicada con base en la superestructura de texto expositivo.

3.4. ANÁLISIS DE LOS PROTOCOLOS DE RECUERDO ELABORADOS POR LOS TRES SUBGRUPOS DE ESTUDIANTES SELECCIONADOS EN CADA UNA DE LAS INSTITUCIONES.

Frente al análisis y valoración de los protocolos de recuerdo, se utilizó para el diagnóstico inicial el texto titulado “¿Qué fue la Trata de Negros?” Y para el diagnóstico final “El Origen del Ratón”; los dos corresponden a la superestructura de texto expositivo “descriptivo”. De acuerdo con el análisis proposicional, el primer texto está conformado por un total de 37 proposiciones.

Posteriormente, se contrastaron los protocolos de los estudiantes con la matriz de análisis proposicional, atribuyendo los puntajes de acuerdo con los siguientes criterios: dos puntos, para las proposiciones de carácter superestructural; un punto, para las proposiciones secundarias; y, cero punto cinco, para la recuperación de proposiciones incompletas o datos sueltos.

Es de resaltar que en los resultados de este análisis se busca mostrar, además del puntaje alcanzado por los estudiantes de cada grupo, el manejo dado por ellos a la recuperación de información, especialmente de las proposiciones que cumplen funciones superestructuras, es decir que indican la organización de los

textos. Se destaca aquí, con el reconocimiento de esas proposiciones, la manera como el niño logra captar la diferencia del nivel de unas proposiciones frente a otras y el uso funcional que da a la proposición de carácter superestructural para :

- a) reconstruir la información textual.
- b) apoyarse en ella como mecanismo de aprendizaje.

Los resultados alcanzados por los estudiantes de la Escuela Normal Superior, en los dos momentos, se presentan en las siguientes tablas, acompañados por su valoración cualitativa.

ESTUDIANTES MÁS HABILIDOSOS

MOMENTO ESTUDIANTE	ENTRADA			SALIDA		
	P. Sup.	# de P. Sec.	Punt.	P.Sup.	# de P. Sec.	Punt.
E. G.	1	3.5	5.5	1-3-29	11	17
A. P.	1-2-11	3	9	1-3-29	25	31
C. T.	2	4	6	1-3-23-29	17	25

LECTORES REGULARES

MOMENTO ESTUDIANTE	ENTRADA			SALIDA		
	P. Sup.	# de P. Sec.	Punt.	P.Sup.	# de P. Sec.	Punt.
L. B.	0	4	4	1-3-29	7	13
K. G.	0	4	4	1-3-	9	13
L. B.	0	4	4	1-3-23-29	13	21

LECTORES CON DIFICULTADES

MOMENTO ESTUDIANTE	ENTRADA			SALIDA		
	P. Sup.	P. Sec.	Punt.	P. Sup.	P.Sec.	Punt.
M. G.	0	1.5	1.5	1-3-29	8	14
D. R.	0	1.	1	1-29	12	16
E. L.	0	2.5	2.5	1	9.5	11.5

El análisis de los datos señalados en la tabla anterior, muestra que los estudiantes con mejor desempeño en la prueba de selección múltiple, presentan un desempeño heterogéneo en la elaboración de recuerdo, con un nivel bajo en la recuperación de la información y con un número mínimo de proposiciones superestructurales (1 de 4) excepto una niña que recuperó 3 de las 4 proposiciones estructurales; pero omitió buena parte de la información secundaria.

Los estudiantes de los grupos restantes no lograron recuperar ni una sola proposición superestructural; en cambio, recuerdan información secundaria o datos sueltos, lo anterior muestra la dificultad que presentan los estudiantes para comprender el contenido global del texto, la forma de organización y la superestructura de los mismos.

En diálogo con los estudiantes sobre la elaboración de los protocolos iniciales, manifiestan que la dificultad se debe a la poca familiaridad con la realización de este tipo de ejercicio, por un lado; y, además, a la falta de manejo de los textos expositivos. Por otro lado, piensan que necesitan mayor atención, concentración y conocimiento de los mismos.

En conclusión, la elaboración del protocolo de recuerdo al inicio de la experiencia muestra, en general, bajos desempeños en los tres grupos de estudiantes seleccionados, siendo notable la dificultad presentada por los estudiantes del tercer grupo. Los puntajes totales asignados al conjunto de proposiciones recuperadas son una muestra de los bajos desempeños iniciales

Para la aplicación del diagnóstico final, se introdujo el texto expositivo-descriptivo “El Origen del Ratón”, con un total de 43 proposiciones, del cual se presenta a continuación el esquema de las proposiciones superestructurales.

Análisis superestructural del texto:

“EL ORIGEN DEL RATÓN”

1. Ubicación.
2. Historia: -Origen.
-Partes.
-Función.
-Funcionamiento.
3. Historia - Desarrollo.
- Actualidad.
4. Tipología: Tipo 1: -Parte.
- Funcionamiento.
-Función.
Tipo 2: -Partes.
-Función.

Los resultados alcanzados en la elaboración del protocolo de recuerdo al finalizar el proceso, de acuerdo con las tablas que aparecen en la página 60, muestran un desempeño heterogéneo, en cuanto que los resultados en conjunto son de distinto alcance. En este sentido, de los tres estudiantes del primer grupo, hubo una estudiante que llevaba ventaja frente a los otros dos; pero de estos últimos integrantes, uno alcanzó un desarrollo mayor, triplicando su nivel de recuperación de la información (de 9 puntos al iniciar, pasó a 31 al final).

En cuanto al segundo grupo, el puntaje era homogéneo al iniciar el proceso; pero en las pruebas finales el desempeño se triplicó para dos de ellos; mientras para el tercero se quintuplicó, en conjunto los puntajes crecieron heterogéneamente.

