

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO QUINTO DE BÁSICA
PRIMARIA, JORNADA DE LA MAÑANA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BENJAMÍN
HERRERA, EN ARJONA, BOLÍVAR DESDE LA APLICACIÓN DE ALGUNAS
ESTRATEGIAS DEL MODELO DE KINTSCH Y VAN DIJK

JULIA ROSA CASTELLAR TERÁN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CARTAGENA DE INDIAS

2016

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO QUINTO DE BÁSICA
PRIMARIA JORNADA DE LA MAÑANA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BENJAMÍN
HERRERA, EN ARJONA, BOLÍVAR DESDE LA APLICACIÓN DE ALGUNAS
ESTRATEGIAS DEL MODELO DE KINTSCH Y VAN DIJK

JULIA ROSA CASTELLAR TERÁN

Tesis de grado como opción al título de
Magíster en Educación

Directora

GILMA MESTRE DE MOGOLLÓN, PhD. En Educación

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CARTAGENA DE INDIAS

2016

Dedicatoria

A Dios,

a mi esposo,

a mis hijos

y maestros quienes me guiaron para hacer real este sueño en mi vida.

Agradecimientos

La autora manifiesta sus agradecimientos durante todo el proceso de elaboración, desarrollo y finalización del trabajo de grado a:

Dios, quien con su poder, sabiduría y grandeza iluminó el camino para alcanzar los frutos del conocimiento y éxito personal.

Al Profesor William Arellano Cartagena, Decano Facultad de Educación, y a los maestros por sus orientaciones durante la carrera y su entrega profesional.

A la Profesora Gilma Mestre de Mogollón, Asesora de esta investigación, quien compartió sus experiencias mostrando gran disposición y acompañamiento para la exitosa realización del proyecto de grado.

A la Institución Educativa Benjamín Herrera de la Básica Primaria, jornada de la mañana en Arjona, Bolívar por darme la oportunidad de realizar este trabajo de investigación. A las directivas del colegio, al Rector José Riaño Gómez y en especial al Coordinador de la jornada de la mañana, Pedro Pérez Marrugo por su interés y colaboración para el desarrollo de esta intervención pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora en la institución. A Alesty del Carmen Guzmán Ochoa, quien me colaboró en el desarrollo de esta propuesta y me brindó siempre su apoyo incondicional y al grupo de estudiantes de Grado Quinto 3 (2015) por su colaboración, ellos fueron la motivación y la esencia de mi práctica docente.

Y por último, a mi familia por su apoyo, ánimo y amor que me brindaron para alcanzar esta anhelada meta, reconociendo especialmente su paciencia, sacrificio y tolerancia.

Resumen

En este estudio se exponen los resultados de una investigación cuyo propósito fue determinar la aplicabilidad de algunas estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de Grado Quinto de la Básica Primaria, jornada de la mañana de la Institución Educativa Benjamín Herrera de Arjona, Bolívar. Para lo cual, se utilizó una muestra de 20 estudiantes a la que se le aplicó un instrumento de prueba antes y después de ser sometidos a la intervención y durante la intervención, se aplicaron las estrategias cognitivas llamadas macroreglas de selección, generalización y construcción.

El criterio que se utilizó para hacer la selección de los cuentos fue a partir de los gustos e intereses que tienen los niños en estas edades. Se desarrolló en siete (7) sesiones de dos (2) horas cada una por semana, la forma de trabajo en cada sesión, dependió del objetivo planteado y de lo que se pretendía trabajar.

La información obtenida fue tabulada, graficada y analizada porcentualmente. Los resultados obtenidos evidencian un impacto positivo en la aplicación de algunas estrategias cognitivas del modelo de Kinstch y Van Dijk, como herramienta para mejorar el grado de comprensión lectora de un grupo de estudiantes en particular. Y sin lugar a dudas se convierte en un pilar de apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles un mejor desempeño académico y mejorando su nivel de comprensión y obtención de los conocimientos en su formación académica.

Palabras claves: Modelo de Kintsch y Van Dijk, comprensión lectora, estrategias cognitivas, macroreglas.

Tabla de contenido

Capítulo 1 Introducción e información general.....	1
1.1 Introducción.....	1
1.2 El problema.....	3
1.2.1 Formulación del problema.....	3
1.2.1 El tema.....	4
1.3 Objetivos.....	5
1.3.1 Objetivo general.....	5
1.3.2 Objetivos específicos.....	5
1.4 Justificación.....	6
Capítulo II Marco Referencial.....	7
2.1 Antecedentes.....	7
2.1.1 Propuestas oficiales para la enseñanza de la lengua en Colombia.....	7
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	7
2.1.3 Antecedentes nacionales.....	10
2.1.4 Antecedentes locales.....	11
2.2 Marco teórico.....	12
2.2.1 La comprensión lectora. Niveles y Modelos.....	12
2.2.2 Niveles de procesamiento que intervienen durante la comprensión lectora.....	18
2.2.3 Modelos de Kintsch y Van Dijk de la comprensión lectora.....	25
2.2.4 Las representaciones que elabora el lector durante la comprensión.....	28
2.2.5 Estructuras textuales.....	33
2.2.6 – Las aportaciones del texto durante la comprensión.....	35
2.2.7 Procesos inferenciales en la comprensión textual.....	36
2.2.8 El desarrollo de la comprensión lectora y estrategias.....	38
2.2.9 La enseñanza de la comprensión como intervención educativa.....	40
Capítulo III Diseño Metodológico.....	44
3.1 Tipo de investigación.....	44
3.2 Población y Muestra.....	45
3.2.1 Población.....	46
3.2.2 Muestra.....	46

Capítulo IV Resultados	51
Capítulo V Recomendaciones y conclusiones	56
Lista de referencias.....	58
Apéndice A.....	64
Apéndice B.....	68
Apéndice C.....	70
Apéndice D.....	73
Apéndice E.....	75
Apéndice F.....	77
Apéndice G.....	84
Apéndice H.....	91
Apéndice I.....	98

Lista de tablas

<i>Tabla 1</i>	<i>Objetivos, Contenidos y Método seguido por cada Sesión de la Intervención</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 2</i>	<i>Resultados antes y después de aplicar la macroregla de Supresión.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 3</i>	<i>Resultados antes y después de aplicar la Macroregla de Generalización</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 4</i>	<i>Resultados antes y después de aplicar la macroregla de Construcción</i>	<i>53</i>

Lista de figuras

<i>Figura 1. Niveles de representación mental y Macrorreglas</i>	31
<i>Figura 2. Representación semántica lector-texto</i>	33

Capítulo 1

Introducción e información general

1.1 Introducción

En Colombia en las últimas décadas el desarrollo de la comprensión lectora ha sido motivo de preocupación en todos los niveles educativos y ha sido objeto de muchos debates por educadores y especialistas en el tema quienes consideran que un aspecto fundamental para el logro de un aprendizaje significativo es mejorar las competencias lectoras de los estudiantes. Por lo cual, la Ley General de Educación [Ley 115] (1994), hace énfasis en una nueva concepción de Logro que se expresa en el desarrollo de competencias comunicativas en el área de lengua castellana. Estas competencias tienen presencia significativa en los fines y en los objetivos por niveles, y se constituyen en uno de los ejes de la formación integral de niños y jóvenes. Estos logros son expuestos claramente en el documento Lineamientos curriculares del área de lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998).

El esfuerzo que está haciendo el MEN (2014) para mejorar la lectura de los colombianos es a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura, Leer es mi cuento, para que la puedan integrar a su vida cotidiana. Este Plan es liderado por los Ministerios de Educación y de Cultura, en el sector educativo, para que los estudiantes colombianos participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual. También busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores. El Plan implica

acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad, y de manera transversal, en todas las áreas, asignaturas y competencias.

La problemática de la comprensión lectora no es ajena a los estudiantes de quinto grado de básica primaria, jornada de la mañana de la Institución Educativa Benjamín Herrera de Arjona, Bolívar. Los docentes afirman que los niños y niñas tienen grandes dificultades en la comprensión lectora, redacción y síntesis, dificultades que se evidencian durante el proceso de enseñanza – aprendizaje y en los resultados académicos.

Esta propuesta va encaminada a crear espacios para la interacción entre el niño y el texto, un entorno para que explore, construya, goce, invente y sueñe significados, también pretende hacer posible que el estudiante incursione en el mundo comunicativo con posibilidades de vivir experiencias de gozo y plenitud a partir de la aplicación de algunas estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk para mejorar la comprensión lectora de niños y niñas de Quinto Grado de Básica Primaria, jornada de la mañana de la Institución Educativa Benjamín Herrera de Arjona, Bolívar.

1.2 El problema

1.2.1 Formulación del problema.

Diversos estudios demuestran las dificultades en los procesos de comprensión lectora, y que estos se evidencian en todos los niveles de escolaridad debido a la poca o nula implementación de estrategias didácticas que faciliten el desarrollo del proceso lector en los estudiantes. Se podría decir que algunos no le dan el verdadero significado a lo que leen, lo que les impide alcanzar un buen rendimiento académico. Además leen poco, por lo cual no pueden desarrollar destrezas cognitivas en cuanto a vocabulario y contenido textual. También tienen dificultades para producir mensajes lingüísticos con fluidez y seguridad de acuerdo al grado que cursan.

Razón por la cual, en las últimas décadas en nuestro país, la comprensión lectora ha sido la mayor preocupación en todos los niveles educativos y ha sido objeto de muchos debates por educadores y especialistas en el tema, quienes consideran que un aspecto fundamental para el logro de un aprendizaje significativo es mejorar las competencias lectoras de los estudiantes, por lo cual, el Gobierno Nacional está adelantando el Plan Nacional de Lectura y Escritura, Leer es mi cuento, una propuesta educativa realizada por los Ministerios de Educación y de Cultura, que busca fomentar el desarrollo de competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes del preescolar, básica y media, durante toda la escolaridad, y de manera transversal, en todas las áreas, asignaturas y competencias.

Por lo anterior, y dado el carácter didáctico de este trabajo, se desprende la importancia de la comprensión lectora y del uso de las estrategias para el fortalecimiento y el rendimiento

académico de los estudiantes, motivo de este estudio, donde se evidencian dificultades para leer y comprender el texto.

Es lamentable que no se haya profundizado suficientemente el problema de la enseñanza de la comprensión lectora en el aula y cuando se ha hecho, se identifican dos (2) problemas en relación con el rol del docente:

- El poco acercamiento a otras estrategias que permitan mejorar el nivel de competencia lectora en sus estudiantes.
- Temor por explorar o indagar otras estrategias que los obliga a un grado mayor de acercamiento al estudiante y quizá de mayor conocimiento de quien está orientando el proceso lector.

Sin embargo, una de las tareas pedagógicas más importante de la escuela es desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora de todo tipo de textos, ya que el aprendizaje oportuno de las diferentes estrategias comprensivas, le permitirán desarrollar y mejorar competencias y habilidades comunicativas.

La intervención pedagógica propuesta en este trabajo de investigación responde a un supuesto de que la lectura es compleja y por tanto requiere de una dedicación permanente para poder formar lectores autónomos, críticos y propositivos.

1.2.1 El tema.

La comprensión lectora desde la aplicación de algunas estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Determinar la aplicabilidad de algunas estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk para mejorar la comprensión lectora en niños y niñas del grado quinto de básica primaria jornada de la mañana de la Institución Educativa Benjamín Herrera en Arjona, Bolívar.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes.
- Aplicar algunas estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk que favorezcan la comprensión lectora de los estudiantes.
- Analizar los resultados del nivel de comprensión lectora después de la aplicación de algunas estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk.

1.4 Justificación

Dado el carácter didáctico de este trabajo, se desprende la importancia de la comprensión lectora y del uso de las estrategias para el fortalecimiento y el rendimiento académico de los estudiantes de Grado Quinto de Básica Primaria de la jornada de la mañana de la Institución Educativa Benjamín Herrera de Arjona, Bolívar, donde se evidencian dificultades para leer y comprender el texto.

Su importancia desde lo social, está basada en que siendo la comprensión lectora un importante pilar de la educación que permite a la persona su humanización y crecimiento, se convierte en pilar fundamental para ser investigada a fin de conocer las limitaciones de los estudiantes para seguir incursionando en el mundo del conocimiento. El reconocer éstas limitaciones en los estudiantes del quinto grado de primaria, objeto de este estudio, permitirá realizar propuestas para ir reforzando estas debilidades en comprensión lectora.

Desde lo educativo, considerando que la problemática se sitúa posiblemente en los inicios de la Educación Básica, se pueden establecer estrategias de intervención en comprensión lectora, teniendo en cuenta que es un proceso complejo que requiere de múltiples habilidades que no sólo incluyen capacidades de tipo cognitivo, sino también condiciones biológicas y fisiológicas excelentes y de una serie de recursos del entorno que faciliten el proceso lector.

Por lo anterior, la presente investigación pretende mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes objeto de este estudio, proponiendo alternativas para la aplicación de estrategias que los ayudarán efectivamente en la calidad del rendimiento académico y el aprendizaje de la comprensión lectora.

Capítulo II

Marco Referencial

2.1 Antecedentes

Este trabajo contiene información de algunas propuestas oficiales para la enseñanza de la lengua en Colombia. De igual forma, este se complementa con antecedentes investigativos internacionales, nacionales y locales que fueron posibles en el desarrollo de la investigación.

2.1.1 Propuestas oficiales para la enseñanza de la lengua en Colombia.

Para la realización del proyecto de investigación se tuvo en cuenta unas propuestas oficiales que tiene la enseñanza de la educación en Colombia. La propuesta inicial se refiere a los Lineamientos Curriculares de lengua castellana. Estos se basan en unos criterios para la planeación, formulación y desarrollo del currículo del MEN (1998), de la misma manera plantean unos ejes para la producción y comprensión de diferentes tipos de textos, estableciendo así el enfoque semántico comunicativo, como una propuesta de mejorar cada vez los procesos de enseñanza de lengua castellana, asumiendo una concepción del lenguaje y su uso en contextos y situaciones reales de comunicación.

Finalmente, desde otra perspectiva, el MEN (2006), establece los estándares de calidad para el área de lenguaje, son los que indican los niveles que deben alcanzar en las competencias comunicativas los estudiantes. Igualmente en cada año lectivo estandarizan el nivel que deben tener y recibir todos los estudiantes a nivel nacional que responda a cualquier necesidad en cualquier contexto sociocultural.

2.1.2 Antecedentes internacionales.

En el Perú, se realizó un estudio por Condori (2005) sobre La aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria, ésta se

realizó, con estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa pública Cabañillas de la provincia de San Román del departamento de Puno. Su objetivo principal fue demostrar que la aplicación de estrategias metacognitivas pueden mejorar los niveles de comprensión lectora. Estas consistieron en la verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos, objetivos, auto preguntas, uso de conocimientos previos, resúmenes y aplicaciones de estrategias definidas. Por consiguiente, se demuestra que efectivamente la aplicación de las seis estrategias mencionadas, producen cambios en la forma de comprender e interpretar diferentes textos dentro de la tarea educativa.

En el Ecuador en la Universidad Estatal, Lozano (2013) realizó un estudio sobre estrategias metodológicas de comprensión lectora en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, que según la autora, consistió en aplicar estrategias metodológicas que incentivarán y facilitarán la comprensión clara y total de lectura.

Otra investigación realizada en el Perú por Canales (2008) sobre Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la comprensión lectora, parte del modelo teórico de Van Dijk y Kintsch (1983) y reformulaciones de Kintsch (1993, 1994) muy importante. El autor indaga la dificultad de la comprensión lectora, en una muestra de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje de la provincia del Callao, tratando de conocer hasta qué punto se puede intervenir en la mejora de sus deficiencias lectoras para lo cual se diseña y aplica un Programa Experimental de Tratamiento.

Un estudio realizado en Madrid por García, Martín, Luque y Santamaría (1995) en Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos, hacen referencia a las investigaciones realizadas por Van Dijk (1979, 1980) y Van Dijk y Kintsch (1983), parten de la pregunta de cómo se puede mejorar la comprensión lectora y, a través de ella, cómo se puede mejorar la adquisición de conocimientos. Para este propósito, plantean dos tipos de intervención

o actuaciones en el marco de la escuela: primero, intervención sobre el texto y segundo, intervención sobre el sujeto.

También se realizó un estudio en la UNED, Madrid por García, Martín, Luque y Santamaría (1996) sobre Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: Un programa de instrucción experimental. Participaron en el experimento 90 estudiantes de tercer curso de bachillerato pertenecientes a tres grupos escolares de un Instituto de clase media-baja de Madrid. El trabajo describe y aplica un programa breve para la instrucción en comprensión textual y tiene como eje fundamental el entrenamiento de estrategias de procesamiento activo del texto, en particular la identificación de ideas principales y la elaboración de esquemas. Los resultados de la intervención se basaron en la teoría del recuerdo de Kintsch y Van Dijk en contraste con un estudio de los propios autores.

Otro estudio de la Universidad de Valencia, España por Vidal-Abarca (1990), sobre un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos, realizado con niños de Quinto Grado, quienes fueron instruidos en la identificación de ideas principales de este tipo de textos con las estructuras retóricas de enumeración y comparación y en la construcción de macroestructura textual. Para eso se aplicarían las macroreglas de Supresión, Generalización y Construcción a las proposiciones individuales del texto, según la teoría de Kintsch y Van Dijk.

En Chile, Universidad Católica de Valparaíso, se realizó un estudio por Tijero (2009) sobre Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch y Van Dijk, teniendo como marco el Modelo de 1983 en donde proponen que los sujetos procesan la información textual a partir de tres niveles de representación: código de superficie, texto-base y modelo de situación (MS). El interés de la autora, radica en el último nivel, debido a su gran impacto y aceptación, lo cual, se ha convertido, junto con los otros dos niveles, en algo valioso

para los estudiosos de la comprensión. Para lograr este objetivo, la autora revisó el contexto de aparición de esta teoría y luego se ubicó en la aplicación de esta representación mental en el modelo de construcción integración de Kintsch (1988, 1999). Por último, examinó a la luz de varios estudios (McNamara, 2004; Zwaan y Taylor, 2006) la validez psicológica de los MS, lo que le permitió reafirmar no solo su validez para los estudios de la comprensión textual sino también para la educación y, en general, para el estudio de la cognición (Kintsch, 2004).

2.1.3 Antecedentes nacionales.

Este estudio es el realizado por Iriarte (2006) Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Donde plantea su hipótesis en diferencias significativas en la comprensión lectora de alumnos con alto y bajo desempeño lector frente a distintos tipos de hipertextos. El trabajo orienta un proceso de investigación estructurado en tres niveles formalmente jerarquizados: nivel de expectativa teórica, nivel de diseño y nivel de análisis de datos. Este consistió en evaluar el desempeño lector de los estudiantes.

