

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

TESIS
PA2000
B69.

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN
DE LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS A TRAVÉS DEL USO DE
ESTRATEGIAS DE INFERENCIA EN ALUMNAS DE 6º GRADO DE
EDUCACIÓN BÁSICA

AUTORA: AÍDA MARGARITA BOZA RAMÍREZ
TUTOR: GABRIELA DOMINGO

CARACAS, JULIO DE 2000

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	V
LISTA DE GRÁFICOS	VI
LISTA DE ANEXOS	VII
RESUMEN	VIII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PLANIFICACIÓN.....	3
Planteamiento del problema	
Objetivos.....	5
CAPÍTULO II	
MARCO DE REFERENCIA	7
El enfoque cognitivo – constructivo en la lectura	
Conceptualización de la lectura	12
Estrategia de elaboración verbal: Inferencia.....	28
CAPÍTULO III	
DIAGNÓSTICO	50
CAPÍTULO IV	
DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	53
CAPÍTULO V	

EJECUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	55
CAPÍTULO VI	
RESULTADOS	61
CAPÍTULO VII	
EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	77
CAPÍTULO VIII	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	78
Referencias Bibliográficas	81
ANEXOS	
A: Prueba diagnóstica	87
B-J: Ejercicios de inferencias	88
K: Post.test	113

LISTA DE CUADROS

TABLA		pp.
1	Resultados pre-test (Inferencias)	62
2	Resultados de prueba pre-test (inferencia primaria)	63
3	Resultados pre-test (inferencia local)	63
4	Resultados pre-test (inferencia local 2)	64
5	Resultados pre-test (inferencia local 3)	64
6	Resultados pre-test (inferencia local 4)	65
7	Resultados pre-test (inferencia global 1)	65
8	Resultados pre-test (inferencia global 2)	66
9	Resultados pre-test (inferencia elaborativa 1)	66
10	Resultados pre-test (inferencia elaborativa 2)	66
11	Resultados prueba sumativa (intervención)	68
12	Resultados prueba sumativa en porcentajes	69
13	Resultados post- test	71
14	Resultados del post – test (inferencia local)	72
15	Resultados del Post-test (Inferencia global)	72
16	Resultados del Post- test- (Inferencia global 2)	73
17	Resultados del Post-test (Inferencia elaborativa 1)	73

**UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE**

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO

Autor: Aída Margarita Boza Ramírez

Tutor: Gabriela Domingo

Año: 2000

Resumen

El propósito del presente trabajo es desarrollar un programa que permita mejorar la comprensión de la lectura un grupo de estudiantes del 6º grado de Educación Básica del Colegio Teresiano La Castellana, utilizando como recurso el entrenamiento en la estrategia de elaboración de inferencias con el propósito de decodificar los posibles sentidos de los textos escritos y de este modo ampliar la captación de los significados del texto. A partir de los resultados de la prueba diagnóstica, se diseñó el programa de intervención, partiendo de los conocimientos previos que tenían las alumnas. Para la realización del entrenamiento se utilizaron textos expositivos, debido a que es el tipo de texto menos trabajado en el área de la comprensión de la lectura y el que más abordan las alumnas cotidianamente en el desempeño de sus estudios. En la ejecución del programa se llevó un registro de lo realizado y de los logros alcanzados a lo largo de las doce sesiones. Para la

evaluación, se tomó en cuenta el incremento en el manejo de las estrategias de inferencias y por lo tanto en la cualificación de la comprensión de la lectura. Se espera contribuir con esta intervención a la mejora de la comprensión de la lectura utilizando adecuadamente las estrategias de inferencia.

Descriptores: Comprensión de lectura, textos expositivos, Inferencias.

INTRODUCCIÓN

Este programa está dirigido a ayudar a las alumnas del sexto grado de Educación Básica del Colegio Teresiano La Castellana a mejorar su comprensión de la lectura, y a los docentes a poner a su disposición unos instrumentos que posibiliten esa acción.

Las alumnas tienen que abordar generalmente una información nueva que tienen que procesar a fin de llegar a una síntesis personal, pero sin las herramientas cognoscitivas necesarias para realizar esa tarea, y también la mayor parte de las veces con textos que no tienen incorporados explicaciones y elaboraciones significativas que faciliten la comprensión de la lectura. De esta manera el nivel alcanzado en la lectura, no pasa de una decodificación de las palabras y de una sucesión de datos presentados en el texto.

La necesidad de ir creando programas de comprensión de la lectura, adaptados a los dos primeros niveles de Educación Básica y a sus propias circunstancias y necesidades, es una tarea apremiante, con la que se quiso contribuir, para hacer de las alumnas, personas con las competencias necesarias para abordar diversos textos, reconocer integralmente su significado y, apropiarse significativamente de sus conocimientos, transfiriéndolos a la vida.

A continuación se presenta brevemente, el contenido de los capítulos de este programa.

En el Capítulo I se encuentra el planteamiento del problema, sustentado por las investigaciones del Sinea (1998) sobre la comprensión del lenguaje oral y escrito de los alumnos venezolanos del tercero y sexto grado.

El programa continúa con un Marco de Referencia en el Capítulo II, el cual se desarrolla sobre tres aspectos fundamentales: La conceptualización de la lectura, la estrategia de elaboración de inferencia y la inferencia en los textos expositivos.

El Capítulo III se refiere al diagnóstico realizado y sobre la base de sus resultados se diseñó el Programa de Intervención.

En el IV presenta el diseño de la intervención, mientras que en el Capítulo V reseña su ejecución.

Los resultados que arrojan las pruebas pre-test y post-test, con sus comentarios, se encuentran en el Capítulo VI.

Los Capítulos VII y VIII evalúan el programa y exponen unas conclusiones y recomendaciones finales.

CAPÍTULO I

Planificación

Planteamiento del problema

En la teoría del desarrollo propuesta por Piaget el hito del cambio cognoscitivo del adolescente es la aparición del pensamiento de las operaciones formales, que comienza alrededor de los doce años y se consolida de manera gradual a lo largo de la adolescencia y los años de adulto joven. Este nuevo procesamiento intelectual es abstracto, lo cual favorece la facultad para pensar en términos simbólicos. De esta manera, el adolescente obtiene la capacidad de formular, probar y evaluar hipótesis. Las operaciones formales tiene que ver con los conceptos lógico-matemáticos y las reglas de inferencia usadas en el razonamiento avanzado.

La precariedad de estos desarrollos señalados como connaturales, con la necesaria mediación, se han visto reflejados en los resultados presentados en un estudio del SINEA (1998) que arrojan como resultado el que los alumnos venezolanos de tercero y sexto grado de Educación Básica, no poseen las destrezas necesarias para la correcta utilización y la comprensión del lenguaje oral y escrito. Dichas deficiencias tienen que ver con el orden del reconocimiento de las secuencias, la distinción entre hechos reales y fantásticos, y lentitud en el desarrollo de la competencia lingüística. Todo ello indica que no comprenden el texto en su globalidad y que poseen

poca comprensión de la lectura. Desde esta necesidad, también manifestada por los docentes en el Colegio, de implementar mecanismos que favorezcan la comprensión de la lectura, se propone este programa de intervención para mejorarla, utilizando como estrategia la inferencia, específicamente en textos expositivos.

El programa se realizó en la U.E. Colegio Teresiano La Castellana, ubicado en la urbanización La Castellana del Estado Miranda.

El plantel en su modalidad de Educación Básica es de sólo niñas. La mayoría provienen de sectores aledaños al Colegio. Pertenecen a una clase social media, hijas de profesionales o comerciantes muy interesados en una buena formación para sus hijas.

El grupo elegido para la intervención fue el sexto grado "A", con 30 alumnas, de las cuales se seleccionó la mitad del grupo: 15, para la aplicación del programa. La escogencia de las alumnas vino determinada por una división natural del grupo para diversas áreas de aprendizaje.

Las alumnas de sexto grado, presentan una comprensión de la lectura, que debe ser mejorada. Requieren desentrañar los distintos niveles de significado de los textos, analizarlos con más profundidad y relacionarlos entre sí. Se ha tratado este aspecto con textos narrativos, pero no así con los expositivos, que son precisamente los más empleados en el ámbito escolar, por lo que se hace necesario implementar estrategias de comprensión de la lectura de ellos, pues de aquí en gran parte, depende el éxito o fracaso en

sus estudios. No puede olvidarse que en este tipo de textos se basan las evaluaciones que se realizan a las alumnas.

Así pues, el programa tiene como objetivo mejorar la comprensión de la lectura de un grupo de alumnas, de modo que puedan abordar con mayor facilidad los textos de estudio. Es una experiencia que se puede aplicar a otros grados posteriormente, ya que se ve la necesidad de mejorar el nivel de rendimiento de las alumnas.

OBJETIVOS

General

Incrementar el nivel de comprensión de la lectura de las alumnas de 6º grado de Educación Básica del Colegio Teresiano La Castellana, a través del uso de La estrategia de elaboración de inferencias

Específicos

1. Determinar el nivel de comprensión de la lectura de textos expositivos de estudiantes de 6º grado de Educación Básica en el Colegio Teresiano La Castellana
2. Determinar los tipos de inferencia que las alumnas realizan cuando leen
3. Entrenar a las alumnas en la discriminación de inferencias en textos expositivos

4. Establecer el nivel de logro en la comprensión de la lectura en las alumnas sometidas a procesos inferenciales

CAPÍTULO II

Marco de Referencia

El enfoque cognitivo – constructivo en el proceso de la lectura.

La lectura es el instrumento fundamental para la obtención de información en el ámbito académico. Leer es una actividad cognitiva que implica conceptos y pensamientos, es otorgar significado al texto a través de la elaboración de los signos (Lampe, 1989). Ríos (1991) dice que la comprensión va más allá de la información suministrada de una manera literal o explícita en el texto escrito.

La psicología cognitiva considera al hombre como una entidad capaz de procesar información, a su vez, indica que en lugar de ser un autómatas que responde a estímulos ambientales, el ser humano participa activamente con el ambiente que le rodea. En consecuencia, al recurrir a construcciones internas para dar cuenta de las relaciones entre la estimulación ambiental y la conducta, los psicólogos cognitivos pasan de un nivel descriptivo, a uno explicativo con el propósito de establecer leyes teóricas tal y como era la finalidad del conductismo watsoniano.

Esta teoría en muchas de sus modalidades comparte un enfoque basado en el modelo del procesamiento de la información, donde es básico el estudio de los procesos que ocurren en la mente (Navarro, 1991). Lo más

general y común que se puede decir de la psicología cognitiva es que se refiere a la explicación de la conducta en entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que se reclaman un nivel de discurso propio. Sin embargo el concepto de procesamiento de información es más restringido que el de psicología cognitiva (Reviere, citado por Aznar, 1992).

La mayor amplitud de la psicología cognitiva queda constituida en que no sólo ampara el proceso de información sino que abarca las representaciones como motivadoras de conducta. El proceso de información queda configurado por la reducción de las representaciones a almacenamiento sin actividad (Fabregat y Reig, citado por Aznar, 1992).