En cuanto al tercer grupo, los avances son significativos, e igualmente heterogéneos, pasando en el primer estudiante de 1 proposición estructural y datos sueltos, a tres proposiciones superestructurales y 8 más secundarias; por lo tanto su puntaje ascendió de 1.5 a 14; la segunda persona, recuperó dos proposiciones superestructurales y 12 secundarias, aumentó su puntaje de 1 a 16; en el tercer estudiante el avance fue más bajo, sólo logró recuperar 1 proposición estructural, 9 proposiciones más y algunos datos sueltos, sin embargo al final obtuvo 11.5, frente a 2.5 que obtuvo al iniciar el proceso.

En contraste, los protocolos de recuerdo elaborados al final del proceso, a pesar de ser igualmente heterogéneos, muestran un avance muy significativo en cuanto a la recuperación de información superestructural; los estudiantes en los 3 grupos lograron identificar un número mayor de proposiciones superestructurales que en la prueba inicial, identificando el tipo de texto y su contenido global.

Frente a este ejercicio los estudiantes manifestaron que había sido muy significativo, en cuanto favoreció el desarrollo de la atención, la concentración, el pensamiento, la capacidad de reconocer: tópicos, subtópicos, diferentes superestructuras, intencionalidades y la producción de texto escritos de mejor calidad.

Con base en los mismos datos incluidos en el análisis proposicional del texto ¿Qué fue la trata de negros?, se presentan los resultados alcanzados por los estudiantes de los Sagrados Corazones:

LECTORES MÁS HÁBILES

ESTUDIANTE \ MOMENTO	ENTRADA			SALIDA		
	P. Sup.	# de P. Sec.	Punt.	P. Sup.	# de P. Sec.	Punt.
V. L.	1	3	5	1-29-23-	13.5	19.5
J. C.	1	3	5	1-4-29-23-28	8	18
D. O.	0	3	3	1-29	3	7

LECTORES REGULARES

ESTUDIANTE \ MOMENTO	ENTRADA			SALIDA		
	P. Sup.	# de P. Sec.	Punt.	P. Sup.	# de P. Sec.	Punt.
J. B.	0	0	0	29-	5	7
D. P.	1	2	4	3-28-29	3.5	9.5
I. O.	1	1.5	3.5	29	9	11

LECTORES CON DIFICULTADES

ESTUDIANTE \ MOMENTO	ENTRADA			SALIDA		
	P. Sup.	# de P. Sec.	Punt.	P. Sup.	P. Sec.	Punt.
L. R.	0.5	1	1.5	datos	3	3.5
L. N.	1 incompleta	0	1	29 y datos	2.5	5
M.N.	0	0	0	0	0.5	0.5

Al analizar los datos señalados en la tabla anterior, se puede observar que entre el grupo de estudiantes con mejor y regular desempeño en las pruebas de selección múltiple, al realizar el protocolo de recuerdo, 4 de ellas recuperaron una proposición superestructural de las cuatro que corresponden a la trata de negros (p.40) y tres estudiantes no recuperaron ni una sola de las

proposiciones; dos estudiantes del nivel bajo, recuperaron una, pero incompleta.

Respecto a las proposiciones secundarias, las estudiantes de los niveles alto y medio recuperaron de dos a tres proposiciones sueltas, sin jerarquización alguna; y, las de nivel bajo, no recuperaron ni una proposición, obteniendo un puntaje total de proposiciones que van en orden descendente así: las de mayor nivel, 5, 5, 3 de 36; nivel medio, 0, 4, 3.5; y, las de nivel bajo, 1.5, 1, 0 de las 36 proposiciones antes señaladas.

Lo anterior permite señalar que para las estudiantes es difícil inicialmente la recuperación del recuerdo porque no están habituadas a ello, por lo tanto fue algo sorpresivo e inesperado, la falta de práctica en la lectura de textos expositivos y de esta clase de ejercicios las condujo a obtener bajos resultados en la comprensión de las macroestructuras y superestructuras.

En cuanto a la práctica inicial de elaboración de protocolos se puede contrastar con la ejecución del recuerdo al finalizar el proceso y se puede observar el notorio rendimiento presentado en las estudiantes de los tres grupos así:

La primera estudiante recuperó tres proposiciones superestructurales de las cinco que tiene el texto "El origen del ratón", trece proposiciones secundarias y un dato suelto, para un puntaje de 19.5; de igual manera la segunda estudiante, logró recuperar 5 proposiciones superestructurales y 8 secundarias, triplicando el puntaje, en la medida que en la primera prueba tuvo 6.5 puntos y al final alcanzó 18 puntos; la tercera estudiante recuperó 2 proposiciones superestructurales y tres secundarias, con 7 puntos por encima de la prueba inicial donde sólo obtuvo 3 puntos .

Respecto a las estudiantes de nivel medio, hay un buen nivel de recuperación: la primera estudiante recuperó 1 proposición superestructural y 5 secundarias con un puntaje de 7 puntos, lo cual implica que septuplicó su puntaje frente a la prueba de entrada; la segunda estudiante recuperó 3 proposiciones superestructurales, 3 secundarias y un dato suelto, logrando un puntaje de 9.5 duplicando el puntaje obtenido en la prueba inicial; la tercera estudiante recuperó 1 proposición superestructural y 9 secundarias obteniendo 11 puntos, triplicando su desempeño en relación con la prueba de entrada.

Referente al grupo de nivel bajo, hubo avances y contrastes por ejemplo: la primera estudiante recuperó de manera incompleta la primera proposición y 3 proposiciones secundarias con un puntaje de 3.5 duplicando los resultados iniciales; la segunda, recuperó 1 proposición superestructural completa y una incompleta, como una secundaria completa y otra incompleta, para un puntaje de 5 frente a 1 punto del diagnóstico inicial, quintuplicando sus logros.

El único caso que no presentó avances fue el de la niña María Magdalena Narváez, quien obtuvo un puntaje de cero en los dos momentos. Esta situación fue motivo de interés y preocupación para el equipo de investigadores, por lo cual se realizó una entrevista, con el fin de constatar las posibles causas que inciden en los bajos resultados de la estudiante; esta indagación permitió detectar factores como: problemas cognitivos, reprobación del grado escolar, vida escolar heterogénea, en el sentido de cursar cada grado en distintas instituciones del sector rural del departamento en condiciones de desplazamiento y bajos recursos económicos, además de graves problemas de atención, concentración e interés.