Otra investigación realizada por Millán y León (2009), es la Significación en el proceso de comprensión lectora de los niños y niñas del grado tercero del colegio Cedid de Ciudad Bolívar”. Este proyecto de intervención en el aula, es resultado de un proceso de experiencias docentes de cuatro semestres, donde se busca detectar los problemas que presentan los niños y niñas del Colegio CEDID de Ciudad Bolívar, especialmente del grado tercero de primaria, donde se evidencia la falta de significación en el proceso de comprensión lectora.

Igualmente, la investigación realizada por Botache y Chala (2011), Universidad de la Amazonía, Florencia - Caquetá, se refiere al tema de la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos (fábulas), en el grado quinto de educación básica primaria, con el objetivo de plantear una propuesta de intervención didáctica orientada a mejorar la comprensión lectora en

textos narrativos en la educación básica primaria. Esta investigación contribuyó con el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que con ella se buscó emplear los hábitos de lectura de fábulas de los niños y niñas del grado quinto en instituciones educativas de la región.

En la Universidad Tecnológica de Pereira, se realizó un estudio sobre la cualificación de la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe del municipio de Dosquebradas por Osorio y Arboleda (2012), cuyo objetivo era realizar un diagnóstico de las dificultades de los estudiantes en la comprensión lectora y poder establecer una propuesta pedagógica sobre el proceso de lectura, la comprensión lectora y las técnicas de a lectura, incluyendo también técnicas de apoyo a la comprensión textual y el texto narrativo. Esta propuesta está enmarcada en las teorías de comprensión textual de Kintsch y Van Dijk y otros teóricos.

Igualmente, se realizó en la Universidad Tecnológica de Pereira (2010), un estudio por Jhon Alejandro Marín Peláez y Dora Luz Aguirre Quintero, sobre Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira con el objetivo de mostrar resultados sobre la implementación de una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje a partir del uso de las Macroreglas del Modelo de Kintsch y Van Dijk.

2.1.4 Antecedentes locales.

A nivel local está una investigación realizada por Carmona y Martínez (2012), Universidad de Cartagena, CREAD Montes de María, referente a las TIC como estrategia para mejorar la lectura comprensiva en los estudiantes de 6° de la Institución Educativa María Inmaculada. Esta propuesta según los autores, es innovadora por la motivación que despierta en

los estudiantes la comprensión de textos mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde podrán encontrar actividades dinámicas y fuera de lo convencional. Es una manera de que los estudiantes se acerquen a nuevas formas de comprender lo que lee. Esto posibilitaría el fortalecimiento de esta habilidad comunicativa, creando espacios novedosos y adecuados para el desarrollo de las competencias comunicativas a través del recurso online.

Por lo tanto, los estudios sobre comprensión lectora en el mundo y sobre todo en Colombia es un fenómeno histórico de importancia, pero sólo en los últimos quince años, y se ubica en el momento de la enseñanza de la lengua bajo el enfoque semántico-comunicativo.

2.2 Marco teórico

2.2.1 La comprensión lectora. Niveles y Modelos.

En los últimos tiempos se ha avanzado considerablemente en el conocimiento de los procesos mentales que se involucran cuando se lee. Se dice que una de las razones principales ha sido la facilidad de contar con nuevas metodologías que, a partir del uso de los sistemas informáticos, permiten manifestar que la comprensión lectora es una tarea muy compleja según García, (1993), debido a que al comprender lo que está escrito, se realiza un complejo proceso mental que se combina a diferentes niveles: el reconocimiento de las palabras, el análisis sintáctico de las relaciones gramaticales entre dichas palabras y el procesamiento semántico, necesarios para encontrar el sentido a la lectura.

Para hacer referencia a la comprensión lectora, es necesario hacer algunas precisiones. En ese sentido no se puede hablar de comprensión lectora sin determinar primero qué se entiende por el acto mismo de la lectura, el leer. Como muchos otros conceptos, ha ido cambiando y evolucionando con el tiempo. Dubois (como se citó en Quintana, 2004), sostiene que, si se analizan los estudios sobre lectura publicados en los últimos cincuenta años, se puede constatar

que existen tres concepciones teóricas sobre el proceso de la lectura. La primera, tuvo su importancia hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades. La segunda, considera que la lectura permite la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y, la tercera, se refiere a que la lectura es un proceso de transacción entre el lector y el texto.

La lectura es un recurso de aprendizaje que permite solucionar dificultades académicas como la cotidiana, posibilitando una mejor visión del mundo al igual que el desarrollo de la sensibilidad y el intelecto de acuerdo con lo expresado por Partido (como se citó en Ortega, García y Romero, s.f).

Muchos estudios llevados a cabo ponen de manifiesto que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora, por lo tanto, los profesores todavía comparten mayormente la visión de la lectura según estos modelos que asocian la comprensión a la correcta pronunciación de las palabras.

En los años 70 los estudios psicolingüísticos plantean por primera vez la lectura en términos de interacción entre el lector y el texto. Para estos teóricos, la lectura no es una actividad pasiva, sino que implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. Pone el énfasis en la capacidad de predicción del lector para la comprensión del texto y llama la atención sobre la importancia de sus conocimientos previos y sus expectativas para la lectura eficaz. Así, la concepción interactiva de la lectura establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, señala Solé (1995). En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes y el lector eficiente es aquel que utiliza diversas fuentes de información textuales para construir el significado del texto.

Según esta perspectiva interactiva de la lectura, ésta no es un mero desciframiento del sentido de una página impresa, es un proceso activo en el cual el lector integra sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. Este enfoque psicolingüístico otorga el papel principal al lector: es él el que compone el significado, quien reconstruye el texto de forma significativa para él. Y según esto la lectura es un proceso comunicativo entre el texto y el lector, no la decodificación correcta o incorrecta de lo que el texto dice.

Todos estos planteamientos se han visto enriquecidos con las aportaciones a la psicología cognitiva de la “Teoría de los esquemas” de Rumelhart (1982), según la cual comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican. Estos esquemas o representaciones que posee la persona en un momento determinado acerca de un objeto, hecho, concepto entre otros, constituyen los fundamentos del conocimiento, del procesamiento de la información. Según Coll, (como se citó en Solé, 1998), el lector, para comprender, debe aportar los esquemas de conocimiento adecuados para integrar y atribuir significado a la información que el texto aporta, en el curso de este proceso, dichos esquemas pueden sufrir cambios, desde leves modificaciones hasta revisiones profundas y enriquecimientos continuos. Este es el mecanismo del aprendizaje en el ser humano. A partir de lo expuesto anteriormente, los esquemas son un cúmulo de información que tiene que ver con los conocimientos previos de las personas, los cuales les permiten hacer actividades mentales de comprensión velozmente y casi sin ningún tipo de problemas.

Otra noción próxima a la de esquema es la de guión, introducida por Schank y Abelson (como se citó en Urrutia, 2004). Un guión es una sucesión ordenada de eventos previsibles en una situación determinada. Al enfrentar situaciones de las cuales ya se tiene alguna experiencia, la mente trae a la memoria paquetes de informaciones organizados de manera lineal y causal.

Igualmente, otros autores como Johanson-Laird, y Kintsch y Van Dijk (como se citó en Van Dijk, 1993-1994) han incluido en la teoría cognitiva el concepto de modelo mental, lo cual indica que el lector además de construir la representación mental del texto también construye el modelo de situación. Según estos modelos de esquemas, la información de la experiencia lectora no se almacena tal como se han encontrado, sino que se reconstruyen y organizan en formatos especiales que forman una estructura en la cual los conocimientos se relacionan entre sí. Estos conocimientos proceden de la presentación repetida de experiencias similares con características comunes: experiencias de la vida real, la lectura de textos literarios y no literarios, textos cinematográficos entre otros. A partir de estas nociones, la comprensión de un texto puede ser definida como la construcción o la activación de esquemas adecuados. Una comprensión pobre se puede atribuir a la falta de estos esquemas, o a la imposibilidad de activar unos esquemas útiles, o a la activación de esquemas erróneos, según Van Dijk.

Según estos planteamientos, se podría decir que los conceptos de esquema, guión y modelos mentales, vienen a explicar de un modo más preciso los modelos de organización del conocimiento previo que operan en el lector a la hora de comprender un texto escrito.

La lectura por tanto no se produce por el descifrado visual de las letras, palabras y oraciones (“Las cuatro destrezas” 2014), por eso, la enseñanza tradicional se centra principalmente en el recitado del texto, para pasar posteriormente a la búsqueda en el texto de la respuesta a determinadas preguntas de comprensión planteadas principalmente como pruebas para medir el acierto o el error del estudiante, ya que se presupone que si el estudiante lee correctamente letras y palabras, entenderá el texto, pues su sentido está en las palabras que forman las frases y su papel como lector consiste en descubrirlo. Si no que es cuando el lector, interactuando con el texto y gracias a unos esquemas o modelos adecuados de conocimiento sobre la realidad y el mundo, consigue producir hipótesis adecuadas para anticipar, situar e

interpretar la información del texto, es decir, comprender lo que éste transmite, poniéndolo en relación con lo que él ya conoce.

Tal como se señala en “Las cuatro destrezas”, (1994), la concepción de la lectura que ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima y se ha mantenido activa de un modo consciente hasta el día de hoy. Los autores señalan que Solé (1992) y Colomer y Camps (1991) exponen la secuencia didáctica típica de la enseñanza tradicional de la lectura, que es básicamente la siguiente:

- El profesor escoge una lectura, un alumno lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura.
- Si comete algún error de pronunciación el profesor lo corrige.
- El profesor formula preguntas sobre la lectura que los alumnos contestan individualmente.
- Ejercicios de gramática a partir del texto.

Según estos autores, el error esencial de este tipo de actividades es que olvidan el aspecto más importante de la lectura: leer significa comprender, construir un significado nuevo en la mente a partir de los signos escritos. En realidad, este modelo de trabajo con la lectura más que facilitar estrategias que potencien la comprensión, es decir, poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta, lo que hace es entrenarse en la respuesta mecánica de preguntas que el propio texto responde. No ve la lectura como un proceso interactivo. La enseñanza tradicional a menudo ha convertido la lectura en una prueba, una comprobación sobre si el estudiante ha podido encontrar el sentido del texto, dando por hecho que hay un significado correcto y otro incorrecto. El texto encierra la respuesta a determinadas preguntas y es el profesor quien las establece y el buen alumno el que las sabe responder.

La misma secuencia se aplica, según estos autores frecuentemente en las clases de literatura, donde se plantea un texto tras cuya lectura el estudiante debe responder adecuadamente a determinadas preguntas que le plantea el profesor, o el libro de texto. Todo esto ignora la transacción o intercambio que se da en la lectura, entre el texto y el lector, éste último no aporta nada a la interpretación del texto, su mundo personal de conocimientos previos y expectativas no cuenta. Así, el estímulo y el interés por la lectura de muchos estudiantes ha sido limitado. De esta forma, casi siempre las clases de castellano y literatura sobre todo, se han convertido en un recitado de conocimientos impartidos por el profesor y nunca discutidos por el estudiante. La literatura así ha quedado reducida a autores, fechas y movimientos, y la lectura a resúmenes y respuestas a preguntas donde se pone a prueba al buen y al mal estudiante. Aplicando las ideas de estos autores, el profesor, por lo tanto, debe ser un facilitador y un guía cuyo principal papel es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer. Esa es la única manera de garantizar que el proceso se ponga en marcha. Para facilitar ese proceso el profesor debe:

- desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos
- estar atento a sus preferencias
- comprender las situaciones que hacen difícil la lectura
- facilitar conocimientos previos
- estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura

Para Kinstch (como se citó en Muñoz-Valenzuela y Schelstraete, 2008), leer es “construir un modelo mental coherente del sentido del texto” (p.3). En la lectura de textos, es necesario que los estudiantes hagan una comprensión profunda que debe ser un proceso integral que implica la representación semántica del texto que da cuenta de su coherencia, por tal razón, un texto no es un retazo individual de información sino un conjunto de oraciones con coherencia. Vale la pena

anotar que García (1993) “hace referencia a un texto como un conjunto de oraciones lingüísticas relacionados y coherentes entre sí” (p. 87).

La elección del modelo teórico de Kintsch y Van Dijk para el desarrollo de este trabajo sobre comprensión lectora, se justificó en el hecho de que se trata de una propuesta que permite identificar los procesos, las metas, las tareas, entre otros, que llevan a cabo los lectores en los distintos niveles de procesamiento.

Según Kintsch y Van Dijk (citado por Ortega, García y Romero, s.f) la comprensión lectora, involucra la construcción de una representación mental, es decir, una construcción de la realidad descrita por el texto. Vale la pena recordar que buena parte de la información necesaria para comprender un texto no es suministrada directamente por él, sino que se obtiene de la cultura en la que el lector está inmerso y que le proporciona el conocimiento sobre el tema en cuestión, la cual abarca el nivel más alto de comprensión y de memoria alcanzado en su procesamiento

2.2.2 Niveles de procesamiento que intervienen durante la comprensión lectora.

Los autores Just y Carpenter (como se citó en Escudero, 2010), han señalado que la lectura se da a diferentes niveles de procesamiento: el reconocimiento de la palabra, el análisis sintáctico, el procesamiento semántico y el procesamiento referencial. En el primer nivel, el lector debe reconocer las palabras codificando los patrones gráficos que las conforman y accediendo al diccionario interno que le permite asignar el significado. En un segundo nivel (sintáctico), se analizan las relaciones gramaticales entre las palabras que conforman las frases y oraciones del texto.

Por su parte, el procesamiento semántico permite al lector inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración. En este proceso, el mensaje de la oración se integra con

los conocimientos del lector, lo que se amplía y extiende al siguiente, el nivel referencial, ya que implica la construcción de una representación de los objetos del mundo a los que el texto hace referencia.

En atención al anterior planteamiento, son varios los autores que han intentado dar cuenta de los procesos de comprensión. Básicamente, estos intentos de descripción del procesamiento son bastante semejantes pero difieren en algunos aspectos, como pueden ser los criterios utilizados para organizar los numerosos subprocessos que se ponen en juego o las diferencias que se reconocen en el modo en que se realiza el procesamiento.

Igualmente, García (1993), afirma que para comprender lo que se lee, la mente del lector hace un arduo y complejo trabajo de operaciones o procesos mentales, pero que estos procesos son importantes pero insuficientes porque también el lector debe darles significado a las oraciones y al mensaje que está en el texto, lo cual debe integrarlo a sus conocimientos previos. Para este autor, comprender un texto tiene sus implicaciones: a) Conocer el significado de las palabras; b) Comprender el significado de las oraciones; c) Interpretar las ideas y las intenciones del autor.

De acuerdo con esta línea de análisis, este autor presenta a continuación una descripción más detallada de los procesos mentales mencionados: 1) el procesamiento perceptivo, se extraen las formas de las letras y las palabras, 2) el procesamiento léxico que supone la identificación de las palabras, 3) el procesamiento sintáctico en el que se establecen las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de cada oración y 4) el procesamiento semántico, en el que se propone describir la compleja actividad mental asociada a la posibilidad que tiene el lector de elaborar una representación del sentido global del texto.

Procesamiento perceptivo.

Según García (1993), el procesamiento perceptivo da cuenta de los signos gráficos para después identificarlos. Se han realizado algunos estudios que afirman que al leer un texto los ojos avanzan dando pequeños saltos, denominados movimientos sacádicos, los cuales se alternan con momentos de fijación. Es decir, durante la lectura un sujeto fija su mirada en una parte del texto, luego por un movimiento pasa al fragmento siguiente, en el cual sus ojos se fijan por un nuevo corto tiempo.

Procesamiento léxico.

Siguiendo a García (1993), una vez identificadas las letras que componen la palabra, el siguiente paso es recuperar el significado de la misma. A nivel del procesamiento léxico, también se han planteado discusiones acerca de la influencia del contexto, es decir, si este procesamiento es autónomo o es interactivo.

No obstante, si bien el procesamiento léxico es un componente necesario para comprender un mensaje escrito, no es suficiente. El mensaje no se transmite a través de las palabras aisladas, sino que se encuentra en la relación que se establece entre dichas palabras. Para ello, es necesario el nivel de procesamiento que se analizará a continuación.

Procesamiento sintáctico.

El análisis sintáctico es posible gracias al uso de una serie de claves. García (1993) menciona las más importantes:

- *Orden de las palabras.* En castellano, si no hay ninguna preposición o término que indique lo contrario, siempre el primer nombre funciona como sujeto y el segundo como objeto. Por ejemplo: Pedro saludó a Juan.
- *Palabras funcionales.* Estas palabras (conjunciones, preposiciones, artículos, etc.)

juegan un papel principalmente sintáctico porque generalmente indican que una nueva unidad sintáctica está comenzando. (Por ejemplo, los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal).

- *Significado de las palabras.* El significado de las palabras es en ocasiones la clave para conocer el papel sintáctico de ese término. En muchos casos la ambigüedad de una oración puede solucionarse con el significado de las palabras.
- *Signos de puntuación.* Las comas y los puntos, por ejemplo, son importantes porque sirven como claves para identificar y segmentar los componentes del texto.

Procesamiento semántico.

Llegado a este punto del desarrollo de este estudio en el que se han abordados los aspectos léxicos y sintácticos, se hace necesario describir el procesamiento semántico del texto. En el análisis de los aspectos semánticos del texto, debemos discriminar, por un lado, el procesamiento que es complementario de los niveles analizados hasta el momento, es decir, los que se producen a nivel de la palabra y la oración y que se trató anteriormente y, por otro lado, el proceso que se despliega para lograr el significado del texto como un todo.

Según este autor, hay unas diferencias significativas entre lo semántico y lo sintáctico, debido a que el primero hace énfasis en la estructura de las oraciones, es decir, son formas de comunicar ideas y significados, mientras que el segundo se direcciona en la estructura de las proposiciones o representaciones semánticas, es decir, el significado, las ideas. Y extraer el significado de un texto es hacer una representación mental coherente y global.

Para este autor, una proposición es una unidad básica de información en el análisis semántico. Afirma que los elementos de una proposición son los conceptos, y que el contenido proposicional es función del contenido conceptual de aquellas formas de expresión que las

constituyen, también afirma que la información se deposita en el sistema cognitivo no como oraciones sino como proposiciones.

Sin embargo, se han mantenido numerosas discusiones acerca de cuál es el resultado final de la comprensión, es decir, qué tipo de representación elabora la mente al intentar otorgar sentido al texto como un todo. Por ello, se han formulado una diversidad de modelos acerca de la comprensión.