La psicología cognitiva sustentada en el procesamiento de información sostiene que la lectura implica procesos orientados por el dato sensorial y procesos guiados por la base previa de conocimientos (Navarro, 1991).

En el resurgimiento de lo que hoy se denomina psicología cognitiva son claves el desarrollo de la teoría de la comunicación, los intentos por medir con exactitud la cantidad de información que en un momento puede transmitirse y el desarrollo de las computadoras digitales que permiten reproducir los procesos mentales superiores de los seres humanos utilizando métodos de simulación (Navarro, 1989b).

En la comprensión de la lectura influyen factores cognitivos y para comprender un texto no sólo es necesario conocer el significado de las

palabras sino saber lo que significan y sólo se comprende el significado de una palabra cuando se tiene una imagen mental previa (Heller y Thorogood, 1995).

El presente programa se basa en la teoría cognitiva con un enfoque constructivo, ya que este enfoque define la comprensión como un proceso de creación de un modelo mental que sirve para interpretar los eventos hechos descritos en un texto (Puente, 1991).

Según Carretero y Limón, (1997), el constructivismo:

“...es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente, sino una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano...”. (p.137)

La base teórica en la cual se fundamenta el enfoque constructivista es la teoría psicogenética de Jean Piaget y en la teoría psicolingüística contemporánea, cuyo énfasis se debe al impacto de la lingüística de Chomsky (Paiva, 1998).

Para Piaget, el sujeto cognoscente que busca adquirir conocimiento, es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea. Este sujeto cognoscente para este autor, está también presente en el aprendizaje de la lengua escrita, según los aportes de eminentes educadores y psicólogos entre los cuales destacan Smith, 1975; Goodman, 1975; Chomsky, 1975 y Ferreiro y Taberosky, 1979 entre otros (Paiva, 1998).

Ferreiro y Taberosky (1996), en sus investigaciones referidas al constructivismo asume que el niño aborda el conocimiento de la lengua escrita de la misma manera que se enfrenta con cualquier objeto, en una forma eminentemente activa y en función de sus propios esquemas de asimilación.. La psicolingüística evolutiva y la psicología cognitiva, demuestran que la adquisición de la lengua oral, proviene de una serie de factores de índole maduracional (cognitivo), que el ser humano va logrando a través de una serie de etapas secuenciales, dentro de un lapso muy particular de la vida, mientras que la lengua escrita, se alcanza desde un estado neurolingüístico particular, ubicado dentro de una edad (cinco a seis años), a partir del cual la persona tiene acceso abierto hasta etapas muy avanzadas de su vida. La lengua oral es una característica específica de la especie, que alcanza sus niveles críticos en un determinado momento del desarrollo, mientras que la lengua escrita, es un sistema artificial creado por el ser humano para representar la oralidad (Barrera y Fraca, 1999)

Chomsky plantea un modelo de gramática generativa, según la cual cada palabra consta de: a) un componente fonético, b) un componente sintáctico y c) un componente semántico. Se deja a un lado la excesiva relevancia dada a la estructura de la lengua, para trasladar el objetivo hacia el conocimiento implícito (intuitivo) que un hablante – oyente pueda tener de ella (Barrera y Fraca, 1997).

El enfoque constructivista de la lectura parte:

1. De la Psicolingüística: la relación entre pensamiento y lenguaje: el conocimiento que el niño tiene de su lengua es factor determinante en el proceso de construcción del significado. Leer no es un proceso sencillo, relacionado con un fenómeno perceptivo en el que se encuentra la relación entre fonemas y grafemas, sino que implica un complejo proceso psicolingüístico
2. De la Psicología Genética: La obtención del conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto, el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector, que le permite construir y reconstruir nuevos significados. Desde esta óptica, se busca la posible explicación de los procesos implícitos tanto en la producción como en la interpretación de las secuencias verbales (Lampe, 1989).

Cada una de estas teorías ha aportado importantes investigaciones que han permitido una captación más real del fenómeno de la lectura.

Entendiéndose que el proceso de la adquisición de la lectura escrita no es nada fácil, se debe profundizar en su estudio, con el fin de que el docente ayude al niño, facilitándole estrategias metodológicas, que se han ido desprendiendo de la aplicación de estas teorías, de modo que le permitan al lector obtener información placentera, recreativa y se le estimule para que se apropie de la lectura dentro y fuera del aula.

Conceptualización de la lectura

Hasta hace poco tiempo, la finalidad de la lectura consistía en deletrear sílabas y palabras con rapidez y acierto, soslayando su carácter de instrumento fundamental con que cuenta el hombre para la obtención de la mayor parte de información que proviene del medio ambiente. Para Heller y Thorogood. (1995, p. 15) “el propósito de la lectura es comprender lo que se lee. La comprensión no consiste en descifrar las sílabas de una palabra sino en saber lo que significa”. Sin embargo, en el campo educativo, el acto de lectura no se reviste de tanta sencillez porque para el docente la lectura constituye el principal canal para transmitir información de índole académico, y por otra parte, es como expresa Navarro (1991, p.42):“...un medio para crear motivaciones, formar una estructura cognoscitiva rica y flexible, adquirir o cambiar patrones de comportamiento, deleitar en el campo afectivo

intelectual..., destrezas cuyo uso conduzcan a la determinación y resolución de problemas de manera efectiva.”.

Por lo tanto, resulta difícil elaborar una definición operativa de cómo se realiza dicho proceso en el ser humano, la información que existe al respecto es muy amplia y abarca una pluralidad de disciplinas y enfoques psicológicos.

La historia de la investigación sobre los procesos de la lectura está unida a la historia de la psicología cognoscitiva, comenzando con Wilhelm Wundt y su laboratorio en Leipzig hacia finales de 1870. Sin embargo, el tema casi había desaparecido de las investigaciones psicológicas, y es en las últimas décadas del siglo XX, que se ha desarrollado un creciente interés por la psicología de la lectura (Poggioli, 1991).

Hacia finales de 1880, los procesos de la lectura constituyeron un tema importante en la psicología experimental, pues sólo en veinte años se examinaron muchos problemas básicos de procesamiento, que en la actualidad se consideran como muy relevantes, aunque sus estudios fueron basados en la ejecución de unos pocos sujetos y ajustados a unos estándares que hoy se considerarían poco confiables. Durante ese período, se publicaron tres trabajos sobre la psicología de la lectura. El de Quantz (1897), “Problemas en la Psicología de la Lectura”, el de Dearborn (1906), que comprende una descripción completa del movimiento de los ojos al leer y su percepción, y el de Huey (1908) “Psicología y Pedagogía de la Lectura”,

que entre otras cosas, intentó relacionar la investigación con la pedagogía (Poggioli, 1991).

En 1932, Bartlett (citado por Poggioli, 1991, p.371), con una orientación altamente cognitiva, afirma que "la lectura es entendida como comprensión y que ésta se define como un esfuerzo en pos del significado", pero esta afirmación no tendrá repercusión sino años después.

Más tarde Chomsky (1957), da a conocer su Teoría Lingüística, centrada en el análisis de la sintaxis más que en los aspectos fónicos. El sujeto no se limita a reconocer pasivamente el lenguaje que lo rodea como afirma la teoría asociacionista, sino que es capaz de construir reglas. Esta manera de concebir la adquisición del lenguaje coincide con los postulados de la psicología genética de Piaget y sus colaboradores, la cual demuestra que el conocimiento resulta siempre de un proceso constructivo por parte del sujeto.

En la teoría cognoscitiva, el enfoque de la lectura va dirigido a la comprensión, es decir: aprendemos cuando alcanzamos comprensión. Según esta teoría cognoscitiva, comprender significa atribuir significado al texto escrito en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1996, p.73) utilizó para describir el aprendizaje de la lectura como adquisición de significados: "Aprender a leer es, esencialmente, un asunto de aprender a percibir el significado potencial

información y de los avances alcanzados en la teoría lingüística y la inteligencia artificial (Poggioli, 1991).

El cambio que se dio en la investigación psicológica del conductismo a la teoría de procesamiento de información, ha generado interés en aspectos relacionados con la comprensión de la lectura. Los artículos de Miller (1956,1965,1973), han sido determinantes en el surgimiento de nuevos desarrollos en psicología y esto ha modificado la teoría y la investigación en el área de la comprensión de la lectura. (Poggioli, 1991).

Otros dos estudios en psicología también fueron importantes en el enfoque contemporáneo del proceso de lectura. Uno lo establece la proposición de Bruner de ir más allá de la información recibida y que constituyó una contribución a la comprensión de la lectura como un proceso inferencial. El segundo, lo constituye la teoría del esquema la cual ha influido tanto la teoría como la investigación, en la lectura. Esta teoría se refiere a las estructuras estables de conocimiento que se denominan esquemas, las cuales constituyen el contexto cognitivo en el que se integran las experiencias, la forma cómo se almacena el conocimiento en la memoria y los modos cómo se utiliza este conocimiento en la comprensión, en la adquisición de nuevo conocimiento y en la evocación del conocimiento previo (Rumelhart, citado por Poggioli, 1991).

de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo”

A partir de los sesenta, los teóricos constructivistas dedican su estudio, no solo a la adquisición del lenguaje oral, sino también al análisis del acto de lectura. Surgen una serie de investigaciones para estudiar la lectura desde una perspectiva psicolingüística, es decir, interacción entre pensamiento y lenguaje.

Es pues importante destacar que los estudios realizados acerca del aprendizaje de la lectura-escritura, datan desde hace muchos años, pero es a partir de la década de los 60 y 80 cuando se desarrolla la psicolingüística, la teoría de la información y la psicología cognitiva, empezando a tener resonancia este movimiento a finales de los años 70, momento en el que surge la teoría constructivista, que fundamenta las investigaciones realizadas por la psicología genética. Estas disciplinas encontraron una plataforma común: el lenguaje y sus productos, de los cuales uno de los más importantes es la lectura. Desde este momento el contexto y el objeto del estudio de la lectura cambió significativamente (Puente, 1991).

Durante la última década las investigaciones psicológicas han permitido el desarrollo de nuevos enfoques acerca de los procesos cognoscitivos involucrados en el proceso de la lectura. Esto se ha originado por el interés que ha surgido del paradigma de procesamiento de la

Actualmente se concibe la lectura como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva más que secuencial, con intenciones definidas que dependen tanto del texto como de la persona que lee, sus expectativas y sus conocimientos previos (Bransford y Johnson, citado por Poggioli, 1991). Este proceso interactivo de la información del texto tiene influencia sobre el recuerdo de los lectores, pero puede ser dificultoso porque los obliga a evocar información almacenada en la memoria. La comprensión de lo que se lee depende sólo en parte de la información del texto, ya que los lectores también utilizan su conocimiento previo para organizar, interpretar e integrar la información de un contenido.