Finalmente la elaboración de los protocolos de recuerdo en los Sagrados Corazones permite apreciar que el inicio del proceso representó mayor dificultad, pero, a través de la introducción de las actividades propuestas en

torno a la estructura de los textos expositivos, se logró avances significativos en cuanto a que las estudiantes duplicaron y triplicaron sus puntajes, frente a las pruebas iniciales; además lograron un mayor desarrollo del pensamiento, concentración, conocimiento de nuevas estructuras, reconocimiento de tópicos, mayor seguridad, precaución frente al contenido de los textos, a leer despacio y concientemente, a ordenar la información, a resumir y mejorar la redacción.

3.5 ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS AVANCES LOGRADOS EN LAS DOS INSTITUCIONES, EN CUANTO A LA ELABORACIÓN DE PROTOCOLOS.

A manera de ejemplo se propone el contraste entre un protocolo elaborado al inicio de la intervención y el protocolo elaborado por la misma estudiante al final del proceso.

Protocolo de recuerdo del texto ¿Qué fue la Trata de Negros? Elaborado por la estudiante M. G. al iniciar el proceso.

“¿QUÉ FUE LA TRATA DE NEGROS?”

Esta lectura trata sobre como esclavizaron y maltrataron a los negros y que a una gran mayoría de africanos se los llevaron pero no pudieron sobrevivir algunos por enfermedades ocasionadas por ese revoltijo que hubo y porque iban muy apeñuscados.”

“EL ORIGEN DEL RATÓN

Para los usuarios de las computadoras era muy incómodo escribir en un teclado como si fuera una máquina de escribir, con dos dedos, así que esto se convirtió en un auténtico martirio.

Para solucionar este problema un señor llamado Engelbert en el año 1957, inventó un periférico de entrada ordenadores que traían un menú gráfico y que era un conjunto de dibujos llamados íconos, que aparecen en la pantalla y que tenían un dispositivo apuntador, que como su misma palabra lo dice apunta a esos íconos.

Unas investigaciones en el centro de Apple computer en los años setenta dice que el invento de este señor Engelbert, lo del periférico de entrada y el dispositivo apuntador lo llamaron ratón por su facilidad para arrastrarse.

Existen dos clases de ratón el mecánico y el óptico.

El mecánico tiene una bolita por debajo que al arrastrarse por la derecha, izquierda, abajo, arriba, señala al ordenador, por medio del "rabo" manda la información al ordenador de ahí va a la unidad central quien hace que la flecha se mueva y da la sensación que un usuario haya hecho todo ese trabajo.

El ratón óptico está ubicada en una tabla fina cuadriculada y también manda la información al ordenador".

Como se puede observar, en el primer protocolo de recuerdo, la estudiante no logró recuperar ni una sola proposición superestructural, apenas alcanza un mínimo de datos correspondientes a tres proposiciones secundarias. Por el contrario, en el segundo protocolo de recuerdo, elaborado al final del proceso, recupera tres proposiciones superestructurales (1- 3 - 29), ocho secundarias (2- 4- 5- 6- 7- 11- 21-30) y algunos datos sueltos.

Con el ejemplo anterior, podemos mostrar el aumento obtenido por esta estudiante del grupo de lectores con dificultades, superando de manera

significativa su habilidad para recuperar la información relevante de los textos leídos, al finalizar el proceso de intervención, frente al puntaje obtenido al iniciar la investigación.

En términos generales, después de analizados los resultados alcanzados por los estudiantes de las dos Instituciones, en cuanto a la elaboración de protocolos, se puede afirmar que mediante la intervención se tuvieron logros significativos entre los cuales se destacan: mejoramiento del recuerdo, de la atención, de la concentración, del desarrollo del pensamiento, de la capacidad de análisis; además, se mejoró el proceso de producción escrita, manifestado en un mayor reconocimiento de las diferentes superestructuras, tópicos y subtópicos, facilidad para producir textos a partir de la jerarquización de las ideas, con un nivel de coherencia y cohesión acorde con su desarrollo académico.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Al finalizar el proceso de investigación se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

- ✓ El manejo de las superestructuras textuales puede facilitar la comprensión de texto, en la medida de su carácter general para organizar la información semántica de los textos.
- ✓ Los textos expositivos tienen formas de organización tipificadas como: descripción, generalización, problema solución, comparación – contraste, clasificación y secuencia.
- ✓ El reconocimiento y manejo de las diferentes superestructuras de texto expositivo, favorece los procesos de aprendizaje y autoformación de los estudiantes en las diferentes áreas del saber y en prácticas de escritura, como lo ilustran los protocolos de recuerdo.
- ✓ La aplicación de la propuesta metodológica basada en la estructura de los textos, en los estudiantes de grado 7º, permite concluir, que cuando los estudiantes se apropian de mecanismos estratégicos de procesamiento textual, pueden actuar con mayor autonomía en su proceso de aprendizaje, lo cual, incide de manera significativa en la calidad de la educación.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta que la intervención se realizó sólo en dos grupos de 7° y durante un período de ocho semanas aproximadamente, se presentan las siguientes recomendaciones:

- ✓ Indagar, para saber, cuál de los tipos de superestructura trabajados, representa mayor dificultad para los estudiantes.
- ✓ Teniendo en cuenta que el propósito del trabajo de intervención era vincular la lectura a procesos de aprendizaje y autoformación, una tarea que surge, es ver el manejo de las diversas superestructuras de los textos expositivos que utilizan los estudiantes en sus actividades académicas y en el uso de la información de los diferentes medios de comunicación.
- ✓ Orientar los procesos de enseñanza de las diferentes áreas del currículo a partir del manejo de las superestructuras de los textos.
- ✓ Observar que beneficios se pueden derivar en los procesos de enseñanza de otras áreas, a partir del conocimiento que tengan los profesores sobre las diferentes superestructuras de los textos expositivos, por lo tanto se recomienda:
 - Propiciar en el aula el trabajo con materiales de diferentes áreas de contenido para que el estudiante esté en contacto con la diversidad de textos y de campos de conocimiento.