Modelos teóricos de comprensión lectora.

La mayoría de los modelos de comprensión lectora son relativamente recientes, siendo escasos los anteriores a 1970. Entre todas las posibilidades existentes se han elegido estos por algunas de razones que incluyen su difusión, su influencia, la investigación que han generado, su comprensibilidad y las posibilidades de aplicación.

Adams (como se citó en Alonso y Mateos, 1985), realiza una clasificación de estos modelos teniendo en cuenta que ofrecen, en algunos casos, estructuras similares pero, en otros casos, parten de supuestos epistemológicos diferentes:

- **Modelo ascendente:** Este modelo está basado en el reconocimiento de letras, sílabas, palabras, lo cual permite que muchos lectores comprenden en forma deficiente lo que leen porque están pendiente a descifrar o reconocer los símbolos escritos, su énfasis está en el texto.
- **Modelo descendente:** Este modelo no descansa en la decodificación de los símbolos escritos sino en la capacidad del lector para poner en juego sus conocimientos previos, su énfasis está en el lector.

- Modelo interactivo: En este modelo, la lectura es considerada como proceso de construcción de significados, en parte depende del texto y en parte del lector, dando sentido a lo que se lee.

Una serie de investigaciones han intentado comprobar que el resultado final de la comprensión es la elaboración de un modelo mental ya que el lector usa su conocimiento para interpretar lo que lee. Los enlaces dentro de la representación del lector se construyen sobre la base de los elementos presentes en el texto, combinados con las habilidades cognitivas y los objetivos específicos que guían la lectura.

Expone Tijero (2008), en referencia a algunos autores reconocidos, que a estas construcciones mentales, se les conoce con distintos nombres que significan, por un lado, la representación que hacen las personas de la información textual, como las proposiciones de Van Dijk y Kintsch (1983) y, por otro, al conocimiento individual de cada persona, como esquemas de Rumelhart y McClelland, 1992), modelos mentales como les llama (Garnham y Oakhill, 1996), modelos de situación como expone Van Dijk y Kintsch.

Según Tijero (2008), estos modelos mentales de comprensión textual buscan explicar cómo los lectores comprenden los textos escritos en su totalidad. Entre algunos de los grandes aportes que la psicolingüística ha entregado para el estudio de este complejo fenómeno, se encuentran, el modelo estratégico de Kintsch y Van Dijk (1983), y el modelo de indexación de eventos de Zwaan (1999a). La autora sigue explicando que estos modelos aparte de otros, son los de mayor impacto en esta área de estudio no solo porque buscan describir el proceso de comprensión sino porque su objetivo principal es llegar a explicar cómo se genera la comprensión o interpretación de lo que se lee.

La comprensión lectora en los últimos tiempos ha generado múltiples investigaciones por su proceso complejo e interactivo según algunos autores, porque para ellos, el significado no está

en el texto sino que el lector va haciendo un proceso de construcción de significados, ciertamente el texto es importante pero el comportamiento activo del lector es mucho más ya que debe aportar sus conocimientos previos, definir los objetivos de lectura y aplicar las estrategias que lo van a ayudar a comprender (Solé,1995).

En esta investigación, se ha considerado la comprensión como un proceso integral de alta complejidad como lo han expuesto anteriormente algunos autores que se manifiesta en al menos dos niveles, como lo son, un nivel local y otro global que a su vez se relacionan con niveles de representación del texto, micro y macroestructurales. Al nivel microestructural, el lector establece relaciones entre las proposiciones individuales y las relaciones que se establecen entre ellas, mientras que al nivel macroestructural el lector recupera el sentido global del texto estableciendo relaciones semánticas coherentes entre las proposiciones (Duro, 1992). Igualmente, se hablará sobre los niveles de representación para explicarlos más detenidamente y luego hacer un análisis sobre su proceso de formación durante la comprensión lectora.

En el desarrollo del presente trabajo, se ha mencionado en algunas oportunidades el interés de ahondar en los aportes teóricos de Kinstch y Van Dijk (1978 y 1983). La intención de analizar la propuesta de estos autores no solo se fundamenta en la conclusión presentada anteriormente sino porque es un modelo teórico más global acerca de la estructura cognitiva general con respecto a la comprensión y al considerar que estos autores durante mucho tiempo se dedicaron a investigar los procesos de la comprensión y su enseñanza en la parte educativa. Más adelante se mirará con más detenimiento la teoría de estos autores, es importante aclarar que el modelo propuesto se caracteriza por ser proposicional y estratégico, aspecto que refuerza la potencia explicativa de esta teoría. Algunos de los desarrollos teóricos de estos autores son los que fundamentalmente sustentan este trabajo investigativo.

2.2.3 Modelos de Kintsch y Van Dijk de la comprensión lectora.

En una corta autobiografía, Van Dijk (2006), refiere que desde los años setenta, él y Kintsch se dedicaron a desarrollar grandes aportes que facilitaron la construcción teórica explicativa de los procesos incluidos en la comprensión textual, especialmente lo que tiene que ver con la representación mental que el sujeto construye durante la lectura, La colaboración entre ambos autores resultó muy significativa en la medida que aportó la descripción de un modelo sobre la comprensión de textos. La eficacia de este nuevo modelo se refleja en las numerosas investigaciones que la han sustentado en los últimos años, las cuales no sólo han buscado completar y perfeccionar el modelo, sino que también se han orientado a validar intervenciones eficaces para favorecer la comprensión textual.

Igualmente, hay otros estudios de estos autores relacionados con la comprensión lectora referida en una investigación de Makuc (2011) como son los estudios teóricos de Van Dijk, 1995, 1999 y 2001, también los de Kintsch, 1994, 2002. Es importante en este estudio describir, por un lado, los aspectos fundamentales de estos desarrollos teóricos y, por otro lado, incorporar los estudios e investigaciones que a lo largo de estos años han ido actualizando y reformulando los propios investigadores de la teoría.

Muchos estudios se desarrollaron en la década de los 70, los cuales trataron de hacer una descripción y una explicación de cómo se construía la representación mental del texto. En 1974, Kintsch publicó un libro: La representación de significado en la memoria, donde afirmaba que los estándares de calidad para el área de lenguaje “objeto de estudio para una psicología cognitiva de la comprensión ya no debían ser las oraciones aisladas, sino los textos completos estándares de calidad para el área de lenguaje” (Van Dijk, 2006, p.5).

Según Molinari y Duarte (2007), el modelo proposicional de Kintsch, (1974) propone acerca de la comprensión textual, un sistema organizado de representación del contenido

semántico del texto, ya que determina las relaciones, el autor, el contexto y toda aquella información derivada de ésta. En este modelo el significado se representa a través de la base del texto que consiste en un conjunto de proposiciones sencillas formadas por un predicado y uno o más argumentos. Entonces, toda esta red de proposiciones y conceptos es según este autor, la representación mental en el proceso de comprensión textual.

Según Tijero (2008), el Modelo de Kinstch y Van Dijk (1978), reconoce dos niveles de representación mental construida a partir del procesamiento de los textos, el primer nivel es el Código de superficie, es decir, el texto en sí, el cual, tiene el vocabulario y la gramática que los estudiantes ingresan al leer. El segundo nivel es el Texto Base, y está definido a partir del establecimiento de las proposiciones del texto y sus relaciones con las palabras y las oraciones entre sí, creando una microestructura textual. Esta autora también afirma que en el Modelo, la proposición es la unidad básica que se requiere para representar el significado o estructura semántica del texto en la memoria.

Según Van Dijk (1980), “la función de la memoria es crucial en las distintas fases de la comprensión” (p.6). Este autor distingue teóricamente la memoria a corto plazo de la de largo plazo dice que es limitada la memoria a corto plazo, que es el lugar en el que se analiza e interpreta toda la información que entra a través de la percepción, la comprensión, el pensamiento, entre otros. En cambio, la memoria a largo plazo dice Van Dijk, es el espacio donde se coloca con el tiempo, mucha información de la memoria de corto plazo, pero no significa que se vaya a recordar toda esa información porque depende del proceso de recuperación del lector.

Muchos experimentos se realizaron sobre el fenómeno de la dificultad para recordar los contenidos de un texto, cómo hacer para que aquellas ideas importantes no se olviden. (García *et al*, 1996) sostienen que entre las teorías que buscaban solucionar este problema del olvido están los estudios de Kintsch y Van Dijk, (1978 y 1983), el cual, depende del nivel que ocupen dentro

de su estructura jerárquica. Este llamado “efecto de los niveles” provoca que las ideas más importantes, las que ocupan una posición más alta en esa estructura jerárquica, sean más fácilmente recordadas que aquellas que tienen una posición más baja.

Aunque la teoría de Kintsch y Van Dijk (1978) tenía gran acogida y mostraba gran utilidad en la representación mental de un texto porque daba explicaciones sobre la comprensión lectora, presentaba algunas dificultades para su uso en un contexto determinado, por lo cual, se introdujo según Van Dijk (1993-1994) en “la teoría cognitiva del lenguaje y en la de comprensión textual (...) la noción de “modelo (mental) (Johnson-Laird, 1983, Van Dijk y Kintsch, 1983)” (p.41). Según este autor, los modelos son las representaciones mentales de las experiencias personales que se van almacenando a partir de acciones, hechos o situaciones específicas, llamados también modelos de situación.

Por lo anterior, según Van Dijk (1993-1994), el modelo de Kintsch y Van Dijk (1983), da por sentado que además de una representación mental del texto, los lectores construyen un modelo de la situación (MS) a la cual se refiere el texto. Por último, los textos son coherentes, sólo en relación con esa clase de modelos en la memoria: si los lectores pueden construir un modelo satisfactorio del texto, entonces se dice que han comprendido el texto y solo entonces, se podrá afirmar que para el lector, el texto es coherente. Lo característico de estos modelos mentales, es la idea de imaginar aquello que el texto quiere decir, es decir, sobre las cosas, las personas, los eventos, las circunstancias, las experiencias vividas y que están relacionados en el texto. Un modelo de situación es el concepto que explica este tipo de "imaginar" que tienen las personas cuando se enfrentan a un texto.

Para León (1991), el Modelo de Kintsch y Van Dijk (1983), presenta un aspecto central necesario para concebir la comprensión de textos como un proceso interactivo en el que el lector construye el significado interactuando con el texto. Esto quiere decir que es posible abordar el

análisis de este modelo teórico enfocándolo desde las variables que aporta el lector y desde las variables que aporta el texto.

Desde la perspectiva de este autor, el lector se contempla y se analiza desde la psicología cognitiva, es decir, desde la concepción de una mente activa que actúa como mediadora procesando los datos de la realidad. En este sentido, será necesario analizar qué representaciones construye la mente en esa mediación a partir de la información que ofrece un texto escrito. De aquí se desprenden otros dos aspectos centrales del modelo. Por un lado, la mente realiza el procesamiento a partir de su bagaje anterior, es decir, con los conocimientos previos que el sujeto ha construido a partir de su interacción con el mundo. Por otro lado, es importante también el propósito del lector cuando se acerca a un material escrito, porque este propósito condicionará el acto de la lectura y la interpretación del material escrito.

2.2.4 Las representaciones que elabora el lector durante la comprensión.

Procesos implicados.

Kintsch y Van Dijk (1983) manifiestan que para comprender un texto, el lector elabora tres niveles de representación mental acerca de un texto leído (Molinari y Duarte, 2007):

- a. el código de superficie
- b. el texto base y
- c. el modelo de situación

Según estos autores, los anteriores niveles hay que considerarlos como grados de profundidad que va alcanzando el lector a medida que va comprendiendo tras cada ciclo de procesamiento.

El primer nivel que se basa en el análisis de la superficie del texto, codificando las palabras, las frases y las relaciones entre ellas. - El segundo nivel al que se denomina texto base,

en el que se representa un conjunto ordenado de proposiciones que presentan diferentes niveles jerárquicos e implica la elaboración de la microestructura, que supone el establecimiento de relaciones de coherencia local y referencial. El procesamiento se realiza de a grupos de proposiciones debido a las limitaciones de la memoria de trabajo, conformándose así ciclos de procesamiento. La memoria de trabajo mantiene activas una selección de proposiciones ya procesadas para corroborar que tengan coherencia referencial con las del grupo que está siendo procesado. En el caso en que dicha coherencia no se encuentre, el lector debe buscar en la memoria a largo plazo, otras proposiciones del texto que no permanecen activas. El procesamiento que se realiza en este nivel consiste en convertir las representaciones oracionales en representaciones proposicionales. Y el tercer nivel, según Molinari y Duarte (2007) que implica la representación de lo que Kintsch y Van Dijk (1983) denominan un modelo de situación, que corresponde a un nivel más profundo de comprensión en el que la información brindada por el texto es elaborada con los conocimientos previos e integrada con éstos. En esta parte, el lector genera la macroestructura del texto, es decir, una representación semántica de naturaleza global que refleja el sentido general del texto.

Según Van Dijk (1980), la macroestructura se va modificando gracias al uso de tres estrategias lingüísticas, llamadas Macrorreglas, son las operaciones que permiten entender el significado global de una serie de proposiciones, las cuales son:

- a) *Supresión-selección*. En este caso el lector suprime en una secuencia de proposiciones aquellas que no son condición necesaria para la comprensión de las proposiciones siguientes. De esta manera el sujeto selecciona las partes del texto que se consideran relevantes para el tratamiento del tema.

- b) *Generalización*. Aquí el lector sustituye una secuencia de proposiciones por otra proposición que contiene un concepto inclusivo derivado (inferido inductivamente) de los conceptos de la secuencia de proposiciones, es decir, un conjunto de conceptos se reemplaza por un concepto más general.
- c) *Construcción*. El lector reemplaza una secuencia de proposiciones por otra proposición que denota globalmente el mismo hecho o concepto que ha sido presentado en esa secuencia de proposiciones.

Según este autor, las macro-reglas están guiadas por la estructura superficial, la información semántica y los conocimientos que el lector tiene sobre la organización de los textos, es decir, actividades que, al aplicarse sobre la microestructura, reducen y organizan la información.

En cuanto a lo que se ha planteado anteriormente con respecto al proceso de decodificar que el lector realiza a partir del código de superficie y de crear el texto base, siempre se debe llegar a realizar el modelo de situación del texto. Este tercer nivel no es separado de los otros dos, sino que se realiza al mismo tiempo en que se leen los otros dos. Sin embargo, este nivel es el menos textual, ya que representa toda la información que está fuera del texto, pero que es sacada de los datos del mismo. Todo lo anterior requiere que el lector disponga de, y utilice, mucho conocimiento previo. Este conocimiento puede ser general o de mundo (como saber en dónde se ubica un país), pero también puede estar en la forma de un esquema o modelo (como saber qué se hace y qué se dice por ejemplo, cuando uno va a un restaurante). Sin embargo, no solo se requiere de mucho conocimiento en el modelo de situación, sino también de procesos de generación de inferencias (Van Dijk, 1994).

La gráfica siguiente resume todo lo anterior:

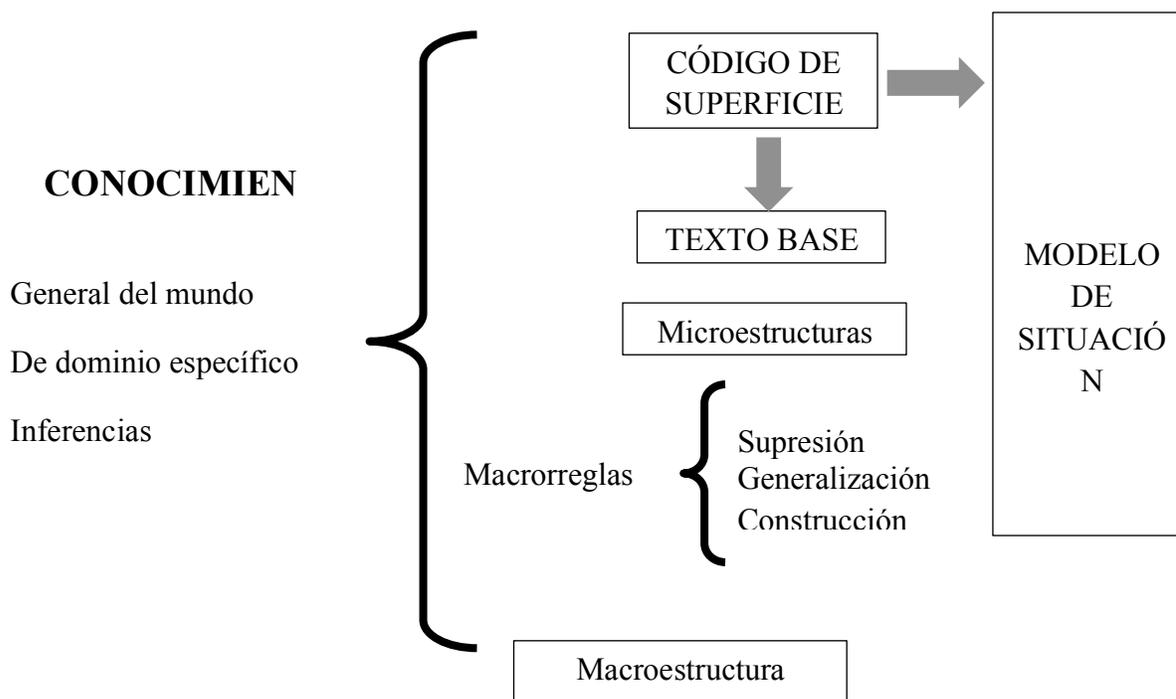


Figura 1. Niveles de representación mental y Macrorreglas

Fuente: Autores (2016)

Ahora bien, todo lector va construyendo significados a partir de la sucesión de las frases del texto, pero también a partir del texto como un todo. De lo que se trata es, precisamente, del desafío que plantea la comprensión del discurso como totalidad. Se habla de desafío porque los procesos de elaboración del texto dan cuenta de la potencia de la mente pero también de sus límites. Si se lee un texto de cierta complejidad, resulta obvia la dificultad de dar cuenta de toda la información contenida en ese texto. Los alcances limitados de la memoria, especialmente de la memoria operativa, llevan a la mente a funcionar estratégicamente, es decir, a desplegar procedimientos que posibiliten acceder a la comprensión del mensaje escrito compensando los límites de la memoria operativa. Un conjunto de esos procedimientos son los que posibilitan elaborar la representación semántica del texto (Fernández, García, 2008).