Algunos teóricos como Goodman y Smith, (citado por Trevor y Chirney, 1992), elaboraron teorías interactivas que daban más importancia al rol del lector en el proceso de la lectura. También Solé (1998) y Adrián, (1992) consideran el hecho de leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Durante la interacción, el lector se formula preguntas que debe ir respondiendo, desde la información que recibe y desde sus conocimientos previos para alcanzar la comprensión, propósito fundamental en todo proceso de lectura. Así pues, el lector debe tener dominio del lenguaje para que pueda examinar y procesar el texto, ya que se exige generar significados y construir ideas a partir de conceptos preexistentes. Al leer, se debe integrar la información sintáctica, semántica y contextual para poder llegar a alcanzar una verdadera comprensión de la lectura. La

información se obtiene de acuerdo a una serie de objetivos preestablecidos por el lector; éstos guían la lectura y determinan la interpretación que haga del texto.

Este proceso interactivo de explicación de la lectura se basa en diferentes explicaciones de modelos que pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos ascendentes *-bottom up-* y descendentes *-top down-*. El primero de ellos postula que el lector procesa de lo más simple *-letras, palabras, frases...-* a lo más complejo: es el proceso ascendente; mientras que en el modelo descendente, el lector hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones e hipótesis que posteriormente verificará en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico). De manera que cuanto más información posea el lector, menos necesitará decodificar para construir una interpretación (Solé, 1998).

La riqueza de la lectura está en que el significado del texto puede no ser una réplica al significado que el autor le confirió, sino que el lector, especialmente por sus conocimientos previos, imprime el significado pertinente para él en cada momento. (Solé, 1998). Este aspecto se podría decir que se relaciona con las teorías transaccionales de Rosenblatt, y Shanklin, (citado por Trevor y Chirney, 1992), que postulan que el lector "crea" su propio texto, diferente tanto del texto escrito como del texto almacenado en su cerebro. Dos lectores pueden no sacar la misma

información de un mismo texto si la finalidad de la lectura es diferente (Adrián, 1992).

Los textos tienen diferentes estructuras (Van Dijk, 1983), que hay que conocer para saber cómo se organiza la información. La comprensión de la lectura se relaciona con el conocimiento de las estructuras sintácticas básicas (Chomsky, citado por Paiva 1998). Para que todo ello se produzca, el lector debe manejar ciertas destrezas y habilidades de decodificación y aportar al texto sus objetivos, ideas y experiencias previas que le ayuden a involucrarse en un proceso de predicción e inferencia continuas y extraiga la mejor habilidades del texto (Solé, 1998).

Podemos concluir que para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conduzcan a la comprensión de la lectura. No se ha comprendido bien hasta que no se sabe poner por escrito o decir con palabras lo que se ha leído.

Comprensión de la lectura

Comprender la lectura es un proceso cognitivo complejo e *interactivo* entre el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector. Cuando un lector se enfrenta a un texto busca interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar, sin embargo, la interpretación está condicionada por dos factores: los

conocimientos previos y los procesos cognitivos desarrollados, además de otros condicionamientos vinculados al contexto.

Se puede definir también la comprensión de la lectura como la capacidad de entender y usar las formas de lenguaje escrito (Elley, citado por Adrián, 1992). Este es un proceso único e indivisible, un producto, la suma de un conjunto de subprocesos que operan y son identificables.

Barrera y Fraca (1999) proponen:

- la lectura como proceso mental y como razonamiento, ocurriendo al mismo tiempo que la entrada de la información
- la lectura como producto: el contacto con los nuevos conocimientos modifica el conocimiento previo del lector
- la comprensión de la lectura como el resultado de la intervención de una serie de subprocesos como la elaboración de inferencias, la identificación de la estructura de los textos y otros
- la comprensión de la lectura como un proceso complejo en el que interactúan diversos factores, siendo de especial importancia el procesamiento lingüístico y el cognoscitivo

Según Royer y Cunningham (1981), la teoría de Kintsch, sobre la comprensión de la lectura propone que el significado del texto puede ser representado en la forma de un texto base con una lista estructurada de proposiciones. También ha evidenciado que un texto coherente está

directamente relacionado con la facilidad de su comprensión, y esto se logra si la nueva información está relacionada con la información anterior.

El acto de la comprensión conlleva una interacción entre el mensaje lingüístico y el conocimiento del mundo del lector. El conocimiento previo, pues, juega una parte muy importante en los aspectos perceptivos del proceso de lectura (Royer y Cunningham, 1981).

Desde otra perspectiva, la lectura es un proceso de construcción de significados. Para ello, un medio de acceso, una habilidad esencial es la decodificación o descifrado de las palabras y oraciones. El lector construye el significado activamente, interactuando con el texto y poniendo en juego su competencia lingüística y sus conocimientos previos. Como dice Royer y Cunningham (1981, p.191): "la comprensión de la lectura es un proceso constructivo que resulta de la interacción entre el conocimiento previo del lector y el mensaje lingüístico". Kintsch, (citado por Royer y Cunningham, 1981), también enfatiza el papel crítico que juega el conocimiento previo, como elemento de la memoria en el proceso de comprensión.

Por su parte, Chosmky (1957), propone que la comprensión implica extraer el significado del texto, y que este está determinado por la oración misma, es decir, el significado está formalmente asignado sobre la base de la estructura de la oración y no sobre la expectativa del oyente.

Hall (citado por Puente,1991), señala que la investigación psicológica actual sobre la comprensión de la lectura se orienta hacia los siguientes aspectos:

- la destreza lectora depende de la compleja interacción de diversos procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos
- la lectura es un proceso interactivo
- la capacidad para procesar la información textual se ve afectada por las limitaciones de nuestra capacidad procesadora de información
- la lectura es estratégica.

Un lector puede fallar en la comprensión de la lectura porque le falten las destrezas necesarias tales como la decodificación de palabras y su identificación o la incapacidad para combinar las palabras individuales en mensajes coherentes. También puede ser que al lector le falte un conocimiento del mundo necesario para establecer una estable interpretación del mensaje lingüístico.

El enfoque constructivista define la comprensión como un proceso de creación de un modelo mental que sirve para interpretar los acontecimientos y significados referidos en un texto. Este proceso tiene lugar a través de las inferencias realizadas por el lector en interacción con el texto, pues ellas permiten construir conexiones entre los elementos diversos de un texto e integrar la información explícita e implícita con el conocimiento previo del

lector. Siguiendo con este postulado, el presente trabajo, pretende contribuir a subrayar la importancia que tiene la estrategia de elaboración de inferencias para la comprensión de la lectura

Se puede concluir que sobre el tópico queda mucho todavía por concretar y por saber acerca, especialmente, de cómo suceden los procesos en la mente con respecto a la comprensión de la lectura, cómo se da ésta, si existen o no distintos niveles de comprensión, a qué se debe... En lo que la mayoría de los autores están de acuerdo es que "a leer se aprende leyendo" y que son necesarias ayudas pertinentes para acompañar el proceso del aprendizaje.

Niveles de comprensión de la lectura

La idea acerca de la existencia de niveles de comprensión ha estado ligada, en general, al enfoque tradicional de la lectura que concibe a ésta como un conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente. El esquema clásico proponía el *reconocimiento de palabras* como el primer nivel de lectura, seguido de la *comprensión* como segundo nivel, de la *reacción emocional* en tercer lugar y de la *asimilación* o *evaluación* como último nivel... etc. Estas ideas se fueron desvaneciendo hacia finales de los 60, cuando surgió el enfoque constructivista o interactivo, con el gran avance ocurrido en la psicolingüística y en la psicología cognoscitiva (Dubois, 1985).

Según Royer y Cunningham (1981), los lectores responden a dos niveles de comprensión: el *literal* y el *inferencial*. En el primero, la comprensión se refiere a la recuperación de la información explícitamente descrita en el texto con una gran fidelidad a lo expuesto, sin añadiduras ni omisiones. En el nivel inferencial la comprensión consiste en extrapolar información no expresada explícitamente en el texto; ir más allá del significado preciso y delimitado del texto. Para ello es necesario que el lector procese la información extraída del texto con información previamente adquirida. En la comprensión inferencial el lector requiere una actividad de razonamiento y un conocimiento previo apropiado. Es evidente el papel primordial que juega el conocimiento previo para realizar inferencias en el texto. Varios autores, entre ellos, Pichert (citado por Royer y Cunningham, 1981) han investigado sobre esta afirmación. A su vez, la comprensión inferencial permite emitir juicios valorativos y comparaciones sobre lo que el autor expresa, posibilitando una lectura crítica de los textos, al dar oportunidad al lector de situarse desde otros criterios. De hecho en la actualidad, la comprensión inferencial es altamente valorada en los ámbitos académicos, pues muchas pruebas psicológicas y de selectividad, se basan en razonamientos que implican conjeturas e hipótesis inferidas a partir de un texto escrito.

Existen otras teorías sobre los niveles de comprensión de textos. Los sujetos, normalmente, muestran diferencias de desempeño que se pueden

explicar, sólo a través de una teoría que considere la comprensión como un objeto segmentable en unidades menores. Las “redes causales” (Trabasso, Secco y van den Broek, 1984; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso y van den Broek, 1985), los “niveles de procesamiento” (van Dijk y Kintsch, 1983), y los “niveles de comprensión” (Schank y Lebowitz, 1980) (citados por Riffo, 1997), constituyen explicaciones teóricas basadas en la distinción de subprocessos en la comprensión de texto. Actualmente se tiene suficiente base empírica, por las evidencias aportadas en los trabajos de dichos autores, de que es necesaria la subdivisión del fenómeno.

Craik y Lockhart (citado por Riffo, 1997), sostienen que el sistema cognitivo construye representaciones estructuradas en varios “niveles de codificación”. Estos niveles generan trazos –la huella mnémica que contiene la información ya codificada– referidos a distintos dominios cognitivos. Hoy se habla de “niveles de coherencia textual” (van Dijk, citado por Riffo, 1997), y de “niveles de comprensión” (Schank y Lebowitz, (citado por Riffo, 1997). Estos autores distinguieron varios niveles de comprensión que corresponden al proceso de transferencia que se realiza en todo acto de comunicación. La idea va desde la memoria del hablante o escritor a la del que debe de comprender, el cual tiene que construir una representación del significado de lo comunicado. Esto implica un proceso dentro del que se pueden distinguir subprocessos en términos de niveles de comprensión que son los siguientes:

- caracterización de los sucesos
- conexión de los sucesos
- comprensión contextual
- comprensión de las intenciones
- comprensión contextual global

La distinción de estos subprocesos en la comprensión del discurso constituye un paso significativo para la lingüística aplicada que busca estudiar la conducta lingüística para intervenir de manera eficaz.

Barlett, (citado por Puente, 1991), también distingue varios niveles en la comprensión de la lectura y los analiza mediante una taxonomía que contiene las siguientes clases: *comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación.*

Dificultades en la comprensión de la lectura

Según Defior (1996), las causas del fracaso en la comprensión de la lectura no se pueden atribuir solamente a problemas de decodificación. Las dificultades pueden estar originadas por varios factores, todos ellos muy interrelacionados. Algunos de estos son las siguientes:

- deficiencias en la decodificación
- confusión respecto a las demandas de la tarea

- pobreza de vocabulario
 - escasos conocimientos previos
 - problemas de memoria
 - desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión
- escaso control de la comprensión (estrategia metacognitiva)
 - baja autoestima
 - escaso interés en la tarea

Estas investigaciones ponen de manifiesto que las fallas en la comprensión de la lectura se deben, en parte, a una actitud rutinaria y pasiva, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción de significados y, por tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a las demandas de la tarea, uno de los factores más importantes. Sin embargo, la tendencia mayoritaria en la actualidad consiste a atribuir los fracasos a un déficit estratégico.