- Promover situaciones de lectura, con fines previos, para que los estudiantes sientan la necesidad de leer y comprender lo que leen.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, Marilyn Jager y Alian Collins. "A Schema-theoretic View of Reading". In R. O. Freedle (Ed.) *New Directions in Discourse Processing*, vol. 2, Norwood, NJ: Ablex, 1979. (Trad. Hermínsul Jiménez Mahecha)

ANDERSON, Richard C. "Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory". En Singer, H. Y R. Rudell (Ed.) *Theoretical Models and Process of Reading*. Reimpresión en Anderson, R. C., J. Osborn & R. J. Tierney (Eds.) *Learning to Read in American School: Basal Readers and Content Texts*. Hillsdale, NJ:, Lawrence Erlbaum Associates, 1984. (trad. Hermínsul Jiménez Mahecha).

ALVERMANN, Donna E. "Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales". En Baumann, James F. (Ed.) *La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula)*. Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990, pp. 205 -220.

ARTUNDUAGA, Mary Jannette y otros. *Dificultades de Comprensión de lectura que presentan los estudiantes de la Básica Primaria, de las escuelas rurales, sector Plan: Masaya, Buenavista, Sánchez y Aguadulce del municipio de Belén de los Andaquíes*. Trabajo de grado, Lengua Materna. Belén de los Andaquíes, 2001.

ARMBRUSTER, B. B., Anderson, T. H. y Ostertag, J. "Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?" *Reading Research Quarterly*, 22, 1987, pp. 331- 346.

BARTLET, B. J. Top-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe, 1978.

BAUMANN, James F. «Children's ability to comprehend main ideas in content textbook». Reading World, N^o 22, 1983.

BAUMANN, James F. «La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal". En Baumann, James F. (Ed.) La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula). Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990, pp. 133-174.

BOLAÑOS, Francy y otros. Dificultades en la comprensión de la lectura que presentan los estudiantes del grado 3^o de la concentración José Acevedo y Gómez del municipio de Belén de los Andaquíes. Trabajo de grado, Lengua Materna. Belén de los Andaquíes, 2001.

BRITTON, Bruce K., Shawn M. Glynn, Bonnie J. F. Meyer y M. J. Penland. "Effects of Text Structure on Use of Cognitive Capacity During Reading". Journal of Educational Psychology, vol. 74, N^o. 1, 1982.

BROWN, A. L. y Smiley, S. S. "Rating the importance of structural units of prose pasaje: A problem of metacognitive development". Child Development, N^o 48, 1977.

BRUNER, Jerome. Realidad mental y mundos posibles. Gedisa, Madrid, 1988.

CARREL, Patricia y Joasn C. Eisterhold. "Schema Theory and SLE Reading

Pedagogy". TESOL Quarterly, vol. 17, N^o 2, diciembre 1983. . (Trad. Hermínsul Jiménez Mahecha)

CERRÓ, Robles, Leandro. Técnicas de Escritura. Ed. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1996. Pág. 76

COLOMER, Teresa. "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión". Cuadernos de Pedagogía, N^o 216 (Monográfico Leer y Escribir), julio - agosto, 1993.

COOK, Linda K. Espacio aéreo For Sunivale, California. Universidad de California. Traducción: Dr. Hermínsul Jiménez M.

COOK, Linda K. & Richard E. Mayer (1988). Teaching Readers About the Structure of Scientific Text. Journal of Educational Psychology. 80 (4), 448 - 456.(Trad. Hermínsul Jiménez Mahecha).

CUNNINGHAM, W. James y David W. Moore. "El confuso mundo de la idea principal". En Baumann, James F. (Ed.) La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula). Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990,pp. 13-28.

CHÁVEZ, RODRÍGUEZ, Justo. "La investigación Científica desde la Escuela". En Cánovas Fabelo, Lesbia y José Luis Murillo, Amaro (Dir). Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Volumen 51 CCP. -CEIDE, México.

DEL RÍO, Pablo. "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, N^o 31 - 32, Madrid, 1985.

DICKSON, Shirley V., Deborah Simmons y Edward J. Kameenui. "Text Organization and Its Relations to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research" National Center to Improve the Tools of Educators, Universidad de Oregon, 1998.

DUKE, Neil K. Y P. David Pearson. "Effective Practices for Developing Reading Comprehension" . En S. Jay Samueis y Alan Farstrup (Eds.) What Research Says to the Teacher. 3a. Ed. International Reading Association, 2000. Traducción Dr Hermínsul Jiménez M.

ENGLERT, Carol Sue y Elfrieda H. Hierbert. "Children's Developing Awareness of Text Structures in Expository Materials". Journal of Educational Psychology, vol. 76, N^o. 1, 1984, pp. 65 - 74.

FRÍAS, NAVARRO, Matilde. Procesos Creativos para la Construcción de Textos, Interpretación y Composición. Ed. Magisterio. Bogotá. Pág. 114- 122.

GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio, Jesús Ignacio Martín Cordero, Juan Luis Luque Vilaseca y Carlos Santamaría Moreno. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI, Madrid, 1995.

JURADO, VALENCIA, Fabio, Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez Abril, Juguemos a Interpretar. Plaza y Janes, Asoc. Colombina de Semiótica y Universidad Nacional, Bogotá, 1998.

KINTSCH, Walter y Teun A. Van Dijk. "Towards a Model of Discourse Comprehension and Production" Psychological Review, 85, 363 - 394.

LEÓN, José Antonio. "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo" Infancia y Aprendizaje, N^o 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp. 5- 24.