Este procesamiento semántico del texto implica, en primer término, la formación de la microestructura. En la microestructura se integran la estructura coherente de las proposiciones y sus relaciones. Kintsch y Van Dijk , (como se citó en García *et al*, 1996) afirman que “esta microestructura o base del texto consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos o solapamiento” (p.68). Estos autores manifiestan que aparte de la microestructura, el lector también construye la macroestructura, lo cual, implica el logro de la coherencia global conectando entre sí todas las ideas por su relación con el significado del texto en general. La macroestructura está formada por macroproposiciones que representan las ideas generales del texto. Estas ideas son construidas por los lectores poniendo en juego una serie de operaciones e integrando los conocimientos previos sobre el tema, sobre los textos y sobre la situación comunicativa.

Otro aspecto que el lector debe tener en cuenta es que las representaciones que el lector va construyendo durante la lectura, mantengan la coherencia textual. Los procesos que buscan mantener la coherencia del texto son inherentes al intento del lector de construir una representación semántica del texto, por lo tanto, será necesario evaluar dicha coherencia a nivel de la microestructura: coherencia local y de la macroestructura: coherencia global (Molinari y Duarte, 2007).

La siguiente gráfica, resume la representación semántica que involucra al lector con el texto:

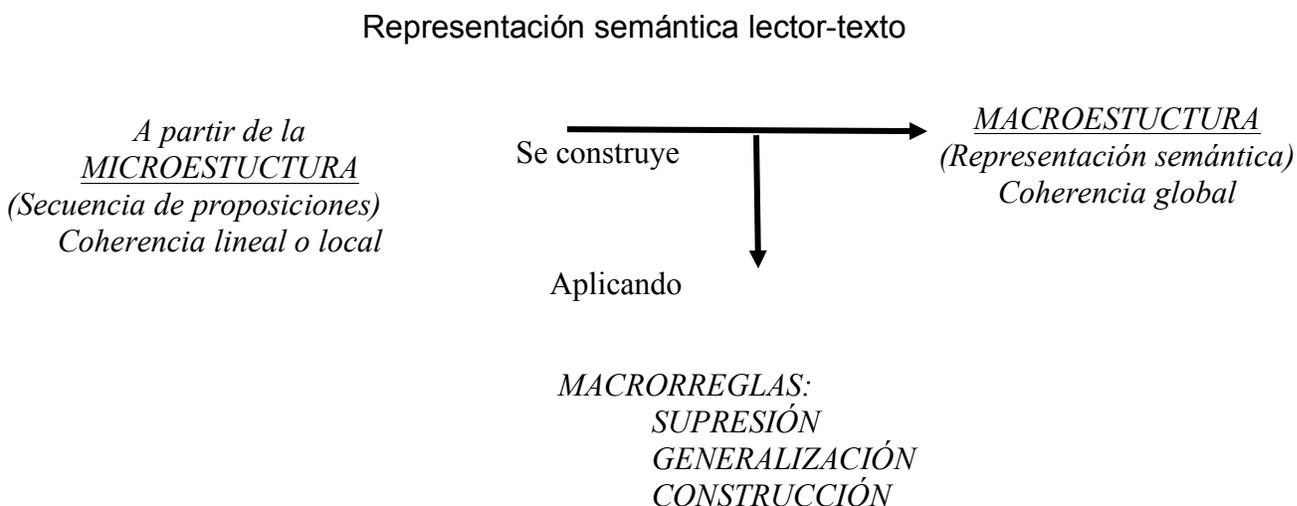


Figura 2. *Representación semántica lector-texto*

Fuente: Autores (2016)

2.2.5 Estructuras textuales.

Los textos se producen, generalmente, con un propósito comunicativo que es el que lleva al autor a considerar un conjunto de decisiones en relación con su escritura. Estas decisiones se toman anticipando un supuesto destinatario para ese texto. Por ello, el grado de complejidad en el tratamiento del tema y el vocabulario seleccionado son abordados por el autor según los conocimientos que supone que ese lector potencial tiene.

Antes de continuar con el tema de estructuras textuales, es decir el modo en que los textos están organizados, vale la pena preguntarse: ¿qué es un texto? Según Duro (1992), un texto no es una oración, ni un grupo de oraciones sin ninguna relación, simplemente así construidas de esa manera, son un grupo de oraciones. Para el autor “un texto es un conjunto integrado de oraciones con un significado global” (p.228).

En cuanto a lo anterior, lo referente a las relaciones en un texto, Van Dijk (1992), analiza los textos en un nivel superior a la estructura de las secuencias, explicando que éstas en realidad constituyen un texto por su coherencia lineal, desde este nuevo nivel, ya no se consideran las

conexiones entre oraciones aisladas y sus proposiciones, sino las conexiones que se basan en un texto como un todo en forma general, llamadas macroestructuras, así que para Van Dijk solamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las llama Textos.

Según Izquierdo, Kintsch y Van D (como se citó en Pandiella, Calvó y Macías, 2003) en cuanto al texto, se distingue en el mismo tres estructuras fundamentales: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. y según la teoría de Meyer (citado por Pandiella, Calvó y Macías, 2003) estas tres dimensiones también se identifican con los niveles microproposicional, macroproposicional y estructura de alto nivel, respectivamente. La microestructura tiene que ver con las proposiciones y sus relaciones. De ella procede la macroestructura y representa la idea más importante pero también identifica el significado global del texto, es la que más fácil se recuerda y es la que por lo general se almacena en la memoria según el Modelo.

Un aspecto fundamental, a este respecto, es la estructura elegida por el autor para cumplir su propósito comunicativo. Según Van Dijk (1992), los textos se producen respetando determinadas formas esquemáticas denominadas superestructuras, que se refieren al modo de organizar la información seleccionada por el autor. Además, este aspecto es especialmente relevante atendiendo la importancia que, en general, se le ha otorgado al diseño de intervenciones en comprensión y también, de modo particular, en relación con la desarrollada para el presente estudio.

Para este autor, los textos no sólo tienen una estructura semántica global, sino también una estructura esquemática global, la llamada superestructura. Se trata de un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura viene a ser el contenido del texto. Las superestructuras y las macroestructuras tienen en común la propiedad de que no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de este y es por eso que se trata de estructuras globales.

Van Dijk sigue afirmando que una estructura esquemática consiste en una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, muy similares a las categorías de un esquema narrativo. Las categorías deben verse como funciones específicas asignadas a las respectivas macroproposiciones de un texto. Una superestructura esquemática es meramente una estructura formal, muy similar a la sintaxis de una oración. Se llena con el contenido de la macroestructura semántica. Las superestructuras esquemáticas son también importantes por razones cognitivas porque organizan el proceso de lectura y comprensión.

2.2.6 – Las aportaciones del texto durante la comprensión.

Numerosos estudios dan cuenta de la existencia de diferentes tipos de textos, y que han sido confirmadas por numerosos estudios, tanto desde la lingüística como desde la psicología cognitiva. Por ejemplo, en el campo de la lingüística, se ha tenido en cuenta la noción de superestructura Van Dijk, (1992). La superestructura, acorde con lo que se ha venido tratando, es una estructura esquemática, es decir, la forma que adquiere un discurso y que define la ordenación global de dicho discurso y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. Por ello, según Van Dijk, las superestructuras se definen en términos de categorías y de reglas de formación.

Para este autor, las categorías se refieren a las formas en que se presenta un determinado texto y las reglas de formación al orden en que éstas aparecen. Por ejemplo, en un cuento, las categorías que podrían encontrarse son: la introducción (en la que se describe un escenario y los personajes), la trama de la historia (generalmente manifestada en un conflicto o complicación) y el desenlace o cierre de la historia (que puede incluir la resolución, evaluación o la moraleja que deja la historia). Por su parte, las reglas de formación son las que indican que el orden esperado para esas categorías es el que se ha utilizado para nombrarlas. La superestructura no dice nada

acerca del contenido concreto del texto. En el ejemplo mencionado, cuando las categorías tengan algún contenido, su conjunto será un cuento. Esto genera unas u otras expectativas, en función del tipo de texto que se lee. Por ejemplo, si se lee la nota editorial de un periódico seguramente se encuentre una estructura esquemática que presente las categorías de una argumentación.

Uno de estos estudios como los de Meyer (como se citó en León, 1991), quien a partir del análisis estructural de los textos ha propiciado su importancia en el diseño de intervenciones dirigidas a favorecer la comprensión lectora, y, de hecho, numerosas investigaciones han demostrado que el conocimiento por parte del lector de las estructuras textuales favorece la selección de la información relevante de los textos y el recuerdo de la misma.

Por lo anterior y para el desarrollo de este trabajo de investigación se tuvo en cuenta la estructura narrativa, debido a que de acuerdo con Revaz y Adam (como se citó en Irrazábal y Sauz, 2005) los hechos se desarrollan en el tiempo con personajes que realizan acciones y vencen obstáculos para el logro de ciertos objetivos, el lector reacciona de acuerdo a sus emociones ante el logro o no de las metas propuestas. Algunos autores han planteado que las narraciones tienen una estructura muy particular como causa-temporal que hablan, por lo general sobre situaciones más cercanas a los lectores, como relaciones humanas o experiencias diarias.

2.2.7 Procesos inferenciales en la comprensión textual.

Los procesos de inferencia, es decir, la capacidad de obtener o reconocer cierta información no explícita a partir de otra que sí lo está, cumplen un valor fundamental en la capacidad de razonar que tiene el ser humano. Por consiguiente, en el dominio de la comprensión lectora, resulta necesario aclarar cuál es la información explícita que da lugar a la elaboración de inferencias. Según Viramonte de Ávalos (como se citó en Delicia, 2011), el texto ofrece “pistas” que, a veces, están dentro de un mismo párrafo y, otras veces, distribuidas entre dos o más

párrafos no necesariamente consecutivos. Esto obliga al lector a una búsqueda que debe superar lo microestructural porque implica manejar la información del texto de manera más global. En esta misma línea de análisis, Fernández y García (2008) se refieren una serie de estudios que interpretan que los adolescentes tienen la posibilidad de trascender los procesos de comprensión que operan principalmente en los niveles locales del significado, lo que les permite elaborar inferencias integrando así con más eficacia las ideas del texto.

Delicia (2011) afirma que la posibilidad de producir inferencias, durante el proceso de comprensión, ha sido investigado por muchos estudiosos en el campo de la psicolingüística cognitiva, entre esas propuestas se pueden mencionar la de Viramonte de Ávalos (2000) y la de Kintsch y Van Dijk (1983), lo cual, parece seguir un proceso evolutivo semejante al analizado en relación con el desarrollo de la macroestructura: los lectores, tras alcanzar la competencia para realizar adecuadamente las inferencias, pasan por un período de inconsistencia, en el que no las realizan espontáneamente. Además, el control de los procesos de inferencia, es decir, la capacidad mental posibilita a los buenos lectores integrar diferentes tipos de conocimiento, aspecto que es central en la elaboración de la macroestructura, la microestructura y la superestructura según el modelo en la medida que se construye a partir de las ideas del texto y de los conocimientos previos del lector.

De acuerdo a los procesos inferenciales que hace el lector para comprender, en este trabajo, se hará hincapié en el carácter activo del proceso de lectura y las actividades estratégicas que debe realizar el lector, teniendo en cuenta la propuesta del modelo.

2.2.8 El desarrollo de la comprensión lectora y estrategias.

Este trabajo se centrará en mejorar actividades cognitivas dirigidas a captar la progresión temática del texto, extraer el significado global a través de la aplicación de las macroreglas de selección, generalización y construcción y a reconocer y aplicar la estructura principal del texto.

Para que el estudiante adquiriera los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades. Las estrategias de comprensión de textos son, en síntesis, una serie de conocimientos y habilidades que el lector puede emplear para adquirir, retener, integrar y recuperar información (Solé, 1998).

“Kintsch y Van Dijk (1978) afirman que las estrategias permiten al lector seleccionar adecuadamente la información que entra en la memoria de trabajo, el éxito del proceso de comprensión depende de las estrategias de selección usadas para determinar cuáles proposiciones serán transferidas a la memoria a largo plazo” (Universidad de la Sabana, s.f, párr.24).

Por otra parte, dice Solé (1998), “si las estrategias son procedimientos, y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias de comprensión de los textos” (p.5).

El Modelo teórico de Kintsch y Van Dijk en el cual se basa esta investigación, es un Modelo de representación semántica como ya se ha dicho anteriormente, por lo tanto, el significado del texto se representa como una red de proposiciones, donde la información nueva se integra en una red proposicional.

Aplicación de las operaciones cognitivas

Estas operaciones cognitivas se desarrollarán teniendo como objetivo seleccionar información importante y resumir el contenido textual, por lo cual, la intervención para mejorar

la comprensión lectora en los niños y niñas de grado 5 de Básica Primaria de la Institución Educativa Benjamín Herrera en Arjona, Bolívar, se centrará en la aplicación de algunas estrategias, en este caso, la aplicación de las macrorreglas del modelo.

Los buenos lectores construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos. Se forma durante la lectura mediante la utilización de determinadas macrorreglas, es decir, operaciones que al aplicarse sobre la microestructura, reducen y organizan la información (Van Dijk, 1980). Se habla de las siguientes macrorreglas:

- Macrorregla de Selección u omisión: ¿Podemos quitar algo del texto porque ya se sabe o porque se dice lo mismo de varias maneras?
- Macrorregla de Generalización: ¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya se sabe?
- Macrorregla de Integración: ¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra de uno que diga lo mismo?

Según este autor, las macrorreglas siguen la orientación de la estructura superficial, la información semántica y lo que sabe el lector sobre cómo están organizados los textos. Para ellos, la formación de la macroestructura es un proceso estratégico en el que el lector aplica sus conocimientos para identificar y seleccionar las ideas más importantes del texto, haciendo uso de las señalizaciones o pistas, descritas anteriormente, incluidas en el mismo.

Para este trabajo de investigación se tuvieron en cuentas las estrategias cognitivas del Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978, 1983), relacionadas anteriormente pero también se tuvo en cuenta el proceso metacognitivo que el lector realiza al enfrentarse a un texto. Hay muchos estudios al respecto, según García, (1993), la metacompreensión es “el conocimiento y control que

el lector tiene sobre sus propios procesos de comprensión lectora” (p.106). Por lo cual, al finalizar cada estrategia se relacionarán algunas habilidades que los buenos lectores aplican en su proceso lector como reflexión para que el grupo de estudiantes objeto de este estudio pueda también asimilarlo y aplicarlo en su área de estudio.

2.2.9 La enseñanza de la comprensión como intervención educativa.

Los propósitos de la intervención: ¿para qué enseñar a comprender un texto?

Todo el recorrido realizado hasta aquí no deja margen de dudas acerca de los propósitos que deben orientar la intervención en comprensión lectora. La lectura en el ámbito educativo tiene el propósito privilegiado de aprender de los libros. Durante mucho tiempo, esa lectura estuvo subordinada a la autoridad que imponía el texto. Los desarrollos de la Psicología Cognitiva de los últimos años, descrito anteriormente, ha permitido comprender que el resultado de la comprensión implica un proceso interactivo entre texto y lector, derivando en la elaboración de una representación mental que integra los contenidos del texto con los conocimientos previos del lector. Por ello, estos desarrollos se han preocupado por alcanzar un conocimiento cada vez más profundo de las características de la representación mental que el lector construye durante la lectura. Se ha podido comprender que esa representación está condicionada por una serie de elementos: el propósito de lectura (que puede ser variado inclusive dentro del ámbito educativo), los conocimientos previos del lector, el nivel de estructuración del texto y el grado de proximidad entre el lector real y el potencial, teniendo en cuenta la temática tratada y el vocabulario seleccionado. A través de ciertos modelos teóricos, también se ha adquirido conocimiento acerca de las operaciones que permiten elaborar la representación que el lector construye durante la lectura así como qué entidad psicológica tiene dicha representación. En suma, es indudable que

en los últimos años se ha profundizado el conocimiento acerca de qué es lo que pasa en la mente durante la lectura.

Según Canales (2008), muchos son los estudios que se han realizado para la intervención en el mejoramiento de la comprensión lectora, entre estas investigaciones se destacan los de García, *et al.* (1996) y García, Luque, Gutiérrez y Gárate (1999), han sido muy beneficiosos y de gran impacto para los programas de intervención en el mejoramiento de la comprensión lectora. Sigue afirmando el autor que lo importante para la ejecución de estos programas es tener en cuenta que el estudiante no solo aprenda las estrategias básicas de comprensión textual (supresión, generalización y construcción), en este caso, sino que sea consistente en su apropiación.

La intervención más efectiva es aquella que está articulada con el proyecto curricular del centro educativo, en el cual el profesor de cada asignatura asume un compromiso específico para el desarrollo de la enseñanza de la comprensión.

Uno de los indicadores más importantes del Estado sobre la calidad de la educación es el desempeño de los estudiantes en pruebas que miden el nivel de desarrollo de competencias durante su paso por el sistema educativo. De allí que algunas estrategias del Modelo de Kinstch y Van Dijk para mejorar los niveles de comprensión lectora se articula con el objetivo de mejoramiento de calidad de la educación al plan sectorial, beneficiando así a los estudiantes para que tengan oportunidades de adquirir conocimientos, desarrollen competencias y valores, necesarios para vivir y convivir.

Por su parte, García, Martín, Luque y Santamaría (1996) también insisten sobre el hecho de que el entrenamiento debe realizarse en contextos naturales, logrando su inclusión en las diferentes materias de los diseños curriculares. Sin embargo, hay otro elemento que interesa destacar del programa de estos autores y es el que propone la necesidad de concebir una

intervención flexible que pueda dar cabida a los diferentes recorridos de aprendizaje de los estudiantes. Se considera que esta propuesta ha orientado lo que se ha destacado del programa: proponer que cada estudiante pueda tomar conciencia de su nivel lector al comienzo y durante el desarrollo de la intervención. Esta característica le ofrece al estudiante la posibilidad de revisar y reconocer sus aciertos y errores, como también autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, en un contexto grupal en el cual cada recorrido personal puede ser confrontado con los recorridos de otros estudiantes.

Es bueno pensar que este modo de encarar la enseñanza de la comprensión, además de favorecer el sostenimiento de la motivación, como dicen los especialistas, también es una buena puerta de entrada a una situación de enseñanza y aprendizaje en donde el experto guía a sus estudiantes, de tal manera, que puedan resolver los diversos problemas que se pueden presentar durante el proceso de comprensión. Lo acertado de esta propuesta es que ofrece la posibilidad de que cada estudiante comprenda que es necesario transitar un proceso, que no es inmediato y que estará condicionado por su modo particular de resolución de las tareas, modo que en el proceso de aprendizaje podrá ser progresivamente conocido, controlado y modificado, para lograr la mayor eficacia posible en la tarea de comprensión.

Elementos en la enseñanza de la comprensión lectora.