Por esta razón, se propone en este programa, la estrategia de inferencia que va a permitir al lector una comprensión más amplia de los textos.

Estrategia de elaboración verbal: Inferencia

Las estrategias de elaboración verbal, se refieren sobre todo a aquellas que son utilizadas para aprender información que contienen los textos. Ellas tienen como finalidad vincular el conocimiento previo del lector, con la nueva contenida en el texto, procesar ambas, hasta que conjuntamente forman una nueva matriz de conocimiento, que se ha expandido, gracias a esta conjunción. Entre ellas se destaca la inferencia.

¿Qué son las inferencias? Son estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar, organizar e integrar la información de un texto y establecer así un vínculo entre el conocimiento previo del lector y la información nueva. Constituyen una parte esencial del proceso de comprensión de la lectura porque contribuyen a la conexión de la información que aporta el texto con el conocimiento previo del lector, de forma que puede dar sentido y aportar información adicional que no está en el texto. Las inferencias indican el nivel de comprensión alcanzado por el lector. (Bendito, Cuesta, Osuna y otros, 1985, citados por Adrián, 1992). El nivel de lectura inferencial es *interpretativo*, el lector establece *conclusiones*, hace *generalizaciones*, y *predice fenómenos* acerca del contenido del texto leído. (Sánchez, 1998).

Incluso la comprensión literal requiere de la inferencia para entender el texto. Kintsch y van Dijk (1978) indican que la inferencia es importante

porque hace coherente un texto. Estos autores y González Márques (1991) señalan también que ningún texto recoge explícitamente toda la información y el sujeto tiene que hacer uso del conocimiento que posee acerca del mundo a la hora de representarse el contenido del texto sirviéndose de determinados procesos de inferencia que son ejecutados automáticamente a lo largo del proceso de lectura. Un aspecto importante, pues, de este proceso es que las inferencias no solamente sirven para establecer conexiones entre los diferentes elementos de un texto sino que también son fundamentales para integrar la información del mismo con el conocimiento.

La comprensión inferencial requiere, definitivamente, usar las ideas previas, experiencias antecedentes, la intuición como base para hacer conjeturas e hipótesis, formando de esta manera una información implícita que posteriormente será cotejada con la información explícita del texto para confirmar las conclusiones.

A este respecto, Muth, (1991, p. 40) señala:

“yo accedo a mi conocimiento previo para que eso me ayude a inferir las implicaciones del mundo al que se refiere el escritor. Una inferencia del lector es impulsada por la presunción de que hay una deliberada cronología en la información, un diseño, y la inferencia es el esfuerzo por ver ese propósito, ese diseño, ese mundo”

La habilidad para hacer inferencias es considerada como un elemento fundamental en la comprensión de textos. La elaboración de inferencias constituye una estrategia cognitiva que tiene como propósito construir significado. Cuando se infiere información de un texto se realiza un proceso constructivo mediante el cual el lector expande el conocimiento con la proposición de hipótesis acerca del significado del texto en un esfuerzo para lograr su comprensión. Diferentes autores han señalado que la elaboración de inferencias hacen posible que el lector comprenda la información que se le presenta en el texto y que este proceso es una parte integral de la comprensión y del recuerdo de información contenida en textos (Goetz, 1979; Kintsch, 1986; van Dijk y Kintsch, 1983), citados por Márquez, 1991).

Durante el proceso de lectura la actividad inferencial permite al lector la ejecución de múltiples funciones: hallar las conexiones lógicas y semánticas entre las proposiciones del texto, resolver la ambigüedad semántica que presentan muchas palabras, llenar los vacíos de información que dificulten la comprensión, detectar el sentido de referencias anafóricas, aportar el contexto necesario para la interpretación de frases, establecer marcos explicativos pertinentes, etc (Henao, 1995).

Las investigaciones de los procesos de inferencia que ocurren durante la lectura se han realizado, generalmente, para demostrar que algún tipo de información es o no es inferida. Las inferencias son codificadas en diferentes grados: parcial o totalmente. Ejemplos de inferencias con diferentes grados

de codificación se han probado en diferentes experimentos. Estos experimentos han examinado el grado de codificación de inferencias sobre eventos predecibles. Por ejemplo, un texto sobre una actriz que caía de un 14º piso podría llevar a la inferencia de que la actriz murió. La data muestra que este tipo de inferencia es solamente parcialmente codificada en la representación mental del texto (Mckoon y Ratcliff, 1989).

Existe abundante evidencia que los individuos, incluso niños muy pequeños, poseen la habilidad básica de “ir más allá de la información” y extraer conclusiones a partir de información recibida. Algunos estudios han evidenciado que los individuos, en pruebas de memoria, reconocen falsamente oraciones que no han leído pero que son la secuencia lógica de lo que leyeron (Paris y Carter, 1973; París y Mahoney, 1974 citados por Poggioli, 1990).

Tipos de inferencia

Existen diversas clasificaciones de tipos de inferencias según los distintos autores. Johnston (1983) manifiesta que la inferencia ha pasado de ser un proceso único a ser una selección de tipos de inferencias muy bien diferenciados. Muchos de estos tipos han tomado en cuenta las diferentes estructuras de los textos, otros se han orientado mas bien al docente, en aras de que se ejercite en el aula la estrategia de inferir, algunos insisten en

la estructura de la lengua y gran parte de ellos se refieren a los esquemas socioculturales del individuo. Por lo tanto, existen factores que pueden contribuir a incrementar o a disminuir el número y el tipo de inferencias generadas durante y después de la lectura de un texto. Dichos factores son: los esquemas, el conocimiento previo, la estructura del texto y las estrategias de lectura (Adrián, 1992).

El más reciente trabajo de Chi (citado por Sandford, 1993) identifica cuatro clases de inferencias de bajo nivel que son necesarias para las explicaciones que los alumnos dan de cómo son capaces de generar nueva información. Estas inferencias conectan el contenido del texto con 1) el sentido común, 2) la experiencia episódica personal, 3) la información previa y 4) el conocimiento base sobre el tópico.

Las inferencias pueden ser usadas de varias maneras para responder completamente a una parte de la información: se puede inferir un fragmento preciso de la información o un hecho general, emociones y sentimientos de los personajes del relato, información sobre el autor: opiniones, sentimientos, punto de vista, etc. Para todo ello se debe trabajar a partir de las pistas o referencias en el texto, responder desde las connotaciones de las palabras usadas en el mismo y uniéndolo, relacionando algo del propio conocimiento o experiencia para dar con la respuesta exacta.

En esta misma línea, Keenan (1994) indica que, efectivamente, algunas pruebas de lectura comprensiva asumen que un lector competente

debe extraer variedad de inferencias, tales como las consecuencias de las acciones, el punto de vista del autor, el estado de ánimo y las intenciones de los personajes.

Pero estas últimas ideas están en contraposición con otras investigaciones recientes cuyos datos presentan que la mayoría de las más obvias inferencias no se extraen. Por ejemplo, cuando los alumnos leen “ella revuelve el café”, el concepto de cucharilla no está más presente que cualquier otro concepto no relacionado, por ejemplo, luna. Y cuando lee “alguien se cayó desde el 14º piso de un edificio”, el concepto muerte no está más presente que después de leer una frase que nada tiene que ver con herida o una posible muerte (Keenan, 1994).

Mckoon y Ratcliff (1992) presentan una teoría minimalista de la inferencia según la cual se realizan dos tipos de inferencias durante la lectura: las que establecen coherencia local, no global, basadas en la información en la memoria a corto plazo y las que se basan en la información fácilmente accesible (Keenan, 1994). Esta teoría es controversial y hay varios autores en abierta polémica sobre sus postulados. Noordman y Vonk (1993) definen la teoría minimalista de la inferencia refiriéndose a las inferencias que se pueden elaborar sobre la base del conocimiento disponible, y éstas se hacen durante la lectura. Las inferencias que establecen una coherencia local no se les denomina “minimal” porque los resultados experimentales han señalado que estas inferencias no siempre se realizan durante la lectura. Los

resultados de los experimentos realizados por estos autores indican que el conocimiento del lector controla las inferencias durante la lectura.

Chandler (1995) presenta una clasificación de las principales inferencias que pueden contribuir a la comprensión del texto: *participantes*: agentes y objetos implicados en las acciones; *acciones*: naturaleza del comportamiento de los agentes; *situaciones*: resultados que incluyen la existencia y propiedad de objetos y relaciones espaciales y temporales entre los elementos; *circunstancias*: localización de los agentes, objetos y situaciones en tiempo y lugar; *causas*: causas y consecuencias de acciones y acontecimientos, incluyendo metas y planes; *temas*: los temas que subrayan la secuencia de los acontecimientos, incluyendo la motivación. También señala la necesidad de realizar una referencia anafórica.

Snow (1999), señala que la habilidad para reconocer las relaciones es una parte esencial en el aprendizaje y que la inferencia es el proceso del reconocimiento de estas relaciones entre dos términos, conceptos o ideas. Entre las palabras *gris* y *elefante*, se requiere la inferencia *el elefante es gris*. Por lo tanto, se presentan una serie de relaciones para las cuales es necesario hacer un tipo de inferencia: relaciones de *similitud*: feliz-contento; *contraste*: mojado-seco; *predicativo*: perro-ladra; *subordinación*: trucha-pescado; *coordinación*: lechuga-repollo; *superordinación* ave-petirrojo; *completación*: San-José; *parte de un todo*: día-semana; *el todo de una parte*:

pastel-rebanada; *igualdad*: 2/5-40%; *negación*: verdadero-falso; *palabra*: comer-comió; *no semántica*: comer-cojer (rima); pat-tap (deletreado al revés).

Relación entre inferencia y comprensión de la lectura

¿Se puede decir que inferir y comprender son dos procesos distintos estrechamente relacionados o son dos aspectos de un mismo proceso?. ¿Es necesario inferir para comprender o la comprensión precede a la inferencia?. Para el enfoque tradicional ya se señaló que la inferencia era uno de los niveles de la comprensión, pero estudios posteriores, con el nuevo enfoque de la lectura como un proceso constructivista, le dan un nuevo papel a la inferencia. Se considera el proceso de la lectura como un conjunto de habilidades, una de las cuales es la inferencia, en la cual el lector infiere para encontrar las relaciones lógicas o semánticas entre las proposiciones o sucesos contenidos en el texto, o para completar la información requerida a fin de establecer esas relaciones entre sucesos, "... el lector comprende un relato: 1) formando conceptualizaciones de las oraciones y 2) vinculando las conceptualizaciones a través de la generación de inferencias que las conectan" (Dubois, 1985, p. 16).