LEÓN, José Antonio. "La comprensión y el recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y el lector". Infancia y Aprendizaje, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp 51 -60.

LEÓN, José Antonio. "Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". Infancia y Aprendizaje, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp. 77 - 91.

LÓPEZ, Gladys Stella. La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivo. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, 1998.

LÓPEZ López, Carmen y Juan Silvio. "La comprensión: una vía para el aprendizaje de la lengua materna". www.Monografias.com.

MARTÍNEZ, María Cristina. Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. 3^a. ed. Homo Sapiens; Santa Fe - Argentina, 2001.

MARTÍNEZ Solís, María Cristina, Diana Isabel Álvarez, Fanny Hernández, Fabiola Zapata y Luis Carlos Castillo. Discurso y Aprendizaje. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina – Universidad del Valle, Cali, 2004.

MATEOS, María del Mar. "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". Infancia y Aprendizaje, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp. 25 - 50

MATEOS, María del Mar, "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora" *Infancia y Aprendizaje*, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp. 61-76

MEN. Marcos Generales de los Programas Curriculares, Bogotá, 1984. MEN. Evaluación de Primaria. Los Primeros Resultados. SABER, Bogotá, 1993.

MEN. Resolución 2343. Indicadores de Logros. Bogotá, 1996.

MEN. Lengua Castellana Lineamientos Curriculares. Bogotá, 1998.

MEYER, Bonnie J. F., D. M. Brandt y G. J. Bluth. «Use of top level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students" *Reading Research Quarterly*, XVI, 1, 1980.

PÉREZ, Abril Mauricio. "Evaluación de Competencias en Comprensión de Textos, ¿Qué Evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Alegría de Enseñar* No. 38. FES - Fundación.

PÉREZ, GRAJALES, Héctor. *Nuevas Tendencias De Composición Escrita*. Ed. Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1999. Pág. 191 - 200.

PÉREZ, GRAJALES, Héctor. *Tipología del Discurso* Ed. Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1999. Pág. 191 - 200.

QUIROGA, TOVAR Aníbal y otros. *La Enseñanza de la Lengua Materna en el Caquetá. Estado Actual y Alternativas de transformación*. COLCIENCIAS- BID - Universidad de la Amazonia Florencia. 2001.

RINCÓN, Gloria y otros. "La Lengua Materna en la escuela y la Reforma Curricular". Revista educación y Cultura No. 9. FECODE, Bogotá, 1996.

RODRÍGUEZ VILLABONA, POLANIA V. Rubiela. Serie de Castellano y Literatura con el enfoque semántico comunicativo para la educación básica. S. ED. Editorial Reí Andes Ltda. Santa fe de Bogotá. 1997

RUMELHARDT, David. "Hacia una comprensión de la comprensión". En Rodríguez, Emma y Elisabeth Láger (comp.) La lectura. Universidad del Valle, Cali, 1997.

RUMELHARDT, David. Introducción al procesamiento humano de la información. Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.

SÁNCHEZ Miguel, Emilio. Los Textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI, Santillana, Madrid, 1993.

SÁNCHEZ Miguel, Emilio. "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". Infancia y Aprendizaje, N° 44, Madrid. 1988, pp. 35 - 57.

SCHANK, Robert y R. Abelson. Guiones, planes, metas y entendimiento. Paidós, Barcelona, 1987.

STEVENS. Robert J. "Effects of Strategy Training on the Identification of the Main Idea of Expository Pasajes". (1998). Journal of Educational Psychology, vol. 80, N°1, 21-26. (Trad. Hermínsul Jiménez Mahe cha).

TAYLOR, Bárbara M. "Children's memory for expository text after reading" Reading Research Quarterly, XV, 1980, pp. 399 - 411.

TAYLOR, Bárbara. "Cómo enseñar a los alumnos de grados medios a resumir el contenido de los libros de texto" En Baumann, James F. (Ed.) La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula). Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990, pp. 191 -205.

VAN DIJK, Teun A. Texto y Contexto (Semántica y pragmática del discurso). 3ª . Ed. Trad. Juan Domingo Moyano. Cátedra, Madrid, 1988.

VIDAL-ABARCA, Eduardo, Vicente Sanjosé, Juan José Solaz. "Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos" Infancia y Aprendizaje, N°44, Madrid, 1988, pp. 35 -

VIDAL-ABARCA, Eduardo. "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos". Infancia y Aprendizaje, N° 49, Madrid, 1991, pp. 53 - 71.

WINOGRAD, Peter N. y Connie A. Bridge. "La comprensión de la información importante en prosa" En Baumann, James F. (Ed.) La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula). Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990, pp. 29-54.

ANEXOS

¿QUÉ FUE LA TRATA DE NEGROS?

El tráfico de esclavos africanos o trata de negros, que iniciaron los árabes en el siglo VII, fue convertido por los países europeos en un negocio triangular a gran escala (adquisición de esclavos negros en África, traslado por mar y venta en América) durante la época colonial.

En 1482, los portugueses tras ser autorizados por el Papa Nicolás V para conquistar las tierras africanas en poder de los sarracenos y esclavizar a sus habitantes, convirtieron sus colonias de Angola y Guinea en centro de captura y contratación de esclavos. Luego se sumaron España y otros países. La primera fase de la trata era la captura de los negros en sus propias aldeas, por negros de otras tribus o etnias. La mayoría provenía de África Occidental entre Senegal y Congo. Después eran trasladados a los castillos erigidos a lo largo de la costa, donde esperaban encadenados y hacinados en lúgubres mazmorras a ser embarcados por los negreros europeos que los llevaban a los mercados de esclavos de América. Allí su nuevo amo los marcaba con hierro candente. El destino final eran las minas y grandes plantaciones de las colonias.

El número exacto de seres humanos arrancados a la fuerza de su tierra es difícil de precisar; pero se cree que entre 1500 y 1850 unos 12 millones de negros cruzaron el Atlántico. El resultado fue la devastación del continente africano, donde se abandonó la agricultura y se detuvo el progreso de regiones enteras al despoblarse de hombres y mujeres en edad productiva.