Estos tres elementos por lo anteriormente explicado, no funcionan separadamente. Están interrelacionados para dar forma a la enseñanza de la comprensión. Para que esta intervención sea eficaz, ha de implementarse durante la enseñanza de la lectura y también al enseñar otras materias. Plantea la necesidad de que el profesorado de las otras asignaturas se adapte a ciertos aspectos del programa.

- Desarrollo del conocimiento previo y vocabulario.

- La configuración de determinados procesos y habilidades.
- La relación entre la lectura y la escritura.

El conocimiento previo de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de la habilidad comprensiva. La investigación y la teoría relacionada con el desarrollo de esquemas o modelos han venido a confirmar la importancia del conocimiento previo del lector para la comprensión. La adquisición del vocabulario es una faceta específica del desarrollo del conocimiento previo. El eje de este componente es ayudar al lector a desarrollar conocimiento previo, incluido el vocabulario, requerido para leer determinados textos, en este caso el narrativo, considerando el conocimiento previo y el vocabulario como elementos relacionados y no como entidades separadas.

Capítulo III

Diseño Metodológico

3.1 Tipo de investigación

El presente trabajo es de tipo exploratorio-descriptivo con un enfoque cuantitativo.

Exploratorio porque se busca observar las distintas manifestaciones del objeto de estudio como sea posible. Descriptivo porque permitirá detallar los hechos de mayor importancia que suceden en el proceso investigativo.

Se tomará el enfoque cuantitativo porque se pretende obtener la recolección de los datos para conocer o medir el objeto de estudio y encontrar soluciones para el mismo.

La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue el cuestionario. Los resultados de las pruebas repetidas se obtuvieron a partir de cuestionarios. Estos revelaron información acerca del grado de comprensión lectora de los estudiantes.

El trabajo se desarrolló en tres etapas durante nueve (9) semanas.

- Etapa inicial – Etapa Pre-Test
- Etapa de intervención – Aplicación de ejercicios con algunas estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk.
- Etapa de finalización – Etapa de Pos-Test

Las tres etapas de la investigación se desarrollaron de la siguiente manera:

- En la etapa inicial, se utilizó un cuestionario (ver apéndice A) para establecer el nivel de comprensión lectora de los grupos objeto de este estudio.
- En la etapa de intervención, la docente explicó a los estudiantes del grupo experimental, algunas estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk. Esta etapa se realizó durante siete (7) sesiones de dos (2) horas cada una.

- Se utilizaron textos narrativos (el cuento) de estructuras sencillas en la comprensión e integración de las frases para identificar las proposiciones o ideas principales y secundarias que las formaban, textos apropiados para mantener la referencia textual mediante inferencias, con un ritmo de lectura de modo que los estudiantes pudieran evocar lo que sabían, y, sobre todo, saber cómo integrar el texto y, al mismo tiempo, sintetizar el significado básico de cada ciclo lector. Las actividades se desarrollaron a partir de varios textos escogidos por la docente para las actividades de intervención.

Las actividades incluyeron:

a) Formulación superficial del texto

- Lectura en voz alta de textos escogidos para el procesamiento literal de las palabras y frases.
- Reconocimiento del significado de las palabras con el uso de un diccionario especializado.

b) Base de texto

- Construcción de la microestructura a partir del reconocimiento de la estructura semántica (sujeto y predicado) de las proposiciones del texto, siguiendo una progresión temática.
- Construcción del significado global del texto o macroestructura aplicando las macrorreglas de: Supresión, Generalización y Construcción.

3.2 Población y Muestra

Para la realización del proyecto investigativo se eligió, una población y una muestra. Con el propósito de dar inicio al proceso, a continuación se relaciona cada una de ellas.

3.2.1 Población.

La población de esta investigación la constituyeron los estudiantes de Quinto Grado de Básica Primaria de la jornada de la mañana de la Institución Educativa Benjamín Herrera, Arjona, Bolívar. Calendario académico 2015.

3.2.2 Muestra.

Se tomaron como muestra veinte (20) estudiantes entre 10 y 11 años de edad cronológica, doce (12) niños y ocho (8) niñas.

Culminada la etapa inicial (pre-test) se procedió a la intervención pedagógica, para esto se tuvo en cuenta el Modelo de Kintsch y Van Dijk para la identificación de los niveles de representación mental: el Código de superficie, el Texto Base, el Nivel de situación y se aplicaron las estrategias cognitivas de Selección, Generalización y Construcción, el establecimiento de propósitos, objetivos, el uso de conocimientos previos, inferencias, el resumen y aplicación de estrategias definidas, aplicadas a todos los estudiantes que conformaron la muestra.

Para cada actividad se utilizaron textos narrativos (cuentos), el criterio que se utilizó para hacer la selección de los cuentos fue a partir de los gustos e intereses que tienen los niños en estas edades, se involucraron diferentes temáticas, estas contenían talleres con preguntas para desarrollarse en el transcurso de la lectura.

- Para la estrategia de Selección se utilizó el texto “La Rosa” (Ver apéndice F) de Juan Eduardo Zúñiga, España, 1929.
- Para la estrategia de Generalización se utilizó el texto “Tom, Toby y la Caperuza Azul” (Ver apéndice G) de María Cristina Molina, Argentina.
- Para la estrategia de Construcción se utilizó el texto “La niña de los fósforos” (Ver apéndice H) de Hans Christian Anderson, Odense, Dinamarca.

Para la etapa de finalización se aplicó el post-test a los estudiantes que conformaron la muestra, (Ver apéndice I) por medio de un instrumento de comprensión lectora que consta de tres partes: la identificación, las instrucciones de la prueba y el texto para leer y las preguntas.

Los resultados se tabularon y organizaron para luego analizarlos y compararlos con los del pre-test. Esta etapa se llevó a cabo con el fin de determinar el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes objeto de este estudio.

➤ Proceso de intervención.

Tabla 1

Objetivos, Contenidos y Método seguido por cada Sesión de la Intervención

Sesión	Objetivos	Contenidos	Método
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollan. 	<p><u>Conocimiento conceptual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La lectura. Factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. ▪ Operaciones utilizadas en la identificación del Código de Superficie. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación verbal de los conceptos seleccionados. Se trabajó con los contenidos incluidos en el programa de trabajo. 2. Actividad donde los estudiantes identifican la función que realizan las palabras en la oración y el uso del vocabulario.
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollan 	<p><u>Conocimiento conceptual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los niveles de representación semántica del Texto Base. ▪ Operaciones utilizadas para establecer las proposiciones de la microestructura y macroestructura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación verbal de los conceptos seleccionados. Se completó la explicación de los contenidos incluidos en el Plan de Trabajo con la misma modalidad de la sesión anterior.
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollan. 	<p><u>Conocimiento conceptual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los niveles de representación semántica y situacional. ▪ Operaciones para realizar inferencias y aplicar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de los conceptos explicados en la sesión anterior. 2. Se realizó la progresión temática de los textos.

Sesión	Objetivos	Contenidos	Método
		conocimiento previo. <u>Conocimiento procedimental</u> . Activando el conocimiento previo en relación con el tema, con el vocabulario y con la complejidad conceptual del texto.	3. La actividad busca que los estudiantes encuentren el significado global de lo que leen. 4. Se realizaron autopreguntas pertinentes para encontrar sentido al texto.
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar las macroreglas como proceso para la comprensión lectora. ▪ Análisis de las características estructurales del texto de estudio. 	<u>Conocimiento conceptual</u> Operaciones utilizadas en la elaboración de las macrorreglas. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características estructurales del texto de estudio. <u>Conocimiento procedimental</u> .Analizando las características estructurales de los textos de estudio.	<p>La actividad busca que con ejemplos, los estudiantes elaboren las macroreglas.</p> <p>. Lectura para identificar el material textual que aborda el tratamiento del tema.</p> <p>. La actividad busca que los estudiantes encuentren el significado global de lo que leen.</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer las particularidades estructurales del texto de estudio. ▪ Análisis de las características estructurales del texto de estudio. ▪ Desarrollar competencias de adecuación a los objetivos y demandas de la propuesta de la docente. ▪ Comprender la 	<u>Conocimiento conceptual</u> Práctica independiente de la estrategia de: Supresión. 1. Identificación de las ideas principales del texto de estudio: . Activando el conocimiento en relación con el tema, con el vocabulario y con la complejidad conceptual del texto. . Analizando aspectos extra-textuales como el valor del título. . Discriminando el particular entramado de las estructuras narrativas.	<p>1. Revisión de los conceptos sobre las características estructurales de los textos. - Explicación verbal del valor del título como ayuda extra-textual.</p> <p>2. Lectura para identificar el material textual que aborda el tratamiento de un tema.</p> <p>3. Se realizó la progresión temática del texto de estudio.</p> <p>4. La actividad busca que los estudiantes encuentren el significado global de lo que leen.</p> <p>5. Se realizaron autopreguntas pertinentes</p>

Sesión	Objetivos	Contenidos	Método
	importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora.	2. Práctica espontánea de la estrategia de organizar las ideas principales en resúmenes o esquemas.	para encontrar sentido al texto.
6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estipular las particularidades estructurales del texto de estudio. ▪ Desarrollar competencias de adecuación a los objetivos y demandas de la propuesta de la docente. ▪ Comprender la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora. 	<p><u>Conocimiento conceptual</u> Práctica independiente de la estrategia de: Generalización.</p> <p>1. Identificación de las ideas principales del texto de estudio: . Activando el conocimiento en relación con el tema, con el vocabulario y con la complejidad conceptual del texto. . Analizando aspectos extra-textuales como el valor del título. . Discriminando el particular entramado de la estructura narrativa.</p> <p>2. Práctica espontánea de la estrategia de organizar las ideas principales en resúmenes.</p>	<p>1. Revisión de los conceptos sobre las características estructurales de los textos. - Explicación verbal del valor del título como ayuda extra-textual.</p> <p>2. Lectura para identificar el material textual que aborda el tratamiento de un tema.</p> <p>3. Se realizó la progresión temática del texto de estudio.</p> <p>4. La actividad busca que los estudiantes encuentren el significado global de lo que leen.</p> <p>5. Se realizaron autopreguntas pertinentes para encontrar sentido al texto.</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollan. ▪ Realizar competencias de: - activación del conocimiento previo ▪ Comprender y valorar la 	<p><u>Conocimiento conceptual</u> ▪ Práctica independiente de la estrategia de: Construcción.</p> <p>1. Identificación de las ideas principales del texto de estudio: . Activando el conocimiento en relación con el tema, con el vocabulario y con la complejidad conceptual del texto. . Analizando aspectos extra-textuales como el valor del título.</p>	<p>1. Explicación verbal de los conceptos seleccionados. Se trabajó con los contenidos incluidos en el programa de trabajo.</p> <p>2. Actividad donde los estudiantes extraen el significado global del texto de estudio.</p> <p>3. Se realizó la progresión temática del texto de estudio.</p>

Sesión	Objetivos	Contenidos	Método
	importancia de la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora.	.Discriminando el particular entramado de la estructura narrativa. 2. Práctica espontánea de la estrategia de organizar las ideas principales en resúmenes	4. La actividad busca que los estudiantes encuentren el significado global de lo que leen. 5. Se realizaron autpreguntas pertinentes para encontrar sentido al texto.

Capítulo IV

Resultados

Los resultados obtenidos antes y después de la intervención en relación con la macroregla de Supresión entendida como la estrategia que suprime de una secuencia de proposiciones, aquellas que no son condición necesaria para la comprensión de las proposiciones siguientes, por lo cual, el estudiante selecciona la información importante para interpretar el texto leído, el resultado fue el siguiente:

➤ Macroregla de Supresión:

Tabla 2
Resultados antes y después de aplicar la macroregla de Supresión

ANTES DE LA INTERVENCIÓN							
SUPRESIÓN							
E	%	B	%	R	%	D	%
		7	35	13	65		
DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN							
E	%	B	%	R	%	D	%
		12	60	8	40		

Convenciones: E= Excelente; B= Bueno; R= Regular; D= Deficiente

De acuerdo con los resultados obtenidos, el grupo de estudiantes intervenidos presentó una mejoría que va de un 35% en estado Bueno al inicio a un 60% después de aplicada la intervención. Lo que quiere decir que se observó una mejoría en la aplicación de la macroregla de Supresión por parte del grupo.

Finalmente, se observó una mejoría que va del 65% en el nivel Regular al inicio a un 40% de los estudiantes después de la intervención. Si bien solo se alcanzó alguna mejoría, si se puede afirmar que la estrategia aplicada produce mejores resultados si se aplica en un tiempo mayor. Esto indica que cuando los estudiantes reconocen que el texto se puede leer y que las ideas tienen sentido y que a pesar de sus dificultades para comprender el texto, algunos son capaces de

seleccionar la información necesaria para realizar una representación de la información, es realmente importante y un logro significativo en la medida en que van construyendo significados a partir de la sucesión de las ideas del texto y sobre todo, que logren entender lo que realmente quiere decir el texto.

➤ **Macroregla de Generalización:**

Siguiendo con el análisis de los resultados, antes y después en relación con la aplicación de la macroregla de Generalización, entendida como la estrategia en que el estudiante sustituye una secuencia de proposiciones para reemplazarla por otra proposición más general, condición necesaria para la comprensión textual, por lo cual, el estudiante sustituye la información general para interpretar el texto leído, el resultado fue el siguiente:

Tabla 3
Resultados antes y después de aplicar la Macroregla de Generalización

ANTES DE LA INTERVENCIÓN GENERALIZACIÓN							
E	%	B	%	R	%	D	%
		7	35	13	65		
DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN							
E	%	B	%	R	%	D	%
		12	60	8	40		

Convenciones: E= Excelente; B= Bueno; R= Regular; D= Deficiente

Según los resultados obtenidos, se presenta una mejoría que va del 35% en el nivel Bueno al inicio a una mejoría del 60% después de la intervención. También se observó una mejoría que va del 65% en el nivel Regular al inicio al 40% de los estudiantes al finalizar la ejercitación. De acuerdo con estos resultados obtenidos en poco tiempo, los estudiantes lograron alguna mejoría en la aplicación de la macroregla de Generalización, razón por la cual, la estrategia produce mejores resultados si se utiliza más tiempo para la intervención. Esto indica que el estudiante a pesar de su dificultad en comprensión lectora, empieza a superar el carácter tradicional pasivo

como se pensaba cuando se enfrentaba a un texto. Según esta estrategia, el estudiante es en parte un agente activo, ya que puede en algunos casos sustituir un grupo de proposiciones por otra más general, lo que quiere decir que hay un avance significativo en la interacción lector-texto en la medida en que las ideas adquieran un significado general del contenido textual, a pesar del poco tiempo en la aplicación de la estrategia.

➤ **Macroregla de Construcción:**

A continuación, se presenta el análisis de los resultados, antes y después en relación con la aplicación de la macroregla de Construcción. Los resultados obtenidos después de la intervención en relación con la estrategia de Construcción entendida como la estrategia donde el estudiante reemplaza una secuencia de proposiciones por otra proposición que signifique globalmente el mismo hecho o concepto sin que se pierda el sentido del texto, el resultado fue el siguiente:

Tabla 4
Resultados antes y después de aplicar la macroregla de Construcción

ANTES DE LA INTERVENCIÓN							
CONSTRUCCIÓN							
E	%	B	%	R	%	D	%
				4	20	16	80
DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN							
E	%	B	%	R	%	D	%
		2	10	11	50	7	35

Convenciones E= Excelente; B= Bueno; R= Regular; D= Deficiente

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede observar cierta mejoría que va del 0% en el nivel Bueno al inicio a una mejoría del 10% de los estudiantes después de la intervención. Igualmente, se observó una notable mejoría que va del 20% en el nivel Regular al inicio al 50% de los estudiantes después de la ejercitación. También se notó una considerable mejoría que va del 80% en el nivel Deficiente al inicio a una mejor actuación del 35% después de la intervención.

➤ Análisis de los resultados:

El análisis anterior, permite examinar la situación de los estudiantes referente al desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. Se observa que las estrategias con mejores resultados son la Supresión y Generalización. A los estudiantes se les dificulta la estrategia de Construcción por el grado de complejidad como lo habían manifestado los teóricos anteriormente. Este tercer y más profundo nivel de representación se producirá sólo en la medida en que el estudiante sea capaz de utilizar la información textual explícita y efectúe un trabajo de evocación y construcción de la representación. Para ello deberá tener conocimiento del mundo, su experiencia personal y sus objetivos de lectura. Se conocen las deficiencias de los estudiantes al no poseer suficiente conocimiento previo sobre diversos temas, lo que les impide realizar inferencias, reconocimiento de los significados implícitos y explícitos, así como la organización e identificación de las ideas principales y ubicarse en el contexto del autor para poder comprender mayormente el mensaje.

En general, los resultados obtenidos evidencian un impacto positivo en la aplicación de algunas estrategias cognitivas del modelo de Kinstch y Van Dijk, como herramienta para mejorar el grado de comprensión lectora de un grupo de estudiantes en particular. Y sin lugar a dudas se convierte en un pilar de apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles un mejor desempeño académico y mejorando su nivel de comprensión y obtención de los conocimientos en su formación académica.

Además de los resultados cuantitativos de unas pruebas, es de anotar que la observación como docente investigadora en el proceso de esta intervención, permitió darme cuenta al inicio de la intervención, el poco interés de algunos estudiantes y la falta de motivación de ellos para leer. Se mostraban muy inquietos y expectantes sobre el proceso de comprensión lectora que iban a iniciar por lo que la docente a cargo del grupo tenía que intervenir para ayudar con las actividades.

Razón por la cual, el comportamiento de algunos estudiantes fue inaceptable porque fomentaban la indisciplina en el aula, evidenciando su desinterés en el proceso para ocultar que no sabían hacer ciertas tareas. Es así como en el proceso de lectura, algunos omitían letras, sílabas o palabras, otros confundían letras, situación que les molestaba porque sus compañeros se burlaban. Algunos leían tan bajo y despacio, otros leían en voz baja las primeras sílabas para luego comenzar a leer en voz alta. En fin, también encontré estudiantes que leían con titubeos. De esa manera fue muy difícil como dije al principio que los estudiantes comprendieran el texto leído. Fue una situación bastante incómoda para ellos pero una gran oportunidad para este proyecto de investigación.

El proceso fue bastante motivador en la medida en que cada semana, los estudiantes se interesaban mucho más en las actividades, me aceptaban y esperaban a que llegara para continuar el proceso. Al final se entusiasmaron tanto con las actividades que estaban muy interesados en que el proyecto continuara con el programa de intervención en comprensión lectora.