La integración entre inferencia y comprensión se evidencia también en el trabajo de Johnson y Barret (citado por Dubois, 1985) quienes afirman que las inferencias son una parte invariable del proceso de comprensión, y la

comprensión de incluso el más simple pasaje requiere una considerable cantidad de inferencias. También se puede señalar a Goodman, uno de los pioneros sobre el nuevo enfoque de la lectura, que en su trabajo señala que “la inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante...” (citado por Dubois, 1985, p. 17).

Inferencia y textos expositivos

El presente trabajo, se aboca al texto expositivo, considerándolo como “un tipo de discurso cuyo objetivo es el de ofrecer un tema cualquiera al receptor de forma clara y ordenada” (Álvarez, 1994, p.9). Tiene la función de explicar conceptos y la relación entre ellos. Actualmente las fuentes de información se van ampliando con el desarrollo tecnológico y el acceso a Internet y diversos software.

Hasta ahora el texto expositivo ha jugado un papel de gran importancia en las dos primeras etapas de la Educación Básica, sobre todo en ciencias, matemática y sociales. De allí obtienen la mayor parte de la información los alumnos, y es el tipo de fuente al que acuden con mayor frecuencia. Se encuentra en los libros de texto, manuales, obras de

divulgación, textos científicos especializados y artículos periodísticos entre otros. Pero, la comprensión de este tipo de textos no siempre resulta una tarea fácil para los alumnos. Es importante relacionar la información ya sabida con la nueva, de esta manera el alumno comprenderá el texto de una manera significativa.

Cooper (1990) señala dos aspectos fundamentales de las estructuras expositivas:

1. Su objetivo es presentar de la manera más clara posible el contenido de una información
2. El saber diferenciar el tipo de estructura de un texto, facilita la comprensión del mismo, pues de esa manera el lector puede anticipar la información futura, y posteriormente proporciona un recuerdo mejor elaborado

El mismo autor explica que los textos expositivos poseen las siguientes características generales:

- se suele entrar directamente en materia sin más preámbulos
- es directivo; es decir, actúa de guía generalmente a través de títulos, subtítulos, gráficos e ilustraciones para orientar al lector ya desde el principio en la comprensión del tema

- su función primordial es presentar información, pero obliga para su comprensión al lector a un análisis y una síntesis, más allá de los temas presentados
- los contenidos están ordenados lógicamente, el orden puede ser deductivo o inductivo, de acuerdo a la pedagogía que considere más pertinente el autor
- suelen aparecer relaciones de causalidad para la explicación de ciertos hechos
- la descripción es técnica; es decir, objetiva y precisa, con una función específicamente explicativa.
- en su estructura sintáctica se refleja una huida de la complejidad, recurriendo a la presentación de oraciones de carácter explicativo, subordinadas adjetivas, cuyo sentido aclaratorio, viene bien con este tipo de textos
- el texto expositivo puede tener diversas estructuras, y es muy importante reconocer la de cada texto para una buena comprensión

Los textos expositivos no presentan una modalidad única, que el lector pueda prever siempre, de hecho muestran patrones de estructura mixta que el lector debe ir desentrañando. El modo de organizar la información depende del tipo y del objetivo que busca dicha información.

Existen cinco patrones de estructura que algunos autores como Meyer, Meyer y Freedle, (citados por Cooper, 1990) opinan que son los más frecuentemente utilizados: descriptivo; agrupador; causal o del tipo causa – efecto; aclaratorio o de resolución de problemas; y comparativo.

En el presente trabajo, se han utilizado tres grandes tipos de texto para la intervención con alumnos. Y a la vez, siguiendo a Sánchez Miguel (1993), la organización de diferentes estructuras se ha presentado de la siguiente manera: (Ver anexo: Tipos de texto y su graficación)

Los textos descriptivos se caracterizan por presentar detalles relevantes en relación con un tema en particular. De alguna manera suelen ser el enunciado de un desarrollo posterior. Generalmente no tienen palabras claves que faciliten su ubicación, pero si se evidencia que se acercan a la definición, por ello utilizan con frecuencia el verbo ser en su forma personal. Además este tipo de estructura permite anticipar los contenidos del texto.

El texto comparativo suele recurrir a ciertos términos claves en los que se contrastan aspectos o particularidades de los descritos anteriormente. También acude a ciertos términos claves como “igual a”, distinto a, “ se parece a”, “se parece a”, “difiere de”, para hacer comparaciones entre los elementos. A menudo las comparaciones no son tan explícitas y por eso el lector debe estar atento para reconocer que el autor está estableciendo un tipo de paralelismo entre elementos o ideas.

Los textos secuenciales presentan un número de ideas o descripciones que se despliegan como pasos de un proceso. Suelen utilizar palabras claves como: “ en primer lugar,”a continuación”, “después”, “por último”, entre otras. El lector debe inferir la relación entre las partes y el todo, identificando el orden del proceso. Otro tipo de secuencia es la presentada como causa – efecto. Se emplean con frecuencia en textos de ciencias sociales, naturales y matemáticas. El lector debe reconocer la relación de causa – efecto establecida entre los elementos. Suele estar acompañado por palabras claves como “a causa de”, “ la razón por la que”, a raíz de” , “porque” etc. Y, por último, podemos considerar los textos tipo problema – solución. Se utilizan en matemática, ciencias naturales y sociales. Puede ser que el autor presente el problema sin resolverlo para que el lector intervenga. Al identificar la dificultad, es posible adelantar las hipótesis de su solución. El autor utiliza palabras claves como: “una posible causa del problema es”, “una posible solución”, “el problema consiste en”, etc.

Estas formas de presentar el texto expositivo descritas hasta ahora, se denominan superestructura, y “constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto” (Sánchez Miguel 1993). Alude pues a la forma u organización de los textos. Van Dijk (1980), define a las superestructuras como “las últimas estructuras, o sea las estructuras abstractas, esquemáticas, que organizan la forma general del texto” (p.22).

Elementos claves para una comprensión del texto expositivo

Cuando una persona se enfrenta a un texto, se ve influida por una parte por sus conocimientos previos, y por otra por la misma estructura del texto que aborda. Esos conocimientos previos están organizados en estructuras esquemáticas o esquemas que son activados por el propio texto. El término esquema, fue acuñado por el psicólogo británico Frederick Barlett. En su teoría, este autor concibe la comprensión de los textos como un proceso de comprobación de hipótesis. Posterior a Barlett, Anderson y Pichert (citados por Sánchez, 1993) presumen la existencia de representaciones mentales organizadas y almacenadas en la memoria que orientan al lector y lo ayudan en los procesos inferenciales. Acudimos a las inferencias para completar lagunas informativas o relacionar partes de un esquema.

Los conocimientos previos de un lector tienen una importancia decisiva sobre las inferencias que puede realizar frente a un texto; este es uno de los aspectos más importantes para la comprensión e interpretación de la información. Es necesario que la enseñanza comience con la activación de lo ya conocido. Ignorar las hipótesis de los alumnos, sean o no correctas, sólo traerá un pobre aprendizaje. Cuando el texto se compara y contrasta con el conocimiento previo, es cuando empieza a tener sentido en la mente del alumno, porque realmente no se aprende sino sólo aquello que tiene algún significado. Además, el poder explicar lo que se sabe,

permite conocer y concienciar lo erróneo, precisamente para poderlo aclarar, de lo contrario puede conducir a un aprendizaje no esperado.

La información previa que necesita un lector varía según el texto a comprender. Cada persona dispone de una cierta experiencia, la guarda en su memoria y la utiliza cuando es preciso. En el proceso de lectura, ésta se relaciona constantemente con el esquema preexistente, con el cual se amplía la experiencia o se configura un nuevo esquema. Si no se dispone de suficiente conocimiento previo sobre un tópico, se empezarán a activar otros esquemas disponibles en la memoria que de alguna manera guarden relación, hasta que se generen nuevos esquemas, formándose nuevas ideas, conformando información adicional y así sucesivamente.

“La información previa específica que un lector necesita para comprender un texto incluye:

- conocimiento del tema
- comprensión de los conceptos específicos del texto seleccionado
- comprensión de la terminología” (Cooper 1990)

El docente deberá leer con anterioridad el texto para darse cuenta de cuáles conceptos son necesarios para que las alumnas puedan abordar con soltura un texto e identificar las ideas principales, para a continuación determinar qué es lo que él mismo desea que aprendan sus alumnos a partir de un texto escogido, pues los objetivos instruccionales del autor

pueden diferir del docente. Al considerar la información que traen las alumnas y al ser ésta coherente con el texto en cuestión, se activarán los esquemas necesarios para enganchar la nueva información ampliándola y enriqueciéndola, conformando así un nuevo núcleo informativo. Si acaece no existir información previa, la actividad del docente se encamina a desarrollar la mayor cantidad de información posible y necesaria para enganchar los nuevos conocimientos.

Los conocimientos previos almacenados en la memoria, pueden ser una fuente de activación de inferencias, cuando se utilizan para comprender el significado de unidades lingüísticas dentro de un texto, pero también cuando se usan, durante la recuperación, para determinar qué información se presentó previamente en el escrito.

Es importante un apropiado control y regulación de los propios recursos cognitivos, para la activación de los conocimientos previos y su aplicación en la comprensión de textos. "No es suficiente con poseer conocimientos declarativos sobre el mundo, es necesario saber cómo activarlos y utilizarlos en la comprensión de un texto determinado" (Cassany, D. y otros, 1994, citado por Pipkin 1999).

De igual modo, la activación del conocimiento previo, facilita la correcta formación de la macroestructura de un texto, permitiéndole distinguir entre ideas principales y secundarias.

En un texto dado, las ideas no tiene el mismo peso o importancia. Hay una superioridad o jerarquía, que posee en sí el valor de proporcionar un sentido unitario y global a todo el párrafo o texto. Esta naturaleza jerárquica de las ideas se designa como macroestructura. Ella indica el significado global de un texto, dándole sentido a los elementos locales, señalándonos las ideas centrales del texto, dotando de sentido unitario e integrador al texto y diferenciando el grado de importancia de unas ideas con respecto a otras. "Lo fundamental de la macroestructura, es que los textos no tienen solamente relaciones locales o microestructurales entre oraciones subsecuentes, sino que también tienen estructuras generales que definen su coherencia y organización global" . (Van Dijk, 1999, p.21)

La macroestructura cumple las siguientes funciones:

- proporciona una coherencia global a las proposiciones dentro del texto
- permite individualizar la información. De esta forma podemos conceptualizar un texto formado por ideas fácilmente diferenciables
- posibilita reducir la información a un número adecuado de ideas, sin perder por ello la coherencia del texto, y a la vez es un recurso cognitivo que permite un recuerdo bien elaborado en la memoria semántica

- la macroestructura procede y deriva de la microestructura: conjunto de ideas importantes que van resaltando en la lectura del texto.

Para construir el significado global de un texto (macroestructura) Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980) (citado por Sánchez Miguel 1993), proponen tres operaciones o macrorreglas que ayudan a abstraer el significado global del texto. Se citan tres principales, pero posteriormente se han hecho algunos matices.