Los hombres africanos que serían esclavos en América eran trasladados en barcos desde la costa africana – isla de Bunce, Elmina-, a Brasil, el Caribe o América del Norte. Se los trataba con una crueldad que superaba cualquier límite. La estrechez, el hambre, la sed y las enfermedades hicieron del viaje por mar una pesadilla al punto que fue éste la tumba de muchos. De hecho, pese a que se escogía para esclavos a “Hombres jóvenes y fuertes o negras jóvenes y con grandes pechos”, según un negrero inglés, al menos el 25% nunca llegaron a su destino.

Iban amontonados sobre plataformas de madera dispuestas en varios niveles en las bodegas, sin espacio para mantenerse erguidos, con grilletes y “aplastados como los muertos en sus ataúdes, no podían darse la vuelta ni mover un palmo”, según el médico naval Thomas Trotter. Una ración diaria era la dieta habitual. Muchos murieron de desnutrición, cuando no por sarampión, escorbuto, viruela o desinteria

TALLER DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Marca la respuesta correcta con una X.

1. Según el texto, quienes iniciaron el tráfico de esclavos como un gran negocio fueron:

- a.. Árabes
- b. Portugueses
- c. Africanos
- d. Españoles

2. El texto propone como año de iniciación del tráfico de esclavos:

- a. 1500 d.C.
- b. 1850 d. C.
- c. 1452 d.C.
- d. 750 d.C.

3. Hablando del traslado de esclavos el texto dice, que “se los trataba con una crueldad que superaba cualquier límite”, esto significa:

- a. Trato inhumano y despiadado.
- b. Trato educado y agradable.
- c. forma admirable y piadosa.
- d. Forma descuidada y desordenada.

4. Según el texto, los esclavos viajaban “hacinados en lúgubres mazmorras”. La palabra resaltada significa:

- a. Reunidos.
- b. Separados.
- c. Amontonados.
- d. Ordenados.

5. Otro título adecuado para este texto sería:

- a. El tráfico de estupefacientes.
- b. Vacaciones en América.
- c. Fuga desde África.
- d. Tráfico de esclavos.

6. Según el texto, las fases de la trata en su orden son:

- a. captura, traslado, marca, venta, destino final.
- b. captura, marca, venta, traslado, destino final.
- c. captura, venta, traslado, marca, destino final.
- d. captura, traslado, venta, destino final, marca.

7. El orden de las ideas presentadas en el texto es:

- a. origen, partes, efectos, condiciones de viaje, definición.
- b. Definición, origen, partes, efectos, condiciones de viaje.
- c. Definición, efectos, partes, origen, condiciones de viaje.
- d. Origen, efectos, partes, definición, condiciones de viaje.

8. Los subtemas que en orden resumen el texto son:

- a. Autorización eclesiástica, definición, etapas de la trata, cantidades, traslado.
- b. Autorización eclesiástica, etapas de la trata, cantidades, definición, traslado.
- c. Definición, cantidades, traslado, autorización eclesiástica, etapas de la trata.
- d. Definición, autorización eclesiástica, etapas de la trata, cantidades, traslado.

9. Según el texto, una consecuencia de la esclavitud para África fue:

- a. Empobrecimiento y estancamiento.
- b. Enriquecimiento y progreso.
- c. Enriquecimiento y estancamiento.
- d. Progreso y bienestar.

10. El texto inicia con una pregunta porque el autor buscaba:

- a. Medir los conocimientos sobre el tema.
- b. Llamar la atención del lector.
- c. Justificar la esclavitud.
- d. Evaluar la habilidad para capturar esclavos.

11. Algunas de las características por las cuales eran seleccionados los esclavos son:

- a. Juventud y alegría.
- b. Juventud y fortaleza.
- c. Adulthood y fortaleza.
- d. Adulthood e inteligencia.

12. Según el texto, el papel de la iglesia frente a la trata de negros fue:

- a. Criticar las condiciones de traslado de los esclavos.
- b. Oponerse al maltrato de los hombres y mujeres africanos.
- c. Estimularla como forma de castigo a los enemigos.
- d. Indiferencia ante las condiciones de vida de los esclavos.

EL ORIGEN DEL RATÓN

Muchos usuarios de computadoras escriben a máquina con dos dedos. Para ellos tener que introducir la información mediante el teclado se convierte en auténtico martirio.

En un esfuerzo para hacer que la computadora fuera más accesible a los usuarios, Engelbert inventó en 1957 un periférico de entrada que consistía en un menú gráfico y un dispositivo apuntador. Un menú gráfico es un conjunto de dibujos llamados íconos, que representan las diversas opciones que un programa ofrece al usuario. Entre estas opciones, el usuario puede elegir la que quiera, apuntando al lugar de la pantalla donde se encuentra el icono correspondiente con un dispositivo apuntador. Por ejemplo, si el usuario quiere grabar un texto en el disco duro, apuntará a un recuadro de la pantalla donde hay dibujado un disquete.

El dispositivo apuntador es suficientemente pequeño para caber debajo de la palma de la mano y puede tener uno, dos o tres botones. Como está conectado al computador por un cable que parece un rabo, y tiene la capacidad de carretear por la mesa al realizar su función, pronto se ganó el nombre de ratón.

La idea de ratón se continuó desarrollando en el Centro de Investigaciones de Palo Alto, en Estados Unidos, durante la década de los años setenta. En 1983 Apple Computer, entendiendo la necesidad de que las computadoras fuesen fáciles de usar, incluyó el ratón en sus ordenadores Macintosh. Los demás fabricantes, poco a poco, fueron haciendo lo mismo. Hoy en día el ratón es un periférico imprescindible, sobre todo para manejar programas de diseño gráfico.

Existen dos tipos de ratones: los mecánicos y los ópticos.