También se revisaron los observadores de los niños y niñas objetos de este estudio para tener unos antecedentes sobre sus conocimientos en comprensión lectora y encontré que solo hacían referencia al mal comportamiento en las clases. Razón por la cual, se evidencia que el observador en el área de castellano en la institución objeto de este estudio, está determinado para resaltar el comportamiento de los estudiantes y no para recoger información acerca del grado de dificultad o de avance de los estudiantes en dicha área.

Capítulo V

Recomendaciones y conclusiones

Se recomienda la aplicación de las estrategias del Modelo de Kinstch y Van Dijk en un tiempo mucho mayor, específicamente al inicio del año escolar durante los dos semestres del periodo académico con el fin de alcanzar mejores resultados.

Es preciso impulsar el aprendizaje de la comprensión lectora a otras áreas, a través de estrategias significativas, para incentivar la imaginación, la creatividad, y la dinámica para desarrollar la capacidad de análisis y comprensión de los estudiantes.

Trabajar la comprensión lectora sobre todo en el desarrollo de las competencias básicas: escuchar, hablar, leer y escribir para que los estudiantes aprendan a ser más críticos a la hora de enfrentarse a cualquier texto.

En conclusión, los estudiantes tomaron conciencia de su nivel lector al comienzo y durante el desarrollo de su escolaridad.

Esta característica le ofrece al estudiante la posibilidad de revisar y reconocer sus aciertos y errores y autoevaluar su propio proceso de aprendizaje.

Lo interesante de esta propuesta es que ofrece la posibilidad de que estudiante y docente comprendan que es necesario transitar un proceso que no es inmediato y que estará condicionado por su modo particular de solucionar las dificultades en el aula para lograr la mayor eficacia posible en el proceso de comprensión.

El estudiante no solo debe aprender las estrategias básicas de comprensión textual (supresión, generalización y construcción), sino que debe ser consistente en su apropiación del proceso lector. Estas estrategias contribuyeron favorablemente a identificar las ideas principales de un párrafo, a expresar su opinión e inferir posibles situaciones, lo cual permitió mejorar su comprensión lectora.

Finalmente, se logró obtener algunas apreciaciones por parte del coordinador académico, docentes y estudiantes de la institución educativa objeto de este estudio, quienes mostraron su disposición para implementar las estrategias del modelo de Kintsch y Van Dijk desde principios del año escolar con el fin de mejorar la comprensión lectora en la básica primaria. Razón por la cual, el equipo docente de la básica primaria, jornada de la mañana del área de castellano fue capacitado para que pudieran continuar aplicando las estrategias del Modelo de Kintsch y Van Dijk para así enriquecer el proceso lector.

Lista de referencias

- Alonso, J., y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, Entrenamiento y Evaluación. *Infancia y Aprendizaje*. 5-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/667401.pdf>
- Botache, W. y Chala, Y. (2011). *La Comprensión Lectora de textos narrativos (FABULA) en el Grado Quinto de Educación Básica Primaria* (Tesis de pregrado). Recuperado de [https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/LA+COMPRESION+LECTORA+D+E+TEXTOS+NARRATIVOS+\(FABULAS\)+EN+EL+GRADO+QUINTO+DE+EDUCACION+BASICA+PRIMARIA.pdf](https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/LA+COMPRESION+LECTORA+D+E+TEXTOS+NARRATIVOS+(FABULAS)+EN+EL+GRADO+QUINTO+DE+EDUCACION+BASICA+PRIMARIA.pdf)
- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva. Diseño y ejecución de un programa en niños con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI*, 11(1), 81-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747324.pdf>
- Carmona, V. y Martínez, I. (2012). *Las TIC como estrategia para mejorar la Lectura Comprensiva en los estudiantes de 6° de la Institución Educativa María Inmaculada* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/235/1/PROYECTO%20IRINA%20MARTINEZ%20Y%20VLADIMIR%20CARMONA.pdf>
- Condori, L. (2005). Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria. *Scribd*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/112871475/compression-lectora>
- Delicia, D. (2011) Estrategias inferenciales en la comprensión del discurso expositivo: En torno de la adquisición y el desarrollo de las habilidades lingüístico cognitivas. *Electrónica de*

- lingüística aplicada*, (10), 69-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3882615.pdf>
- Duro, A. (1992). La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. vs. Sanford y Garrod. *Aprendizaje, cognitiva*, 4(2), 227-244. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/122599.pdf>
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Recuperado de www.nebrija.com/revista-linguistica/files/.../articulo_530dae4bbe5f3.pdf
- Fernández, T., y García, J. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133-157. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=97017401013>
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y literatura*, 5, 87-113. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9393110087A/20216>
- García, J., Martín, J., Luque, J., y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimiento a través de textos*. Madrid, España: Siglo XXI.
- García, J., Martín, J., Luque, J., y Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos Un programa de instrucción experimental. *Aprendizaje*, (74), 67-82. Recuperado de http://www.uma.es/investigadores/grupos/leeduca/attachments/article/13/1996_Infanciayaprendizaje.pdf
- Iriarte, F. (2006). Comprensión Lectora de Grupos con alto y bajo desempeño lector frente a diferentes tipos de hipertextos. *Cognición, aprendizaje y currículo*. Simposio llevado a

cabo en el VIII Congreso colombiano de informática educativa. . Universidad de ICESI y Ribiecol, Cali, Colombia

Irrazábal, Natalia; Sauz, Gastón. Comprensión de textos expositivos. Memorias y estrategias lectoras. *Educación Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 33-55. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a03irrazabal.pdf>

Izquierdo, M. (1997). *La estructura y la comprensión de los textos de ciencias*. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales. pp. 24-33.

Las cuatro destrezas: Comprensión Lectora. (2014). *Procesos de aprendizaje - Infantil*. Recuperado de http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/las_cuatro_destrezas_comprensin_lectora.pdf

León, J. (1991). Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*,(56), 77-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48383.pdf>

León, J. (1991). La mejora en la comprensión lectora: Un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*,(5), 5-24. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48379.pdf>

Ley 115 (1994). *Diario Oficial No. 41.214*. 1994, febrero, 8.

Lozano, C. (2013). *Estrategias Metodológicas de la Lectura y la Potenciación de la Comprensión Lectora*. (tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

Makuc, M. (2011) Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos*, 37(1),.

Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100013&script=sci_arttext

MEYER, B.. (1985). *Prose Analysis: Purposes, procedures, and problems* En B.K. Britton y J.B. Black (Eds.) *Understanding Expository Text*, Hilísdale, N.J. Erlbaum

Millán, D. y León, J. (2009). *La significación en el proceso de comprensión lectora de los niños y niñas del grado tercero del Colegio CEDID de Ciudad Bolívar* (Tesis de pregrado).

Recuperado de <http://myslide.es/documents/proyecto-lectura-55c999a8b8ba4.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.

Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.

Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

[116042_archivo_pdf1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2014) *Plan Nacional de lectura y escritura. Leer es mi cuento*. Recuperado de

http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf

Molinari, C., y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y procesos cognitivos*. 163-183. Recuperado de

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3147083.pdf>

Muñoz-Valenzuela, C., y Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-8.

Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>

Ortega, N., García, R., y Romero, M. (s.f). Reconceptualizando a la lectura como recurso de aprendizaje. *Revista científica electrónica de Psicología*, 6. Recuperado de

http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_ProcCogn/Norma_Orte/8.pdf

- Osorio, D. y Arboleda, J. (2012) *Hacia la Cualificación de la Comprensión Lectora en los estudiantes de Grado Séptimo, de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2950/1/3712686132083.pdf>
- Pandiella S., Calbó, P., y Macías, A. (2003). Estrategias de recuerdo y comprensión de un texto de física. *Enseñanza de las ciencias, No Extra*, 119-129: Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21877/21711>
- Quintana, H. (2004, enero). La enseñanza de la comprensión lectora. *Revista digital Espacio Logopédico*, Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora.html>
- Rumelhart, D. (1982) La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y aprendizaje*, 19(20), 115-158: Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668593.pdf>
- Solé, I. (1995). El Placer de Leer. Lectura y Vida. Revista. *Latinoamericana de lectura. Año 16*, (3). Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/placer_leer_sole.pdf
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19(1), 111-138. Recupera de http://www.onomazein.net/Articulos/19/6_Tijero.pdf
- Universidad de la Sabana. (s.f). *Estrategias de lectura. Desarrollo y Fortalecimiento de las competencias lectoras*. Recuperado de http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/documentos/pedagogia_infantil/estrategias_de_lectura.pdf

- Urrutia, M. (2004). Script, un modelo cognitivo del lenguaje. Estudio experimental a partir de tres grupos etéreos. *Revista Signos*, 37(55), 59-74. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005500005
- Van Dick, T. (1992). *La Ciencia del Texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. *Acta Poetica*. 3-26. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20procesamiento%20cognoscitivo%20del%20discurso%20literario.pdf>
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, Nueva York.
- Van Dijk, T. (1993-1994). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55. Recuperado de <http://www.discursos.org/Art/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>
- Van Dijk, T. (2006) *La Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica*. Barcelona , España. .Discurso en sociedad. Recuperado de <http://www.discursos.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y aprendizaje*, (48), 53-71: Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48344.pdf>

Apéndice A

➤ Etapa Pre-Test:

Antes de la intervención se realizará una prueba de comprensión lectora (pre-test) al grupo para determinar el nivel de comprensión y se establecerán las diferencias en el grado de comprensión lectora entre los estudiantes objeto de este estudio a través de los resultados de la prueba misma.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA BENJAMÍN HERRERA ARJONA
 ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
 ARJONA – BOLÍVAR
 2015

EL ARCOIRIS EVALUACIÓN FINAL PRE-TEST

Objetivo: Evaluar el nivel de comprensión lectora antes de la implementación del modelo a partir del cuestionario.

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

ACTIVIDAD:

Lee detenidamente el texto que a continuación se propone y luego selecciona la respuesta correcta en tu hoja de respuestas.

EL ARCO IRIS

Había un hombre que tenía dos hijas de extraordinaria belleza, pero la mayor era la que más admiración despertaba. Un día, los padres se fueron a visitar a un pariente, dejando a las

muchachas encargadas de las labores de su casa. Después de hacer todos los oficios, las hermanas se sentaron en sus hamacas a oír a los pájaros cantar y a ver a los animales asolearse. De pronto, escucharon una hermosa música que se acercaba lentamente.

¿Quién será el que toca tan bella melodía?- pregunto la mayor de las hermanas.

Al poco rato, del bosque salió un hermoso joven que tocaba una flauta de oro. En su cabeza llevaba una manta que no le permitía ver el cabello. Al ver a las dos hermosas mujeres se detuvo frente a ellas y continuó con su música misteriosa. La mayor inmediatamente se enamoró de aquel joven y lo invitó a entrar en la casa. La otra, le recordó las advertencias de sus padres, de no dejar entrar a nadie mientras ellos estaban fuera. El músico guardó su flauta y entró.

¿Por qué llevas esa manta en la cabeza? -pregunto la mayor.

Es un secreto que no puedo revelar a nadie- respondió el joven. La hermana mayor trajo una olla grande con chicha, comenzaron a tomar grandes totumadas. El muchacho que no era muy experto en tomar esta bebida, muy pronto comenzó a dormirse. La mujer, que estaba ansiosa por conocer el secreto de su cabeza, esperó a que él estuviera bien dormido para quitarle el manto. Mientras tanto, la menor, que era más obediente, corrió en busca de sus padres para contarles lo que había pasado.

Sin perder tiempo, la hermana mayor comenzó a desatar el velo de la cabeza del muchacho, pero apenas descubrió una parte de su pelo un gran resplandor invadió el lugar y el cuerpo del joven músico se convirtió en una Columna de siete colores, al igual que el de la bella mujer. Cuando llegaron los padres con la hermana menor, ya no había nadie, solo un arcoiris gigantesco que se perdía lentamente por el río.

A partir de la lectura de este texto, la docente solicita comentarios acerca de su comprensión apareciendo referencias acerca de que el arcoíris es un arco de muchos colores y que lo han visto en el cielo. Estos comentarios sirven para explicar que la representación que nos formamos de un texto incluye aspectos no expresados literalmente en el texto sino aportados por el lector.

ACTIVIDAD:

Después de leer el texto EL ARCOIRIS, aplica la estrategia que consideres conveniente para seleccionar la respuesta correcta a partir de la pregunta número 1 hasta la pregunta número 9.

Responder:

1. Dentro del mito la palabra advertencia tiene como significado:

- a. Desobedecer
- b. Ayudar
- c. Aviso
- d. Regaño

2. Qué le dio de tomar la hermana mayor al joven?

- a. Agua
- b. Café
- c. Jugo de naranja
- d. Chicha

3. Por qué el joven no podía revelar el secreto?

- a. Porque todos morirían
- b. Porque se convertirían en monstruos
- c. Porque se convertirían en arcoíris
- d. Porque era egoísta

4. A quién se llevó el joven cuando se convirtió en arcoíris?

- a. La hija mayor
- b. El padre
- c. La hija menor
- d. La mamá

5. Te parece correcto la acción de la hija menor, por qué?

6. Qué harías tu para descubrir el secreto del arcoíris?

- a. Pasar por encima del otro
- b. Respetar los secretos que las personas guardan
- c. Compartir con los demás lo que se conoce
- d. Brindar confianza a los demás

Por qué?

7. Quién tenía el secreto del arcoíris?

8. Cómo surgió el arcoíris?

9. Crees que el arcoíris surge como lo dice el texto?

- a. Si
- b. No

Explica

Apéndice B

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Primera Sesión.

Se detallan a continuación para cada una de las sesiones, los objetivos, los contenidos y el método de las intervenciones utilizadas por la docente.

Objetivo:

- a. Identificar los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollaron los estudiantes.

Contenidos conceptuales:

- La lectura. Factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. Operaciones utilizadas en la identificación del Código de superficie.

Desarrollo de la sesión.

Esta sesión estuvo completamente orientada a la explicación verbal de los contenidos conceptuales seleccionados.

Primera sesión: Código de superficie

La docente les dice que el código de superficie se basa en el análisis de la superficie del texto, codificando las palabras, las frases y las relaciones lingüísticas entre ellas. Ella les comenta que deben analizar sintácticamente, es decir, identificar la función que realizan las palabras dentro de la oración, la estructura de las oraciones y el vocabulario.

De acuerdo a lo anterior, el código de superficie, es el texto mismo, por lo tanto, las preguntas son aquellas de carácter literal.

Desarrollo de la sesión.

Ejemplos de Código de superficie:

1. Niño pequeño o El pequeño niño.
2. El niño cortó la leña.
3. Matías quería una guitarra nueva. Se puso a trabajar en un restaurante.

ACTIVIDADES

1. Identificar el verbo y el sujeto o el sustantivo en el primer texto.
2. Identificar el verbo, el sujeto o sustantivo y el artículo en el segundo texto.
3. Identificar el verbo, el sujeto o sustantivo, el artículo, el adjetivo, el pronombre y el adverbio en el tercer texto. ¿Cuántas oraciones hay?
4. Identificar el verbo, el sujeto o sustantivo, el artículo, el adjetivo, el pronombre y el adverbio en el cuarto texto. ¿Cuántas oraciones hay?

Apéndice C

Segunda Sesión.

Objetivo:

- b. Establecer los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollaron los estudiantes.

Contenido conceptual:

- La lectura. Los niveles de representación semántica del Texto Base. Operaciones utilizadas para establecer las proposiciones de la microestructura y macroestructura.

Desarrollo de la sesión.

Esta sesión estuvo completamente orientada a la explicación verbal de los contenidos conceptuales seleccionados.

Segunda Sesión: Texto Base.

Esta sesión estuvo completamente orientada a la explicación verbal de los contenidos conceptuales seleccionados por parte de la docente.

La docente les explica que en primer lugar, el Texto Base, es un nivel de representación de carácter semántico, es decir, del significado del texto. Es una lista de proposiciones conectadas entre sí en un todo cohesivo y conectado, el cual está ordenado por las relaciones entre esas proposiciones. Las relaciones entre las proposiciones pueden ser explícitas o deben ser inferidas por el lector con ayuda de su conocimiento previo. Las proposiciones, por tanto, son las unidades fundamentales de procesamiento textual. Son las ideas-unidad que están presentes en cualquier texto escrito. Está presente en el texto base, sin embargo, y como ya se dijo, es construida por el lector.

La docente les explica que un texto base cualquiera, se compone de dos tipos de proposiciones: las proposiciones de la microestructura (las proposiciones detalladas de un texto), y aquellas de un aspecto más global del texto llamado macroestructura (compuesta por una secuencia de macroproposiciones).

La docente continúa explicándoles que una vez analizadas todas las (micro)proposiciones de un texto a nivel local, se emplean las macroestrategias (de supresión, generalización y construcción), las que hacen posible realizar macroproposiciones. Cuando se lee, a veces existe información que no es relevante para el tema (por lo que se suprimen o eliminan aquellas microproposiciones). Otras veces hay proposiciones que se pueden generalizar y convertir en una sola idea mayor pero que engloba a las otras ideas menores (como cuando se tiene una lista de cosas de la misma categoría semántica, por ejemplo: compré manzanas, peras y uvas = compré frutas), y a veces se tiene que construir proposiciones para dar coherencia a lo que se lee. El resultado de la utilización de estrategias es la macroestructura del texto, es decir, las ideas mayores o más importantes – o dicho de otra forma, el significado global del texto.

Igual, les sigue explicando que las proposiciones son unidades-idea que están presentes en cualquier texto escrito que no tienen el propósito de representar el significado del texto, sino el de hacer posible contar las unidades-idea de un texto en forma adecuada.

También les explica que una proposición está formada por un predicado (un verbo) y uno o varios argumentos (que pueden ser conceptos u otras proposiciones). Un predicado puede ser – en el texto – un verbo, un adverbio, un adjetivo o un conector. Los predicados, entonces, son aquellas palabras o frases que relacionan dos partes de una oración, o conceptos dentro de una oración. Su función es relacional. Los argumentos, por su parte, se concretizan en el texto como sustantivos, pronombres y proposiciones incrustadas. Esto último quiere decir que algunas proposiciones están hechas de dos proposiciones unidas por un predicado.

Les comenta que cuando se habla de proposiciones, se está hablando de semántica, no de gramática (o sintaxis), por lo cual lo que interesa es el significado de las oraciones, no su gramaticalidad. La proposición se escribirá dentro de un paréntesis con un orden específico. A modo de ejemplo:

- 1) Niño pequeño o El pequeño niño, se representa así = (pequeño, niño)
- 2) El niño cortó la leña, se representa así = (cortar, niño, leña), donde ‘cortar’ es el predicado y ‘niño’ y ‘leña’, los argumentos.