1. Omisión: de una secuencia de proposiciones se suprimen aquellas que no son una condición interpretativa para el resto, pues se le consideran como explicaciones o aclaraciones de la idea principal, o bien, detalles que no añaden información de más trascendencia.

2. Selección: supone la escogencia de aquella frase que omitidas todas las demás, condensa en sí el sentido general del texto. Dicha idea puede estar o no explícitamente en el texto. Si está incluida, suprime las oraciones restantes dejando sólo la oración temática, si no se encuentra en el texto, debe construirla

3. Generalización: se incluyen en un solo concepto, aquellos que por su naturaleza son parecidos entre sí y se pueden nombrar a partir de una sola nomenclatura.

4. Construcción: una secuencia de proposiciones es sustituida por otra totalmente nueva, que contiene o engloba el conjunto de las proposiciones que sustituye.

En consecuencia, la inferencia de la macroestructura de un texto, le permite al lector comprender los aspectos fundamentales de un texto.

Aunque abundan numerosas clasificaciones sobre inferencia, para textos narrativos, en el presente trabajo y para fines didácticos, se tomará la propuesta de Marchi (1999) para textos expositivos.

La autora considera tres grandes tipos

- a) locales
- b) globales
- c) elaborativas

a) Las inferencias locales son “aquellas construidas para producir la coherencia local de un texto, porque unen proposiciones muy cercanas entre sí, utilizando la información explícitamente dada... Suelen ser cien por ciento seguras y convergentes, es decir, todos los lectores llegan a la misma conclusión” (Marchi 1999, p.106)

<p>Inferencias locales:</p> <p>→</p>	<p>punteo:</p> <p>proposiciones que componen una misma oración u oraciones adyacentes</p>	<p>hacia atrás:</p> <p>permiten conectar lo que se está leyendo con información previa que se dio en el texto</p>	<p>sobreposición de un argumento:</p> <p>especifican el mismo concepto mediante varias proposiciones</p> <p>anafóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nominales: conectan una anáfora y su antecedente - pronominales: especifican los antecedentes de los pronombres - causales: describen relaciones de causa y efecto
---------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

b) **Inferencias globales:** Tienen que ver con la comprensión global del texto, que se relaciona con las ideas principales o temas (macroestructura y macroproposición) y la superestructura textual. En su origen proviene de las ideas previas del lector. Se generan a partir de la relación de trozos de información distantes entre sí y no se sustentan en información bien conocida y convergente para todos los lectores.

Se encuentran los siguientes tipos:

- cuando los elementos conectores producen una “gramática de la historia” dentro de una narración típica (propio del esquema narrativo)
 - hacia atrás: proceso de explicación de algo que se mencionó en el texto
 - hacia delante: proceso de predicción de lo que se leerá seguidamente en el texto
 - global – causal: une trozos explícitos de información, dentro de una red general de causa – efecto (Este trabajo se ceñirá al reconocimiento de la superestructura del texto y la macroestructura)
- c) Inferencias elaborativas: Interpretan el texto, refinándolo y embelleciéndolo. Reproducen información que no está explícitamente en el texto.

Se clasifican en:

- semánticas: se generan a partir del significado de las palabras
- instrumentales: especifican implícitamente los instrumentos que se asocian a un verbo, en un evento
- evaluativas: se refieren a la interpretación de los hechos según las creencias y valores del lector

- de estado: dependen de estructuras que contienen el conocimiento del mundo que los lectores aportan al texto

De acuerdo a esta clasificación se trabajó con las alumnas las inferencias en textos expositivos, de una manera sencilla y asequible a su nivel.

CAPÍTULO III

Diagnóstico

Las alumnas del sexto grado del Colegio Teresiano La Castellana, a través de diversos señalamientos realizados por sus docentes, especialmente la maestra de aula, en los consejos de curso, habían presentado la necesidad de mejorar la comprensión de la lectura de las alumnas, como aspecto importante para enfrentar la tercera etapa de Educación Básica, en la que pronto ingresarán.

Viéndolas inmersa ya entre textos diversos, y a veces comportándose sus maestros como si ya pudieran interpretar en su totalidad lo que leen, a veces se piensa que ya se les ha enseñado comprensión lectora de una manera sistemática, y resulta que no es así. La función a veces queda en el reconocimiento de las palabras y no en su comprensión dentro de un contexto más general.

Se observa un fenómeno en la que se constata que han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo, no piensan mientras leen, ni después, así como tampoco resuelven los problemas que les presenta el texto. De esta manera para un buen número de estudiantes, la incomprensión, termina por convertirse en el habitual acompañante de la lectura y, por extensión de la vida escolar, generando no poca frustración con todas las consecuencias que esto acarrea para la vida de un educando.

El reto que supone el próximo año escolar con diversos docentes en las materias, el nivel de exigencia a la que lógicamente van a ser sometidas, hizo surgir la necesidad de implementar un programa que refuerce en las estudiantes habilidades de comprensión lectora, sobre todo haciendo énfasis en los textos de estudios, es decir, contenidos que en su mayoría son expositivos.

En otros momentos sobre todo en área de lengua, se trabaja la comprensión lectora en textos narrativos, pero se perfilan dificultades cuando se trata de otro tipos de textos. A veces se pretende trasladar las estrategias de prosa narrativa a textos que en su estructura y objetivos son muy diferentes.

Así pues, se planteó la necesidad de implementar un programa que fortaleciera la comprensión lectora de estas alumnas, pero ubicando este aprendizaje en los textos que normalmente ellas tiene que estudiar con el fin de proveerlas de las herramientas necesarias para mejorar su comprensión lectora y un aprendizaje realmente significativo.

Siendo la comprensión una cuestión de estrategias, se selecciona la de inferencia, porque como ya se presentó en el Marco de Referencia, es un elemento que refuerza la búsqueda de sentido de un texto, e interviene en todos los niveles de procesamiento, potenciándolo y generando una comprensión del texto más abarcadora.

La prueba diagnóstica se basó sobre una lectura extraída de un libro de texto de sexto grado (Flores 1996): "El embarazo y la reproducción humana". Contiene dos partes: *El embarazo*, con dos párrafos y *La Reproducción responsable*, con tres párrafos. El texto viene ilustrado con dos gráficos alusivos al tema.

La prueba consta de once ítemes, a través de los cuales se pretende conocer si las alumnas realizan o no diferentes tipos de inferencia: primarias, locales, globales y elaborativas.

Los ítemes 1 y 2 se refieren a inferencias de tipo general o primario y tienen que ver con la interpretación de los dos gráficos que trae el texto.

Los ítemes 5 a 7 son de inferencias locales. En los números 3 y 4, se pretende observar la pertinencia de los conocimientos previos sobre el tema. La 5 a 7 permite conocer si las alumnas establecen relaciones coherentes dentro del texto.

En el 8 y 9 se pretende establecer si hay o no comprensión global del texto y la organización de su estructura.

Los números 10 y 11 tratan de reconocer, si las alumnas interpretan el texto y si reproducen información que no está explícitamente en él. Son inferencias de tipo elaborativas.

Los resultados del diagnóstico se presentan en el Capítulo VI.

CAPÍTULO IV

Diseño de la Intervención

Para la intervención con las alumnas se propuso implementar un programa, en el que se fueran desarrollando secuencialmente los tres niveles de inferencia, en textos expositivos,.

Se comenzó abordando los textos desde su presentación, es decir, títulos, subtítulos, gráficos etc., de modo que las alumnas llegaran a establecer las conexiones pertinentes entre estos elementos y el texto escrito. Tiempo: dos sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una.

En un segundo momento, se empezó a trabajar las inferencias locales, de una manera sencilla y congruente con su nivel educativo. Tiempo: dos sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una.

La tercera etapa, se dedicó a aquello que se considera como lo más medular para conseguir una buena comprensión de los textos expositivos: las inferencias globales. Se planificó en un principio cuatro sesiones, pero posteriormente se vio la necesidad de ofrecer otras dos más para un buen tratamiento de este tipo de inferencias. La captación de la idea principal requirió más tiempo de entrenamiento, aspecto que ya se detectó en la etapa diagnóstica.

Y por último, se trabajaron las inferencias elaborativas, con el fin de que las alumnas al comprender el texto, pudieran establecer conexiones con

otros conocimientos y la vida misma, así como evaluar según su sistema de creencias ciertos aspectos descritos en los textos. Tiempo: dos sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una.

Se partió siempre de los conocimientos previos de las alumnas y se utilizaron diferentes estrategias y recursos para el logro de las habilidades que se querían alcanzar.

Cada sesión contenía momentos de interacción verbal con el fin de rescatar los conocimiento previos de las alumnas, información escrita, cuando era necesario, modelaje previo de las tareas a realizar, y ejercicios escritos realizados de diferentes maneras, según el tipo de contenido, a fin de que las alumnas fueran dominado y afianzando los nuevos conocimientos.

CAPÍTULO V: Ejecución de la Intervención

Se-sión	Habilidades a alcanzar	Contenidos	Estrategias para la activación de procesos cognitivos	Actividades / Recursos	Estrategias de Evaluación	Resultados de la Evaluación
1/2	Inferir la relación entre los siguientes elementos: gráficos, títulos y textos	Relaciones inferenciales primarias	Observación Análisis Interacción verbal Atención selectiva	Instrucciones del docente y modelaje de la tarea Generar hipótesis sobre los posibles contenidos a desarrollar a partir de un gráfico y de un título. Buscar la correspondencia entre estos elementos e informaciones escritas presentadas. Armar tres textos coherentes con todos los elementos. Comprobación de hipótesis (Anexo B)	Formativa: Observación Formulación de preguntas Comprobación de la coherencia de la información	Las alumnas lograron armar tres textos coherentes con los gráficos, títulos e información Dominan bastante este tipos de inferencias

Se- sión	Habilidades a alcanzar	Contenidos	Estrategias para la activación de procesos cognitivos	Actividades / Recursos	Estrategias de Evaluación	Resultados de la Evaluación
3/4	Reconocimiento en los textos de las inferencias locales	La estrategia de inferencia Inferencias locales	Interacción verbal Exploración de saberes previos Verificación	Lluvia de ideas sobre la estrategia de inferencia Ampliación y verificación del concepto Ejemplificación y ejercitación sobre la inferencia local (Anexo C)	Formativa: Ejercicios en el aula para la verificación y aplicación de lo aprendido Sumativa: Aplicación de una prueba de selección múltiple y completación sobre 13 puntos Ejercicios de consolidación después de la prueba, con atención especial a alumnas con poco resultado	Prueba de selección múltiple y completación a 15 alumnas Resultados: 1= 13 ptos. 4= 11 4= 10 1= 8 2= 7 2= 5 1= 2 (Anexo D) (Gráfico: en Capt. VI Resultados relevantes)