Los ratones mecánicos llevan una pequeña bola que sobresale por debajo del ratón y que gira cuando el ratón se mueve por la mesa u otra superficie. Los circuitos internos del ratón detectan cualquier movimiento hacia la derecha, la izquierda, arriba o abajo que sea superior a una centésima de pulgada, y envían esa información al ordenador. La unidad central se ocupa de que una flecha se mueva en la pantalla en la misma dirección en que se ha movido el ratón. De esta forma el usuario tiene la sensación de que está apuntando, con el ratón, a un punto de la pantalla.

Los ratones ópticos se colocan sobre una pequeña tabla donde hay dibujada una fina cuadrícula, en cada uno de los cuatro sentidos y envían esta información al ordenador.

TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA

Señale con una X la respuesta correcta:

1. El texto afirma que el ratón se creó para:

- a. Calmar siempre el hambre de los gatos.
- b. Ayudar al teclado a la introducción de la información.
- c. Aprender a escribir a máquina con dos dedos.
- d. Hacer del uso del computador un martirio.

2. Según el texto, un menú gráfico es:

- a. El conjunto de dibujos que aparecen en revistas y cuentan una historia.
- b. La serie de íconos con los cuales se anuncian los platos de comida rápida.
- c. La serie de letras con que se identifica cada uno de los elementos del teclado.
- d. El conjunto de dibujos para ejecutar acciones previamente programadas.

3. Según el texto, la expresión “un periférico de entrada “representa:

- a. Un órgano externo, lejano, que permite ejecutar órdenes en el computador.
- b. La unidad de procesamiento interno que recibe los datos dados por el usuario.
- c. Un mecanismo necesario para alimentar la energía del computador.
- d. La unidad de almacenamiento donde el usuario guarda información importante.

4. Según el texto, la denominación de ratón surgió a partir de:

- a. La rapidez con que estos mamíferos pueden subir por una cuerda o cable.
- b. La forma que tienen los dos o tres botones que forman la cara del apuntador.
- c. La similitud de algunas partes del cuerpo y movimiento del roedor doméstico.
- d. La dimensión de su cuerpo que puede alcanzar en una mano, como un ratón.

5. La idea central que desarrolla el texto es mostrar:

- a. Cómo los computadores son sólo máquinas de escribir más evolucionadas.
- b. Cuáles son los riesgos y clase de ratones de computador que existen.
- c. Que las máquinas de escribir fueron la única causa de la invención del ratón.
- d. Que el hombre inventa máquinas siguiendo el modelo de los animales.

6. La lectura del texto permite concluir que quien lo escribió buscaba:

- a. Invitar a los lectores a admirar la perfección de los animales.
- b. Narrar la forma como los hombres inventan máquinas imitando modelos de animales.
- c. Criticar la poca creatividad de los hombres que sólo imitan los modelos naturales.
- d. Informar acerca del origen, historia y tipos de ratón.

7. Los bloques de información que forman el texto, según su orden de aparición, se podrían identificar con las palabras:

- a. Ubicación, tipología, actualidad, desarrollo, difusión, origen, partes.
- b. Actualidad, ubicación, tipología, tipos, origen, desarrollo, difusión.
- c. Ubicación, origen, desarrollo, difusión, actualidad, tipología, tipos.
- d. Actualidad, origen, desarrollo, tipología, ubicación, tipos, difusión.

8. Según la distribución de la información en el texto el sexto párrafo:

- a. Explica las partes, la función y el funcionamiento del primer tipo de ratones.
- b. Explica las partes, la función y el funcionamiento del segundo tipo de ratones.
- c. Describe el origen, desarrollo y difusión de un menú gráfico.
- d. Describe el origen, desarrollo y difusión de un periférico de entrada.

9. A partir de la información que da el texto, una conclusión que el lector puede sacar sobre la principal función del ratón es que éste sirve para:

- a. Señalar unas órdenes de las que el computador puede cumplir.
- b. Introducir información nueva dada por el usuario al computador.
- c. Reemplazar al teclado para agregar nuevas órdenes al computador.
- d. Eliminar la utilización del teclado para quienes no aprendieron mecanografía.

10. Según la información que da el texto, el lector puede concluir acerca de la difusión o masificación del ratón que:

- a. Se debió esencialmente a la generosidad de los fabricantes de computadores.
- b. Fue resultado de las investigaciones para tratar de eliminar el uso del teclado.
- c. Se debió a un hecho accidental ocurrido en la fábrica Appel Computer.
- d. Fue resultado de la necesidad de facilitar el acceso y uso de los computadores.

11. La información dada en el texto sugiere que quien lo escribió piensa que:

- a. Algunos inventos de los hombres terminan complicándole la vida.
- b. Igual que los animales las máquinas se perfeccionan con el paso del tiempo.
- c. Los hombres son poco creativos al sólo imitar modelos naturales.
- d. Las máquinas hechas por los hombres son estáticas e inmodificables.

12. Según el texto la imagen del lector que el autor tiene es la de:

- a. Una persona admiradora de la ternura que producen algunos animales.
- b. Una persona interesada en el conocimiento de los animales y las plantas.
- c. Una persona interesada en conocer el origen de un avance tecnológico.
- d. Una persona preocupada por los problemas de salud causados por los roedores.