Les explica que es importante notar que cuando se procesan proposiciones, los tiempos verbales se dejan fuera, Solo se deja el verbo principal, dejando de lado los verbos auxiliares. Ahora bien, los textos de verdad son más complejos que el ejemplo, y deberían tener un tema que avanza a medida que se lee, posibilitando la llamada progresión temática. Para entender esto, es necesario recurrir a lo que se denomina repetición de argumentos en un texto. Un determinado texto tendrá coherencia gracias a este fenómeno, el cual también implica mejor cohesión.

Apéndice D

Tercera Sesión.

Objetivo:

- Identificar los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollaron los estudiantes.

Contenido conceptual:

- La lectura. Los niveles de representación semántica y situacional. Operaciones utilizadas para realizar inferencias y aplicar conocimiento previo.

Desarrollo de la Sesión:

Tercera Sesión. Modelo de Situación:

Esta sesión estuvo completamente orientada a la explicación verbal de los contenidos conceptuales seleccionados por parte de la docente.

Desarrollo de la sesión.

Ejemplo: “En Canadá, los pájaros cantan en primavera. El resto del año, ellos emigran a otros lugares más cálidos y tropicales”.

La docente les explica a los estudiantes que este nivel está más allá del texto. Si se fijan en las preguntas, ninguna apunta a información que está explícita en el texto, sin embargo, se necesita entender cabalmente el texto para contestarlas y entender la situación a la que se hace referencia. Veamos:

- 1.- ¿Entre qué fechas (día y mes) cantan los pájaros en Canadá?
- 2.- Nombre tres países posibles hacia donde los pájaros emigren

3.- ¿Cuál sería la razón de que los pájaros no emigren a Chile?

4.- ¿Es el cóndor uno de los pájaros que cantan en primavera en Canadá?

5.- ¿En qué sentido se realiza una emigración?

a.- desde Canadá a otro país

b.- desde otro país a Canadá

6.- ¿Por qué crees tú que los pájaros no se quedan en Canadá el resto del año?

La docente les explica que en el modelo de situación ellos deben acceder a su conocimiento previo para contestar, y realizar inferencias mucho más difíciles para hacerlo. La información no está en el texto, pero se saca del texto. Paradójicamente, es información que no está en el texto pero que sí está, si tengo el conocimiento previo relevante para ello.

Deben realizar algunas inferencias y aplicar su conocimiento previo, y deben ser capaces de relacionar oraciones entre sí, o partes de ideas entre sí, algunas de las cuales no necesariamente están juntas.

Apéndice E

Cuarta sesión.

Objetivo:

- Elaborar las macroreglas como proceso para la comprensión lectora.

Contenido conceptual:

- La lectura. Operaciones utilizadas en la elaboración de las macroreglas. Características estructurales del texto de estudio.

Cuarta Sesión: Macroreglas

Suprimir: La docente les explica a los estudiantes que conforme se avanza en la lectura del texto, se pueden ir suprimiendo las proposiciones que no consideran importantes o esenciales para la interpretación de las proposiciones siguientes, por ejemplo en la siguiente oración:

“Pasó una muchacha con un vestido amarillo” se integra por tres proposiciones:

(1) Pasó una muchacha.

(2) Llevaba un vestido.

(3) El vestido era amarillo.

Le sigue explicando que para la interpretación del texto restante no es necesario saber que la muchacha llevaba un vestido amarillo, se omite la información poco importante y queda solamente: “Pasó una muchacha”.

Generalizar: La docente les comenta que toda la secuencia de proposiciones en la que aparecen conceptos abarcados por un super-concepto común se sustituye por una proposición con este super-concepto. Por ejemplo, si aparecen las siguientes proposiciones:

En la casa de mi vecina vi tirados en el suelo varios juguetes tales como una muñeca, un tren de madera y un soldadito de plomo. Tenemos dice la docente tres proposiciones:

- (1) En el suelo había una muñeca.
- (2) En el suelo había un tren de madera.
- (3) En el suelo había soldaditos de plomo.

La docente les dice que estas proposiciones pueden ser sustituidas por una nueva proposición general o super-concepto: “En el suelo había juguetes”.

Construir o integrar: Les explica la docente que toda secuencia de proposiciones que indica requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, entre otras de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia global, por ejemplo:

En el día de ayer fui a la terminal de transporte, me acerqué al andén para comprar el pasaje, luego subí al bus y me senté en el asiento trasero y luego el bus arrancó. Aquí tenemos cinco proposiciones:

- (1) Fui a la terminal.
- (2) Compré un boleto.
- (3) Me acerqué al andén.
- (4) Subí al asiento del bus.
- (5) El bus arrancó.

Esta serie se puede construir en un concepto más global o macroproposición, que sería:

“Tomé el bus”

Apéndice F

Quinta sesión.

Objetivo:

- Establecer las particularidades estructurales del texto de estudio.

Contenido conceptual:

- La lectura. Práctica independiente de la estrategia de Supresión.

Quinta Sesión.

La docente presenta a continuación un (1) texto que ejemplifica la macrorregla. De esta manera, es posible preguntar a los estudiantes qué consideran que procesará la mente cuando se encuentra con un texto como el que están leyendo.

- **Macrorregla de Supresión:** Dada una secuencia de proposiciones, se suprime cada proposición que no es una condición para la interpretación de otra proposición.

Texto 1. LA ROSA (Cuento)

Ante el estudiante, un coche pasó rápidamente, pero él pudo entrever en su interior un bellissimo rostro femenino. Al día siguiente, a la misma hora, volvió a cruzar ante él y también atisbó la sombra clara del rostro entre los pliegues oscuros de un velo. El estudiante se preguntó quién era. Esperó al otro día, atento en el borde de la acera, y vio avanzar el coche con su caballo al trote y esta vez distinguió mejor a la mujer de grandes ojos claros que posaron en él su mirada.

Cada día el estudiante aguardaba el coche, intrigado y presa de la esperanza: cada vez la mujer le parecía más bella. Y, desde el fondo del coche, le sonrió y él tembló de pasión y todo ya perdió importancia, clases y profesores: sólo esperaba aquella hora en la que el coche cruzaba ante su puerta.

Y al fin vio lo que anhelaba: la mujer le saludó con un movimiento de la mano que apareció un instante a la altura de la boca sonriente, y entonces él siguió al coche, andando muy deprisa, yendo detrás por calles y plazas, sin perder de vista su caja bamboleante que se ocultaba al doblar una esquina y reaparecía al cruzar un puente.

Anduvo mucho tiempo y a veces sentía un gran cansancio, o bien, muy animoso, planeaba la conversación que sostendría con ella. Le pareció que pasaba por los mismos sitios, las mismas avenidas con nieblas, con sol o lluvias, de día o de noche, pero él seguía obstinado, seguro de alcanzarla, indiferente a inviernos o veranos.

Tras un largo trayecto interminable, en un lejano barrio, el coche finalmente se detuvo y él se aproximó con pasos vacilantes y cansados, aunque iba apoyado en un bastón. Con esfuerzo abrió la portezuela y dentro no había nadie. Únicamente vio sobre el asiento de hule una rosa encarnada, húmeda y fresca. La cogió con su mano sarmentosa y aspiró el tenue aroma de la ilusión nunca conseguida.

Juan Eduardo Zúñiga, España, 1929

Desarrollo de la sesión.

Explicación: La docente le dice a los estudiantes que para la comprensión de textos de cualquier tipo de estructuras sencillas en la comprensión e integración de las frases, se debe identificar las proposiciones o ideas simples que las forman, se debe mantener la referencia textual mediante inferencias puente, hay que ajustar el ritmo de lectura de modo que puedan evocar lo que saben, y, sobre todo, saber sobre cómo integrar el texto y, al mismo tiempo, hay que sintetizar el significado básico de cada ciclo.

También les explica que las microproposiciones están conectadas entre sí a nivel local, lo que genera la microestructura textual, también llamada coherencia local. Por eso podemos hacer inferencias básicas, luego de ello, se utilizan las macroestrategias para resumir el texto o sacar las ideas más importantes (macroproposiciones), hasta llegar a la idea global o macroestructura del texto, también llamada la coherencia global. En este caso, podemos suprimir, generalizar o construir algunas microproposiciones para formar macroproposiciones como las siguientes:

Actividad: Ideas importantes de cada párrafo.

Primer párrafo:

- Ante el estudiante un coche pasó rápidamente
- Él vio en su interior un bellissimo rostro femenino
- Al día siguiente también vio la sombra de un rostro entre los pliegues de un velo
- Al otro día vio más claramente el rostro de una mujer con ojos claros que lo miraba

Idea Principal: El estudiante vio en el interior de un coche un bellissimo rostro femenino que lo miraba con sus ojos claros.

Segundo párrafo:

- Cada día el estudiante esperaba que el coche pasara
- Él estaba intrigado y esperanzado
- Cada día que pasaba le parecía que la mujer era más bella
- Un día le sonrió y todo perdió importancia
- Solo esperaba la hora en que el coche pasara frente a la puerta de su casa

Idea principal: El estudiante esperaba diariamente a que pasara el coche con la bella mujer, esperanzado e intrigado hasta que un día le sonrió.

Tercer párrafo:

- Al fin un día la mujer lo saludó
- Y desde entonces siguió al coche todos los días
- Cruzando calles y plazas sin perderlo de vista

Idea principal: Ella lo saludó un día y desde entonces la siguió a todas partes.

Cuarto párrafo:

- Anduvo mucho tiempo detrás del coche
- Planeaba la conversación que tendría con ella
- Parecía que pasaba los mismo sitios y las mismas avenidas con nieblas
- De día y de noche con sol o con lluvia
- Seguía obstinado en alcanzarla

Idea principal: El anduvo mucho tiempo detrás del coche a pesar de las circunstancias, deseaba obstinadamente alcanzarla.

Quinto párrafo:

- Tras un largo recorrido, al final el coche se detuvo
- Con pasos vacilantes y cansado apoyado en un bastón se acercó
- Con esfuerzo abrió la portezuela y dentro no había nadie
- Únicamente vio sobre el asiento de hule una rosa encarnada, húmeda y fresca.
- La cogió con su mano sarmentosa y aspiró el tenue aroma de la ilusión nunca conseguida.

Idea principal: Después de mucho tiempo, el coche se detuvo y él cansado y apoyado en un bastón se acercó pero en su interior solo había una rosa y aspiró el aroma tenue de una ilusión perdida.

Microproposiciones: Ideas más importantes del texto – nivel local:

- El estudiante vio en el interior de un coche un bellissimo rostro femenino que lo miraba con sus ojos claros.
- El estudiante esperaba diariamente a que pasara el coche con la bella mujer, esperanzado e intrigado hasta que un día le sonrió.
- Ella lo saludó un día y desde entonces la siguió a todas partes.
- El anduvo mucho tiempo detrás del coche a pesar de las circunstancias, deseaba obstinadamente alcanzarla.
- Después de mucho tiempo, el coche se detuvo y él cansado y apoyado en un bastón se acercó pero en su interior solo había una rosa y aspiró el aroma tenue de una ilusión perdida.

Macroestructura textual o coherencia global:

- El estudiante vio en el interior de un coche un bellissimo rostro femenino que lo miraba con sus ojos claros, diariamente pasaba cerca de él, un día le sonrió y al otro lo saludó, intrigado y esperanzado siguió el coche a todas partes, sin importarle las circunstancias adversas, solo deseaba obstinadamente alcanzar a la bella mujer. Después de mucho tiempo, el coche se detuvo y él ya cansado y apoyado en un bastón se acercó encontrando en su interior una rosa, la tomó y aspiró su aroma tenue de una ilusión perdida.

Explicación de la docente: Le dice a los estudiantes que para realizar la estrategia de Supresión, se debe observar si hay palabras que se repiten para suprimirlas sin que afecte el significado del texto, es decir, sacar las ideas más importantes (microproposiciones) hasta llegar a la idea global o macroestructura del texto, también llamada la coherencia global.

Al cierre de la sesión, se analiza de qué manera los estudiantes aplicaron sus propios conocimientos en la actividad desarrollada y como estos impactaron sus procesos lectores. Esta reflexión se hace sobre el siguiente contenido:

HABILIDADES METACOGNITIVAS

(García, Emilio, 1993)

- Considerar a la lectura como un proceso de obtención de significado.
- Entender que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar en función de los objetivos y demandas de la tarea.
- Evaluar la comprensión de un texto a través del conocimiento de las variables que obstaculizan dicha comprensión como, por ejemplo, dificultades de vocabulario, pobre presentación de la estructura textual o falta de conocimientos previos.
- Reconocer la necesidad de tomar una actitud activa ante el estudio, generando preguntas de autocomprensión, distinguiendo entre las cuestiones sin importancia y las ideas principales y realizando esquemas o resúmenes.
- Comprender el valor que tienen actividades como el resumen, el parafraseo del significado del texto o la capacidad de recordarlo en la autocomprobación de una buena comprensión.

- Disponer de una variedad de estrategias dirigidas a la regulación de la lectura como hacerse preguntas sobre lo que sabe y lo que debería saber sobre el tema.

Apéndice G

Objetivo:

- Estipular las particularidades estructurales del texto de estudio.

Contenido conceptual:

- La lectura. Práctica independiente de la estrategia de Generalización.

Sexta Sesión.

- **Macroregla de Generalización:** Dada una secuencia de proposiciones, se sustituye por una más general presente en el texto que las represente a todas.

La docente les explica que las microproposiciones están conectadas entre sí a nivel local, lo que genera la microestructura textual, también llamada coherencia local. Por eso podemos hacer inferencias básicas, luego de ello, se utilizan las macroestrategias para resumir el texto o sacar las ideas más importantes (macroproposiciones), hasta llegar a la idea global o macroestructura del texto, también llamada la coherencia global. En este caso, podemos suprimir, generalizar o construir algunas microproposiciones para formar macroproposiciones.

Texto 2. Tom, Toby y la Caperuza Azul (Cuento)

Érase una vez, en una casa grande, en donde todos los días jugaban dos seres. Uno se llamaba Toby y el otro Tom. Eran dos perros pequeños. El primero se caracterizaba por ser saltarín, juguetón y corría como un ventarrón. El otro era todo lo opuesto, con la lentitud y tranquilidad que le daban los años, disfrutaba del cariño que el más joven le brindaba todos los días.

Lamentablemente, una tarde del mes de junio, Tom enferma y muere. Es entonces, cuando Toby comienza a sentir la soledad y la tristeza al no tener a su lado su tan querida compañía. Para calmar su pesar, sus amos le brindaban todo el afecto posible. Fue así como Toby pasó a ser el

mimado del hogar. Pero a fines de una primavera aparece en escena alguien que cambiaría las vidas de Toby y la de sus amos para siempre.

Este diminuto ser, con la apariencia de un pequeño peluche, de pelo suave como el algodón, de color habano, con ojos de tono café, un pequeño hocico marrón y con un andar gracioso y elegante haciendo honor a su raza evidenciando la presencia de toda una “dama”. Perdida y asustada llegó una tarde donde Toby habitaba. Sus amos al verla tan indefensa y desamparada quedaron conmovidos y decidieron darle alojamiento transitorio.

Lo que ellos no imaginaban es que sería para siempre. ¿Qué sucedió entonces? Sin darse cuenta, Toby pasó a segundo plano, y pensó: “Yo que era dueño de este lugar, que era feliz y tenía una vida tranquila ahora soy ignorado”. El ardía de celos y rebeldía. No comía, lloraba y hasta repentinamente comenzó a perder su hermoso pelaje negro.

Sus amos ante esta situación trataron de buscar solución a este dilema, estando más tiempo con el fin de calmar su estado. Los días transcurrieron y al llegar el invierno los problemitas de celos acabaron. La actitud de sus dueños hacia Toby hizo que se recuperara y comenzara a compartir su vida con esta hermosa y delicada “Princesita”, nombre dado hasta ese momento desde que había llegado a ese hogar.

Su amo, carpintero de oficio, le hizo una cómoda y pequeña cama de madera adecuada a su tamaño, que cubrió con un acolchado azul. Un día de frío invierno, la cobijó con una capucha de lana azul. Su ama al ver la diminuta cabecita, sus ojitos café y su pequeño hocico sobresaliendo de este abrigo, quedó tiernamente fascinada por tanta dulzura y decidió darle definitivamente el nombre que lleva hasta hoy, “La Caperuza Azul”.

María Cristina Molina, Argentina. Un cuento sobre mascotas, basado en una historia real.

Desarrollo de la sesión.

Actividad: Ideas importantes de cada párrafo.

Primer párrafo:

- En una casa grande, todos los días jugaban dos seres.
- Eran dos perros pequeños, uno se llamaba Toby y el otro Tom.
- El primero se caracterizaba por ser saltarín, juguetón y corría como un ventarrón.
- El otro era todo lo opuesto, con la lentitud y tranquilidad que le daban los años, disfrutaba del cariño que el más joven le brindaba todos los días.

Idea principal: Toby y Tom dos perros pequeños se diferenciaban entre sí. El primero era muy juguetón y el segundo, más viejo, prefería vivir en completa tranquilidad y disfrutar del cariño del más joven.

Segundo párrafo:

- Una tarde de junio Tom enferma y muere.
- Toby empieza a sentir soledad y tristeza por no tener a su querida compañía.
- Toby pasó a ser el mimado del hogar.
- Al final de la primavera aparece alguien en la vida de Toby y de sus amos.

Idea principal: Toby es el mimado del hogar de sus amos por la muerte de Tom, pero al final de la primavera le llega una compañía.

Tercer Párrafo:

- Es un diminuto ser un, pequeño peluche de andar gracioso y elegante.
- Perdida y asustada llegó una tarde donde Toby.

- Sus amos conmovidos decidieron darle alojamiento transitorio.

Idea principal: Una tarde llegó donde Toby una elegante y graciosa compañía, al verla sus amos le dieron alojamiento momentáneo.

Cuarto Párrafo:

- Este diminuto ser conquistó el corazón de los señores y se quedó para siempre.
- Toby pasó a segundo plano, infeliz e ignorado por sus amos.
- Ardía de celos y rebeldía.
- No comía, lloraba y repentinamente empezó a perder hermoso pelaje.

Idea principal: Toby perdió todas las atenciones de sus amos, se mostraba rebelde y hasta empezó a perder su hermoso pelaje.

Quinto Párrafo:

- Sus amos ante esta situación trataron de estar más tiempo a su lado para tratar de calmar su estado.
- Con el invierno los problemitas de celos terminaron.
- El cambio de actitud de sus dueños hizo que se recuperara y comenzara a compartir su vida con la hermosa Princesita.
- Nombre que le dieron cuando llegó al hogar de Toby.

Idea principal: Toby empezó a disfrutar más del cariño de sus amos y empezó a compartir su vida con Princesita.