Se- sión	Habilidades a alcanzar	Contenidos	Estrategias para la activación de procesos cog- nitivos	Actividades / Recursos	Estrategias de Evaluación	Resultados de la Evaluación
5/6	Ubicar las infe- rencias globales. Distinguir la superestructura del texto	Inferencias globales: superestructura del texto; dife- rentes tipos de textos expo- sitivos	Activación de saberes previos Atención global Atención selec- tiva Categorización	Explicación y modelaje por parte de la profesora Ejercicios en el aula y en casa con varios tipos de texto para su discriminación. (Anexo E) (Anexo F) (Anexo G)	Formativa: Ejercitación sobre diversos textos exposi- tivos	Con ayuda del docente a través de un mayor aprendizaje guiado, las alumnas lograron distinguir la superestructuras de los textos Graficaron la estructura de los diversos modelos de textos expo- sitivos

Se- sión	Habilidades a alcanzar	Contenidos	Estrategias para la activación de procesos cog- nitivos	Actividades / Recursos	Estrategias de Evaluación	Resultados de la Evaluación
7/8	Identificar ideas principales.	Inferencias globales: Ideas principales	Activación de saberes previos Interacción verbal Categorización Selección Análisis Síntesis	Partir de los conocimientos previos Utilización sencilla de las operaciones o macrorreglas para ubicar la idea principal. (Anexo H)	Formativa: Verificación y aplicación de lo aprendido en diversos textos	Las alumnas lograron inferir las ideas principales, de diversos textos expositivos, ayudadas del modelaje y la mediación del docente

Se- sión	Habilidades a alcanzar	Contenidos	Estrategias para la activación de procesos cog- nitivos	Actividades / Recursos	Estrategias de Evaluación	Resultados de la Evaluación
9/10	Construir la macroestructura del texto	Inferencias globales: Macroestructura del texto	Activación de saberes previos Selección Organización Análisis Síntesis	Ejercitarse en reemplazar la secuencia de ideas principales, por otra nueva, que implica el conjunto de las proposiciones a las que sustituye Ejercitación con diversos textos (Anexo I)	Formativa: Aplicación de ejercicios de reconstrucción de textos	Las alumnas lograron sustituir la secuencia de las proposiciones por una que engloba el significado del texto: la macroestructura del texto.

Se- sión	Habilidades a alcanzar	Contenidos	Estrategias para la activación de procesos cog- nitivos	Actividades / Recursos	Estrategias de Evaluación	Resultados de la Evaluación
11/ 12	Construir nuevos significados desde la inferencia en textos expositivos	La inferencia elaborativa	Activación de conocimientos previos de la Análisis de la información Verificación Integración	Explicación y modelaje por parte de la profesora Ejercicios en el aula para la verificación y aplicación de lo aprendido Utilización de preguntas divergentes, que favorecen respuestas diversificadas (Anexo J)	Formativa: Formulación de preguntas Análisis del texto Discusión sobre significados generados	Las alumnas lograron deducir los significados no implícitos de los textos y establecieron nuevos sentidos en ellos

CAPÍTULO VI

Resultados

En el presente trabajo el diseño seguido fue el de pre-test, intervención y post-test,

El pre-test consistió en la aplicación de una prueba diagnóstica (Anexo A) en la que se pudo conocer el tipo de inferencias que realizaban las alumnas en textos expositivos, seguido de una intervención de doce sesiones, en la que se le enseñó a las alumnas a diferenciar los tipos de inferencias que realizan y a utilizarlas para la comprensión de la lectura. Posteriormente se realizó un post-test a fin de verificar lo logrado en las sesiones del programa de intervención.

TABLA 1: RESULTADOS PRE-TEST (INFERENCIAS)

Inferencias	Item N°	Mínimo	Máximo	Media	Desv Est.
Primaria	1	0	1	.93	.26
Local	3	0	1	.73	.46
Global	8	0	1	.13	.35
Global 2	9	0	1	.60	.51
Elaborativa 1	10	0	1	.27	.46
Local 2	6	0	1	.13	.35
Local 3	5	0	1	-.53	.52
Local 4	7	0	1	.67	.49
Elaborativa 2	11	1	1	1.0	.00
Casos Válid.	15				

En esta tabla se presentan los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de los resultados pre-test. Se observa que la inferencia elaborativa 2 presenta una media de 1, con una desviación típica de 0, lo que indica una mayor homogeneidad de los resultados en esta inferencia. Mientras que la inferencia local de tipo 3 presenta una media de -.53 y una desviación de .52, lo que indica una mayor heterogeneidad en los resultados de esta inferencia.

Las alumnas tienden a realizar respuestas menos variadas en la inferencia elaborativa 2 con respecto a la local 3, donde se inclinan a dar respuestas más variadas.

TABLA 2: RESULTADOS DE PRUEBA PRE-TEST (INF. PRIMARIA)

Pregunta N°1		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	N	1	6.7
	SI	14	93.3
	Total	15	100.0

Se puede observar un alto porcentaje (93.3 %) de las alumnas que sí realizaron esta inferencia primaria, en contraste a aquellas que no lo realizan, representadas en un 6.7 %.

TABLA 3: RESULTADOS PRE-TEST (INF LOCAL)

Pregunta N° 3		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	N	1	26.7
	SI	14	73.3
	Total	15	100.0

Se observa aquí un alto porcentaje de dominio (73.3 %) de alumnas que realizan la inferencia local, en contraposición a aquellas que no la efectúan (26.7 %).

TABLA 4: RESULTADOS PRE-TEST (LOCAL 2)

Pregunta 6		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	N	13	86.7
	SI	2	13.3
	Total	15	100.0

Se detecta un bajo dominio de este tipo de inferencia (local 2) representado en un 86.7 %, en contraste a las alumnas que sí la realizan (13.3 %).

TABLA 5: RESULTADOS PRE-TEST (INF. LOCAL 3)

Pregunta 5		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	N	7	46.7
	SI	8	53.3
	Total	15	100.0

Se observa un alto dominio de las alumnas que realizan las inferencias de tipo local 3 (53.3 %), en contraste a aquellas que no las dominan (46.7%).

TABLA 6: RESULTADOS PRE-TEST (INF LOCAL 4).

Pregunta 7		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	N	5	33.3
	SI	10	66.7
	Total	15	100.0

Se observa un alto dominio de la inferencia local 4 (66.7 %), en contraste a un 33.3 % por parte de las alumnas.

TABLA 7: RESULTADOS PRE-TEST (INF GLOBAL 1)

Pregunta 8		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	N	13	86.7
	SI	2	13.3
	Total	15	100.0

Se detecta un bajo dominio, representado en un 86.7 %, por parte de las alumnas, en contraposición a un 13.3 % quienes muestran un alto dominio de este ítem.

TABLA 8: RESULTADOS PRE-TEST (INF. GLOBAL 2)

Pregunta 9		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	N	13	86.7
	SI	2	13.3
	Total	15	100.0

Se revela un bajo dominio en la inferencia global 2 (86.7 %), en contraste a aquellas alumnas que sí aciertan esta inferencia, representado en un 13.3 %.

TABLA 9: RESULTADOS PRE-TEST (INF ELABORATIVA 1)

Pregunta 10		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	N	11	73.3
	SI	4	25.7
	Total	15	100.0

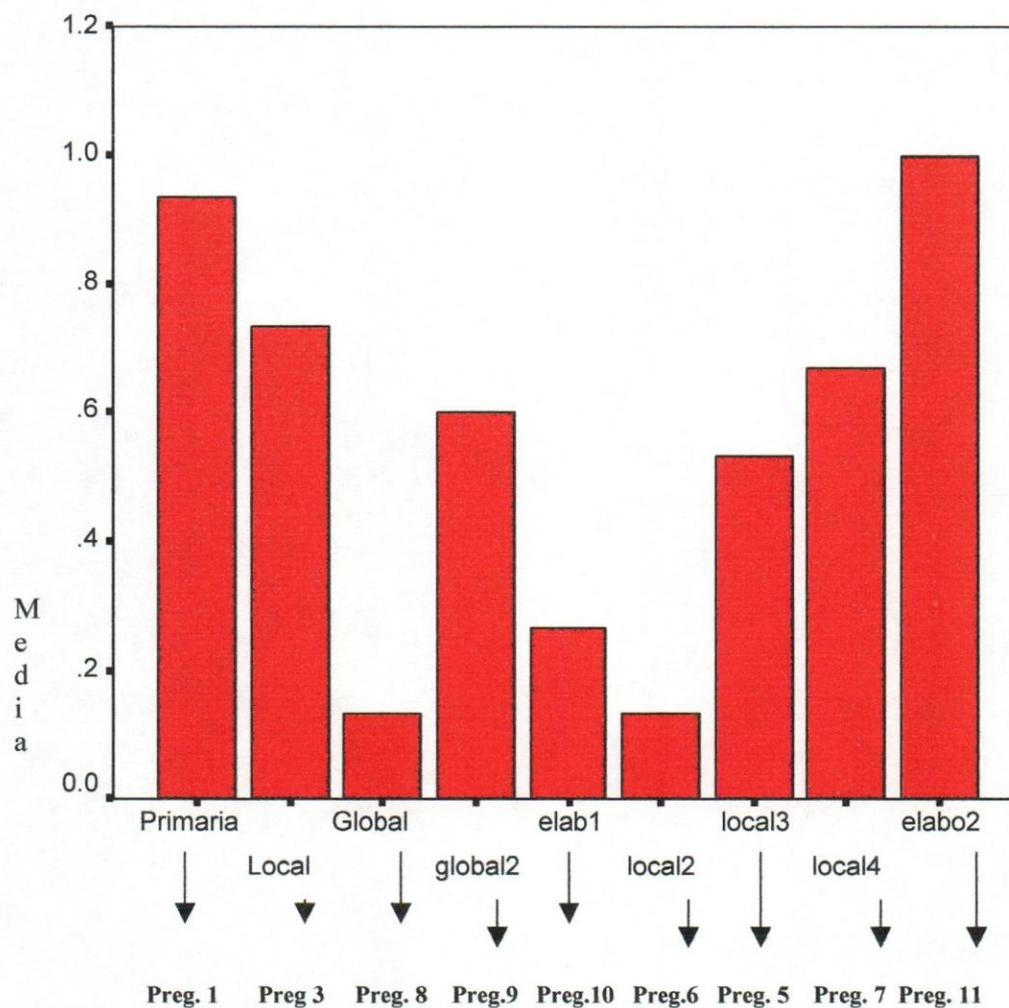
Se observa un bajo dominio de la inferencia elaborativa 1, representado en un 73.3 % frente a un 26.7 %, lo cual indica un bajo dominio dentro del grupo.

TABLA 10: RESULTADOS PRE-TEST (INF. ELABORATIVA 2)

Pregunta 11		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	SI	15	100.0

Se nota un dominio total por parte de las alumnas en cuanto a la inferencia elaborativa 2, representado en un 100 %.

GRÁFICO 1: REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE PRE-TEST



Mediante el análisis visual gráfico, por medio de las barras representadas, se observa un mayor dominio (menor grado de dificultad) de las alumnas en cuanto a su aplicación de las inferencias elaborativa dos y primaria, durante la fase de pre-test. Cabe destacar, que se seleccionaron las preguntas más representativas de los tipos de inferencia. En este sentido, la elaborativa dos está representada por el ítem 11 y la primaria por el ítem 1. Mientras que las inferencia global 1 (preg 8) y local 2 (preg.6) presentaron mayor nivel de dificultad por parte de las alumnas.