15		embarcar (se)	negreros (europeos)	Esclavos				
16	venta	llevar	negreros (europeos)	Esclavos	mercados - América			
17	marca	marcar	amo (nuevo)	Esclavos	América	hierro (candente)		esclavos
18	trabajo	ser	minas / plantaciones	destino (final)	colonias			
Características		ser	cantidad (exacta de seres humanos)	cantidad (exacta de seres humanos)	difícil (precisar)	Adversativo (de proposición)		
20		cruzar (mar)	esclavos	Esclavos	12 millones/ 1500 - 1850	Crear - se		Continente africano
21	efecto	[producir]	[europeos]	devastación				
22		abandonar	africanos	Agricultura				
23		detención	progreso				Desplazamiento (hombres mujeres)	
24	traslado	serían	Hombres (africanos)	Esclavos	América	[en futuro]		
25		trasladar	Hombres (africanos)		Costa africana - América		Barcos	Bunce (Isla) – Elmina/Brasil, caribe, Norteam.
26	Maltrato	maltratar	[negreros]	Hombres (africanos)	crueledad	sin límites		
27		[maltratar] [convertir]	estreches, hambre, sed. enfermedades	Viaje por mar	pesadilla	[enfático]		hombres (africanos)
28		ser	mar	Tumba		Muchos		hombres (africanos)
29		escoger	[negreros]	hombres y mujeres		Jóvenes/ grandes pechos *		según un negrero inglés *

30											25 %
31			[maltratar- matar]	[estreches, hambre, sed. Enfermedades]	Hombres (africanos)	mar	(adversativa de la anterior)				
32			Ir - viajar	hombres	Hombres	amontonados	varios niveles / bodegas	Plataformas (madera)			
33			[ir]	[hombres]	[hombres]	no erguidos, con grilletes					
34			afirma	Thomas Trotter							Médico naval
35			[ir]	[hombres]	[hombres]	aplastados	Como muertos	en ataúdes			
			[ir]	[hombres]	[hombres]	Sin poder darse vuelta ni mover un palmo					
36			comer	[hombres]	gachas de maíz	ración diaria	dieta				diaria
37			Morir	muchos [hombres]	[hombres]			Desnutrición o enfermedades			Sarampión, escorbuto, viruela, desinteria

ANÁLISIS PROPOSICIONAL DEL TEXTO “EL ORIGEN DEL RATÓN”

TÓPICO	N°	NOMBRE	PREDICADO	AGENTE	PACIENTE	CONDICIÓN	MODIFICADOR	INSTRUMENTO	ESPECIFICACIÓN
Ubicación	1	Situación	Escribir	Usuarios (muchos- de computador)	[texto]	Con dos dedos		a máquina	
	2	valoración	convertirse	Tener que introducir	Martirio (auténtico)	información		Teclado	Para ellos (usuarios)
Historia / origen	3	Origen	Facilitar	Engelbert	acceso	Más			A usuarios
	4		Inventar	Engelbert	Periférico (de entrada)	1957			
	5	Partes	Consistir	Periférico	Menú (gráfico) Y dispositivo (apuntador)				que
	6	Definición [parte 1]	Ser	Menú gráfico dibujos	Menú gráfico	Dibujos	conjunto		
	7		Llamar	dibujos	Iconos				que
	8	Función	Representar	dibujos	Opciones (distintas)				que
	9		ofrecer	Programa	opciones				usuario
	10		Elegir	usuario	la que quiera [opciones]	Entre opciones			
	11	Funcionamiento	apuntar	usuario	Lugar	De la pantalla en pantalla		Dispositivo apuntador	
	12		encontrarse	Icono (correspondiente)					
	13	Ejemplo	Querer grabar	usuario	Texto	En disco duro			Por ejemplo / condicional “si”
	14		apuntar	usuario	recuadro	en pantalla			[en futuro hipotético]
	15		existir	dibujo	(un) disco pequeño				
	16	Caracterización [parte 2]	Ser	Dispositivo (apuntador)	pequeño	Suficiente-mente			[Comparativo] como

	17		Caber	Dispositivo (apuntador)	Dispositivo	Palma de la mano (bajo)			Y
	18	Partes	Poder tener	Dispositivo (apuntador)	Botones	Uno, dos o tres			
	19		Estar conectado	Dispositivo (apuntador)	Al computador		Por un cable		que
	20		Parecer	Cable	Un rabo				
	21	Función	Tener	Dispositivo (apuntador)	Capacidad de corretear	Por la mesa			y
	22	Denominación	Ganar(se)	Dispositivo (apuntador)	Nombre de (ratón)	Muy pronto			
Historia / desarrollo	23	Desarrollo	Desarrollarse	Idea de ratón	Idea de ratón	Centro Invest.Palo Alto, EE.UU, '70s.		Continua-ción	
	24		Entender	Apple Computer	necesidad de				que
	25		fuera(n)	Computadoras	Usar	fácilmente			
	26	Inclusión	Incluir	Apple Computer	el ratón	Ordenadores Macintosh			
	27	Masificación	Incluir	Demás fabricantes	Ratón	Poco a poco			
Historia / hoy	28	Actualidad	Ser	ratón	Periférico imprescindible	Hoy		Sobre todo	Programas diseño gráfico
Clasificación	29	Tipología	Existir	Tipos (ratones)	Mecánicos y ópticos				
	30	Caracterización [tipo 1]	Llevar	Ratones mecánicos	Bola (pequeña)				
	31		Sobresalir	bola pequeña	Del ratón	Por debajo			
	32	Partes	girar	[bola pequeña]	[bola pequeña]	cuando			y
	33		mover(se)	ratón	[ratón]	Sobre mesa u otra superficie			

34	función	Detectar	circuitos internos (del ratón)	Movimiento (cualquier)		Derecha, izquierda, arriba, abajo		
35	Medida	Ser superior	movimientos	Centésima de pulgada				
36	Función	enviar	circuitos internos	Información (esta)				Y / al ordenador
37	Funcionamiento	ocuparse	Unidad central	Movimiento (de flecha)	en pantalla	En la misma dirección		
38		movearse	ratón	[ratón]	antes	[en la misma dirección]		que
39	Efecto	Tener	usuario	sensación				De esta forma
40		Estar apuntando	[usuario]	un punto	de la pantalla		con el ratón	
41	Caracterización [tipo 2]	Colocarse	Ratones óptico	[ratones ópticos]	Sobre una tabla pequeña			
42	Partes	Estar [dibujada]	(fina) cuadrícula	dibujada	(en cada uno de) los cuatro sentidos			
43	Función	enviar	Ratones óptico	Información (esta)				Y / al ordenador

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.