Sexto Párrafo:

- Su amo, carpintero de oficio le hizo una cómoda y pequeña cama de madera.
- Cubrió la cama con un acolchado azul.

- En el frío invierno su ama la cobijaba con una capucha de lana azul.
- Su ama quedó tiernamente fascinada al verla tendida y cobijada en su pequeña cama.
- Entonces decidió cambiarle el nombre por La Caperuza Azul.

Idea principal: Fascinada quedó su ama al verla tendida en su pequeña cama de madera y cobijada con una capucha de lana azul, colocándole el nombre de La Caperuza Azul.

Microproposiciones: Ideas más importantes del texto – nivel local:

- Toby y Tom dos perros pequeños se diferenciaban entre sí. El primero era muy juguetón y el segundo, más viejo, prefería vivir en completa tranquilidad y disfrutar del cariño del más joven.
- Toby es el mimado del hogar de sus amos por la muerte de Tom, pero al final de la primavera le llega una compañía.
- Una tarde llegó donde Toby una elegante y graciosa compañía, al verla sus amos le dieron alojamiento momentáneo.
- Toby perdió todas las atenciones de sus amos, se mostraba rebelde y hasta empezó a perder su hermoso pelaje.
- Toby empezó a disfrutar más del cariño de sus amos y empezó a compartir su vida con Princesita.
- Fascinada quedó su ama al verla tendida en su pequeña cama de madera y cobijada con una capucha de lana azul y decidió cambiarle el nombre por La Caperuza Azul.

Macroestructura textual o coherencia global:

Los perros pequeños Toby y Tom vivían felices en casa de sus amos, hasta que un día la tragedia llegó a uno de ellos. Toby quedó solo y disfrutaba del cariño del hogar hasta cuando

llegó una perrita graciosa y asustada, ganándose el cariño de sus amos, dejándolo en el segundo puesto. Después de algunos berrinches, sus amos empezaron a brindarle la atención que merecía y poco a poco fue compartiendo su vida con su nueva amiga La Caperuza Azul.

Al cierre de la sesión, se analiza de qué manera los estudiantes aplicaron sus propios conocimientos en la actividad desarrollada y como estos impactaron sus procesos lectores. Esta reflexión se hace sobre el siguiente contenido:

HABILIDADES METACOGNITIVAS

(García, Emilio, 1993)

- Considerar a la lectura como un proceso de obtención de significado.
- Entender que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar en función de los objetivos y demandas de la tarea.
- Evaluar la comprensión de un texto a través del conocimiento de las variables que obstaculizan dicha comprensión como, por ejemplo, dificultades de vocabulario, pobre presentación de la estructura textual o falta de conocimientos previos.
- Reconocer la necesidad de tomar una actitud activa ante el estudio, generando preguntas de autocomprensión, distinguiendo entre las cuestiones sin importancia y las ideas principales y realizando esquemas o resúmenes.

- Comprender el valor que tienen actividades como el resumen, el parafraseo del significado del texto o la capacidad de recordarlo en la autocomprobación de una buena comprensión.
- Disponer de una variedad de estrategias dirigidas a la regulación de la lectura como hacerse preguntas sobre lo que sabe y lo que debería saber sobre el tema.

Apéndice H

Objetivo:

- Analizar los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollan los estudiantes.

Contenido conceptual:

- La lectura. Práctica independiente de la estrategia de Construcción.

Séptima Sesión.

- **Macroregla de Construcción:** Dada una secuencia de proposiciones, se construye otra no presente en el texto pero que sintetiza el significado de las mismas.

Explicación: la docente le dice a los estudiantes que a veces, existen vacíos entre proposiciones, lo que implica que el lector debe **inferir** o **construir** una nueva proposición que le permita comprender. Por ejemplo:

1) Matías quería una guitarra nueva. Se puso a trabajar en un restaurante.

Esto implica le dice la docente que las siguientes proposiciones: (querer, matías, guitarra) (nueva, guitarra) y (trabajar [matías], restaurante). Sin embargo, si se analizan las oraciones (y sus respectivas proposiciones), no hay ningún indicio textual que nos diga cuál es la relación causal entre la primera y la segunda oración. Lo que un buen lector debe hacer es inferir o construir una o más proposiciones puente entre estas dos oraciones para completar la idea.

Proposiciones puentes posibles para este ejemplo podrían ser:

- 1) Matías necesitaba dinero para comprar la guitarra.
- 2) Trabajando se gana dinero.

En este caso, les sigue explicando se ha utilizado la macroestrategia de **construcción** para completar la idea expresada en el texto, con lo que el lector puede dar coherencia a lo que está leyendo.

Igualmente, la docente les explica que las microproposiciones están conectadas entre sí a nivel local, lo que genera la microestructura textual, también llamada coherencia local. Por eso se pueden hacer inferencias básicas, luego de ello, se utilizan las macroestrategias para resumir el texto o sacar las ideas más importantes (macroproposiciones), hasta llegar a la idea global o macroestructura del texto, también llamada la coherencia global. En este caso, se puede suprimir, generalizar o construir algunas microproposiciones para formar macroproposiciones.

Texto 3. LA NIÑA DE LOS FÓSFOROS (Cuento)

¡Qué frío tan atroz! Caía la nieve, y la noche se venía encima. Era el día de Nochebuena. En medio del frío y de la oscuridad, una pobre niña pasó por la calle con la cabeza y los pies desnuditos. Tenía, en verdad, zapatos cuando salió de su casa, pero no le habían servido mucho tiempo. Eran unas zapatillas enormes que su madre ya había usado: tan grandes, que la niña las perdió al apresurarse a atravesar la calle para que no la pisasen los carros que iban en direcciones opuestas.

La niña caminaba, pues, con los piecitos desnudos, que estaban rojos y azules del frío. Llevaba en el delantal, que era muy viejo, algunas docenas de cajas de fósforos y tenía en la mano una de ellas como muestra. Era muy mal día: ningún comprador se había presentado, y, por consiguiente, la niña no había ganado ni un céntimo. Tenía mucha hambre, mucho frío y muy mísero aspecto. ¡Pobre niña! Los copos de nieve se posaban en sus largos cabellos rubios, que le caían en preciosos bucles sobre el cuello, pero no pensaba en sus cabellos. Veía bullir las luces a

través de las ventanas, el olor de los asados se percibía por todas partes. Era el día de Nochebuena, y en esta festividad pensaba la infeliz niña.

Se sentó en una plazoleta, y se acurrucó en un rincón entre dos casas. El frío se apoderaba de ella y entumecía sus miembros, pero no se atrevía a presentarse en su casa, volvía con todos los fósforos y sin una sola moneda. Su madrastra la maltrataría, y, además, en su casa hacía también mucho frío. Vivían bajo el tejado y el viento soplaba allí con furia, aunque las mayores aberturas habían sido tapadas con paja y trapos viejos. Sus manecitas estaban casi congeladas de frío. ¡Ah! ¡Cuánto placer le causaría calentarse con una cerillita! ¡Si se atreviera a sacar una sola de la caja, a frotarla en la pared y a calentarse los dedos! Sacó una. ¡Rich! ¡Cómo alumbraba y cómo ardía! Despedía una llama clara y caliente como la de una velita cuando la rodeó con su mano. ¡Qué luz tan hermosa! Creía la niña que estaba sentada en una gran chimenea de hierro, adornada con bolas y cubierta con una capa de latón reluciente. ¡Ardía el fuego allí de un modo tan hermoso! ¡Calentaba tan bien!

Pero todo acaba en el mundo. La niña extendió sus piececillos para calentarlos también, más la llama se apagó: ya no le quedaba a la niña en la mano más que un pedacito de cerilla. Frotó otra, que ardió y brilló como la primera, y allí donde la luz cayó sobre la pared, se hizo tan transparente como una gasa. La niña creyó ver una habitación en que la mesa estaba cubierta por un blanco mantel resplandeciente con finas porcelanas, y sobre el cual un pavo asado y relleno de trufas exhalaba un perfume delicioso. ¡Oh sorpresa! ¡Oh felicidad! De pronto tuvo la ilusión de que el ave saltaba de su plato sobre el pavimento con el tenedor y el cuchillo clavados en la pechuga, y rodaba hasta llegar a sus piececitos. Pero la segunda cerilla se apagó, y no vio ante sí más que la pared impenetrable y fría.

Desarrollo de la Sesión:

Actividad: Ideas importantes de cada párrafo.

Primer párrafo:

- Hacía bastante frío, caía la nieve y la noche estaba cerca.
- El día de nochebuena en medio del frío y la oscuridad una pobre niña caminaba por la calle descalza.

Idea principal: En la nochebuena una pobre niña caminaba por la calle descalza en medio del frío y la oscuridad.

Segundo párrafo:

- Llevaba en su pobre delantal algunas docenas de cajas de fósforos.
- En su mano llevaba una caja de fósforos como muestra.
- No había comprador para sus fósforos.
- Ella tenía mucha hambre, mucho frío y mal aspecto.
- Veía bullir las luces a través de las ventanas, el olor de los asados se percibía por todas partes.
- Era el día de Nochebuena, y en esta festividad pensaba la infeliz niña.

Idea principal: Era el día de nochebuena y no había podido vender una caja de fósforos tenía frío y mucha tristeza, las luces se veían por las ventanas y su estómago vacío percibía el olor de los asados.

Tercer párrafo:

- Se sentó en la plazoleta y se acurrucó en un rincón entre dos casas.
- A pesar del frío no se atrevía a llegar a su casa, no había vendido los fósforos.

- Su madrastra la maltrataría, igual en su casa también hacía frío.
- Cuánto daría por calentarse con una cerilla.
- Sacó un fósforo, lo frotó en la pared para calentarse los dedos.
- La luz del fósforo le parecía hermosa.
- Se imaginaba que estaba sentada en una gran chimenea con el fuego ardiendo de modo hermoso.
- La chimenea calentaba tan bien.

Idea principal: No se atrevía llegar a su casa porque no había vendido los fósforos y seguro que su madrastra la maltrataría, mejor sacó un fósforo, lo prendió y se calentó los dedos.

Cuarto párrafo:

- Extendió también sus piernas para calentarlas pero la llama se apagó.
- Frotó otra cerilla, ardió y brilló como la primera.
- La luz brilló en la pared y se hizo transparente.
- La niña creyó ver en una habitación una mesa cubierta con un blanco mantel, allí estaba un pavo asado que exhalaba un perfume delicioso.
- Ella tuvo la ilusión de que el ave saltaba sobre el pavimento con el tenedor y el cuchillo clavados en la pechuda, y rodaba hasta llegar a sus piececitos.
- Pero la segunda cerilla se apagó y sólo vio ante sí una pared impenetrable y fría.

Idea principal: La niña prendió una segunda cerilla para calentarse los pies y la luz brilló en la pared haciéndola transparente, ella creyó ver en una mesa bellamente decorada un pavo asado que olía delicioso y que deseaba acercarse a ella.

Microproposiciones: Ideas más importantes del texto – nivel local:

- En la nochebuena una pobre niña caminaba por la calle descalza en medio del frío y la oscuridad.
- Era el día de nochebuena y no había podido vender una caja de fósforos tenía frío y mucha tristeza, las luces se veían por las ventanas y su estómago vacío percibía el olor de los asados.
- No se atrevía llegar a su casa porque no había vendido los fósforos y seguro que su madrastra la maltrataría, mejor sacó un fósforo, lo prendió y se calentó los dedos.
- La niña prendió una segunda cerilla para calentarse los pies y la luz brilló en la pared haciéndola transparente, ella creyó ver en una mesa bellamente decorada un pavo asado que olía delicioso y que deseaba acercarse a ella.

Macroestructura textual o coherencia global:

- La Nochebuena, símbolo de unión y celebración familiar al calor del hogar, una niña triste, cansada y hambrienta deambula por las calles tratando de vender unos fósforos para llevarle dinero a su madrastra.

Al cierre de la sesión, se analiza de qué manera los estudiantes aplicaron sus propios conocimientos en la actividad desarrollada y como estos impactaron sus procesos lectores. Esta reflexión se hace sobre el siguiente contenido:

HABILIDADES METACOGNITIVAS

(García, Emilio, 1993)

- Considerar a la lectura como un proceso de obtención de significado.
- Entender que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar en función de los objetivos y demandas de la tarea.

- Evaluar la comprensión de un texto a través del conocimiento de las variables que obstaculizan dicha comprensión como, por ejemplo, dificultades de vocabulario, pobre presentación de la estructura textual o falta de conocimientos previos.
- Reconocer la necesidad de tomar una actitud activa ante el estudio, generando preguntas de autocomprensión, distinguiendo entre las cuestiones sin importancia y las ideas principales y realizando esquemas o resúmenes.
- Comprender el valor que tienen actividades como el resumen, el parafraseo del significado del texto o la capacidad de recordarlo en la auto comprobación de una buena comprensión.
- Disponer de una variedad de estrategias dirigidas a la regulación de la lectura como hacerse preguntas sobre lo que sabe y lo que debería saber sobre el tema.

Apéndice I

➤ Etapa Pos-Test:

Después de la intervención se realizará una prueba de comprensión lectora (post-test) al grupo para determinar el nivel de comprensión y se establecerán las diferencias en el grado de comprensión lectora entre los estudiantes objeto de este estudio a través de los resultados de la prueba misma.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA BENJAMÍN HERRERA - ARJONA
 ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
 ARJONA – BOLÍVAR
 2015

EL ÁRBOL DE LA CANDELA (Fragmento) EVALUACIÓN FINAL POS-TEST

Objetivo: Evaluar el nivel de comprensión lectora después de la implementación del modelo a partir del cuestionario.

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

Lee detenidamente el texto que a continuación se propone y luego selecciona la respuesta correcta en tú hoja de respuestas.

EL ÁRBOL DE LA CANDELA (Fragmento)

En Taganga, un pequeño y lejano pueblo que ya no existe, un loco sembró un fósforo encendido en el jardín de su casa.

Era su último fósforo porque, aburrido de contemplar chorros de humo, decidió dejar de fumar. El loco, que era un gran tipo, delgado y gracioso, cabello de alfileres y nariz fina, usaba camisas de colores y pantalones de estrellas. Inventaba globos y cometas famosos en Taganga y sus alrededores, y estaba loco. A veces amanecía como perro, ladraba hasta que le cogía la noche y perseguía a los niños hasta rasgarles los calzones. De noche quería morder la luna. Otras veces se sentía gato, recorría los tejados y se bebía la leche en las cocinas del vecindario. Otras veces se creía jirafa y lucía bufandas de papel. Cuando le daba por volverse guacamaya, era peor.

A piedra o con agua caliente lo espantaban. Pero casi siempre lo toleraban porque, aparte de las cometas y los globos, inventaba otras bellezas: de pronto tapizaba de flores todas las calles del pueblo o escribía frases curiosas que repartía en hojas rosadas, o soplaba pompas de jabón toda la tarde en el parque. Como loco que se respete, era poeta y soñador. Si el loco desaparecía por mucho tiempo, lo extrañaban y se preguntaban unos a otros dónde estaría, qué estaría haciendo y con quién.

Como era de esperarse, la gente se burló de la última locura del loco. Lo vieron sembrar el fósforo encendido en el jardín de su casa y se fueron a dormir. Sólo a un loco se le podía ocurrir sembrar un fósforo. Soñaron con estrellas de colores y madrugaron a ver el jardín.

El loco estaba cantando. Sacudió los hombros, hizo una cometa de zanahoria y la echó a volar. La gente se reía. El loco hizo un globo en forma de conejo, con orejas y todo, que se tragó la cometa en el aire. La gente lloraba de risa. El globo se comió una nube y engordó, se comió otra y se alejó sobre el mar. La gente se toteaba de risa.

Pero al poco tiempo nació, y con rapidez creció, un árbol de candela. El árbol era como un sol de colores inquietos, como una confusión de lenguas rojas, naranjas y azules que se perseguían sin descanso desde la tierra del jardín hasta el cielo. Las flores se fueron corriendo a otro jardín porque el calor se les hizo insoportable y así el árbol fue el amo y señor indiscutible.

El loco, loco de la dicha, se puso la camisa más bonita y se peinó, salió a caminar por el pueblo con los bolsillos llenos de margaritas. El loco más feliz del mundo y la sonrisa de oreja a oreja. El más vanidoso. Se hizo tomar un retrato sobre un caballito de madera para acordarse de su día feliz. Debajo de la cama, en el baúl de una tía difunta, el loco conservaba un grueso álbum de días felices, que le gustaban más que la mermelada.

Triunfo Arciniegas

ACTIVIDAD:

Después de leer el texto EL ÁRBOL DE LA CANDELA, aplica la estrategia que consideres conveniente para seleccionar la respuesta correcta a partir de la pregunta número 1 hasta la pregunta número 6.

Responder:

1. En el texto anterior, el loco siembra el árbol de candela en:

- A. una gran ciudad junto al mar.
- B. el parque del pueblo.
- C. un pueblo llamado Taganga.
- D. la casa del vecino del loco.

El estudiante extrae significado explícito del texto (la información está en el texto), si la respuesta es correcta.

2. En el cuarto párrafo, la frase “...Como era de esperarse...” sirve para:

- A. anunciar la repetición de un hecho.
- B. negar una afirmación del loco.
- C. rechazar una idea de la gente.
- D. recordar la gran creatividad del loco.

El estudiante extrae significado implícito del texto (información que debe inferirse) si la respuesta es correcta

3. En la expresión “Pero al poco tiempo nació, y con rapidez creció, un árbol de candela”, la “y” establece entre las frases una relación de:

- A. parte todo.
- B. comparación.
- C. contradicción.
- D. enlace.

El estudiante utiliza estrategias explícitas e implícitas de organización textual, si la respuesta es correcta.

4. En el séptimo párrafo, las flores se mudaron a otro jardín porque:

- A. el árbol de candela se apoderó de todo.
- B. las llamas se veían de varios colores.
- C. el jardín ahora era bastante pequeño.
- D. no aguantaban las altas temperaturas.

El estudiante extrae significado explícito del texto (la información está en el texto), si la respuesta es correcta.

5. En el texto, quien cuenta los hechos es:

- A. un personaje de la historia.
- B. el protagonista central de la historia.
- C. un narrador que conoce todos los hechos.
- D. el personaje que determina el desenlace de los hechos.

El estudiante extrae significado implícito del contexto comunicativo, si responde correctamente.

6. Para cambiar el título de la historia, por otro que signifique lo mismo, el más adecuado sería:

- A. El día del fósforo.
- B. El árbol de fuego.
- C. La candela del loco.
- D. El jardín de llamas.

El estudiante extrae significado explícito de partes del contenido del texto, si la respuesta es correcta.