TABLA 11: RESULTADOS DE PRUEBA SUMATIVA (INTERVENCIÓN)

(Anexo D)

N	Casos válidos	15
	Error	0
Media		8.73
Mediana		10.0
Moda		10
Desviación Estándar		2.99

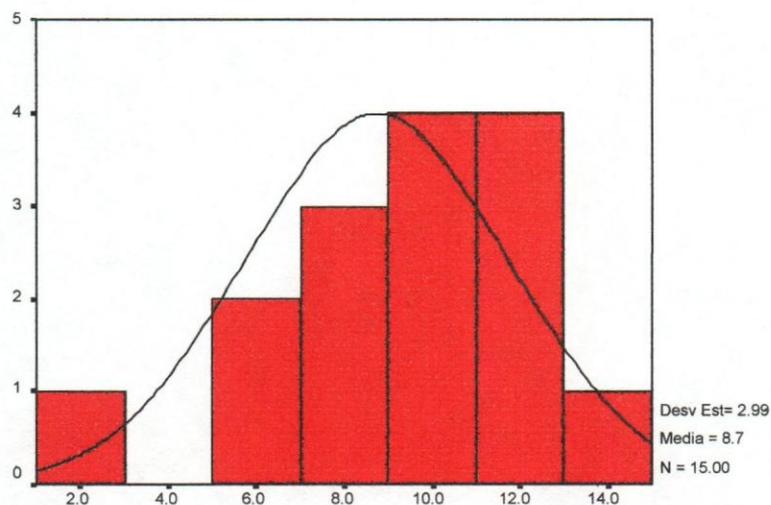
De acuerdo, a los resultados de la prueba sumativa aplicada durante la intervención, se observa una media de 8.73, la mediana y el modo de 10.00. La desviación típica de 2.99. Estos resultados fueron con base en una puntuación de 0 a 13.

TABLA 12: RESULTADOS DE PRUEBA SUMATIVA EN PORCENTAJES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentajes válidos	Porcentajes Acumulados
Casos	2	1	6.7	6.7	6.7
Válidos	5	2	13.3	13.3	20.0
	7	2	13.3	13.3	33.3
	8	1	6.7	6.7	40.0
	10	4	26.7	26.7	66.7
	11	4	26.7	26.7	93.3
	13	1	6.7	6.7	100.0
Total		15	100.0	100.0	

Se observa que un mayor porcentaje de alumnas obtuvieron puntuaciones de 10 y 11 (53.4 %), mientras que hubo un menor porcentaje (40.0 %) que obtuvieron puntuaciones entre 1 y 8 puntos en la prueba sumativa.

GRÁFICO 2: REPRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SUMATIVA (EVALUACIÓN DE INTERVENCIÓN)



Mediante el histograma representado en la parte superior, se observa una distribución normal coleada hacia dentro, es decir, que hubo un menor número de alumnas que obtuvieron bajas puntuaciones, con respecto a aquellas que obtuvieron altas puntuaciones en la prueba sumativa. La gráfica, por medio de la curva, muestra una tendencia hacia una mayor homogeneidad, en cuanto a las puntuaciones obtenidas por las alumnas.

TABLA 13: RESULTADOS DEL POST-TEST

	Local	Global	Global 2	Elaborativa 1
N Casos Válid	15	15	15	15
Media	1.00	.87	.60	.80
Moda	1	1	1	1
Desv Estandar	.00	.35	.51	.41
Mediana		1.00	1.00	1.00

Se representan las medidas descriptivas de los resultados de la fase post-test. Se observa una media de 1.00 para la inferencia local, con una desviación típica de 0. La inferencia global muestra una media de .87, con una desviación de .35. La inferencia global 2 presenta una media de .60 y una desviación de .51. La inferencia elaborativa 1 muestra una media de .80 y una desviación de .41. Esto indica que para la inferencia local, hay un total dominio por parte de las alumnas, mostrando mayor homogeneidad en los resultados (desviación de 0), seguida de la inferencia global que muestra una desviación de .35. La inferencia elaborativa 1, revela también un mayor dominio por parte de las alumnas. Mientras que la inferencia global 2, presenta un menor dominio que las anteriores, evidenciado por la media y la desviación obtenida.

TABLA 14: RESULTADOS DE POST-TEST (INF. LOCAL)

Pregunta 3		Frecuencia	Porcentaje válido
Casos válidos	SI	15	100.0

Se observa un dominio total del 100 % de este tipo de inferencia por parte de las alumnas.

TABLA 15: RESULTADOS DE POST-TEST (INF. GLOBAL).

Pregunta 4		Frecuencia	Porcentaje válido
C. válidos	N	2	13.3
	SI	13	86.
	Total	15	100.

Se detecta un alto dominio por parte de las alumnas de la inferencia global, representado en un 86.7 %, con respecto a aquellas que no la realizaron, representado en un 13.3 %.

TABLA 16: RESULTADOS POST-TEST (INF. GLOBAL 2)

Pregunta 5		Frecuencia	Porcentaje válido
C. válidos	N	6	40.0
	SI	9	60.0
	Total	15	100.0

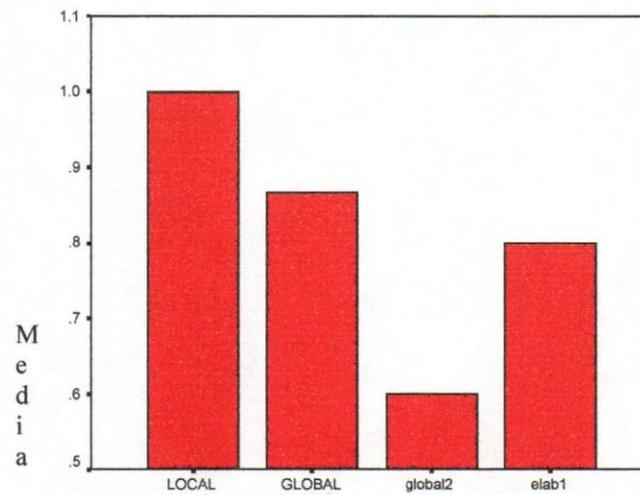
Se observa un dominio significativo de las alumnas de este tipo de inferencia, representado en un 60 %, en contraste a aquellas que no la realizaron; representado en un 40 %.

TABLA 17: RESULTADOS POST-TEST (ELABORATIVA 1)

Pregunta 14		Frecuencia	Porcentaje válido
C. válidos	N	3	20.0
	SI	12	80.0
	Total	15	100.0

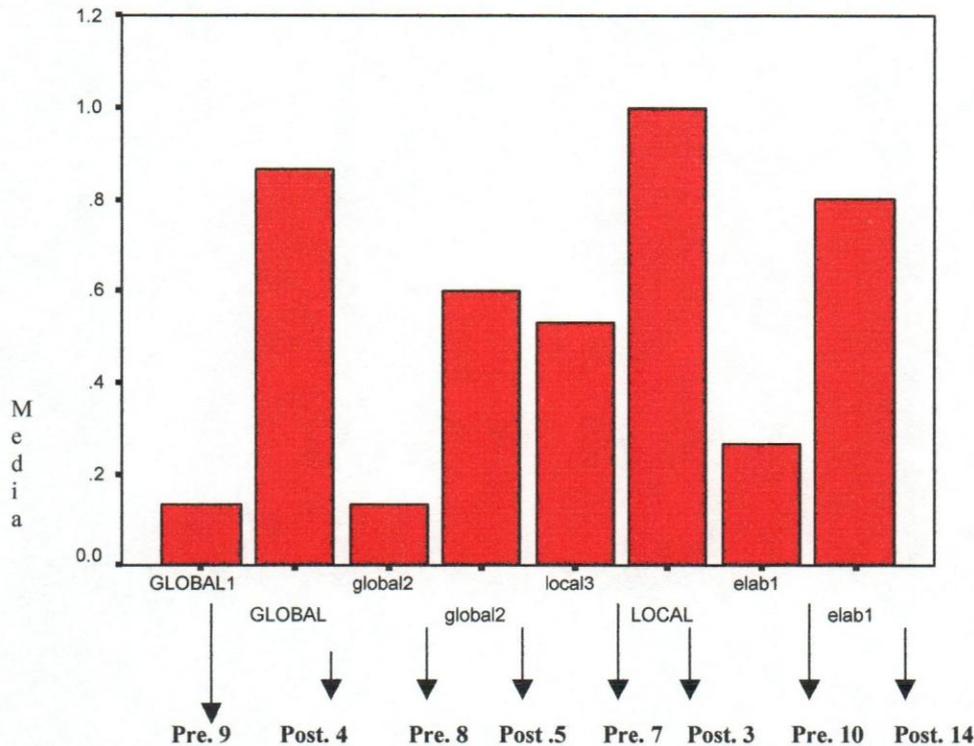
Se observa un dominio alto en cuanto a la capacidad de las alumnas para detectar este tipo de inferencia, evidenciado en un 80 %, con respecto a aquellas que no lograron hacerlo de manera adecuada, representado en un 20 %.

GRÁFICO 3: REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL POST-TEST



Se observa, mediante gráfico de barras, un total dominio de la inferencia local por parte de las alumnas, seguido por la inferencia global de estructura de texto, continuando con la elaborativa 1. La inferencia que menor dominio muestra es la global 2, que se refiere a las ideas principales.

GRÁFICO 4: COMPARACIÓN ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST



El gráfico de barras, muestra la comparación entre los resultados del pre-test y el post-test. Se seleccionaron los ítems más representativos y de distintos tipos de inferencia tanto en el pre-test como en el post-test, puesto que ambas pruebas contienen una selección de ítems del mismo tipo. Es evidente, el aprendizaje obtenido por las alumnas al elevarse las puntuaciones después de la intervención, mostrado en cada pareja de barras que representan cada tipo de inferencia utilizada. Se observa un mayor dominio de las inferencias locales, seguido por las globales que se refieren a

la estructura general de texto y su graficación, continuando con la elaborativa y finalizando con la global 2 que se refiere al manejo de la idea principal.

CAPÍTULO VII

Evaluación del Programa

En cuanto a lo planificado y lo ejecutado, se considera que todo se logró según lo establecido en el cronograma, con excepción de las dos clases de más que se tuvieron que implementar, pues se vio la necesidad de reforzar y ejercitar a las alumnas en la inferencia de idea principal.

Los objetivos establecidos se cumplieron adecuadamente. Las alumnas, ampliaron los conocimientos sobre la inferencia y los diversos tipos que se encuentran en los textos expositivos. Sometidas a diversos tipos de textos expositivos, en un nivel de logro satisfactorio, fueron capaces de desentrañar su estructura, graficarla y por tanto entender el significado del texto expositivo.

El clima de receptividad de las alumnas, permitió un trabajo estimulante, así como el intercambio de opiniones y sugerencias con la maestra del salón y la directiva del Colegio, que asumió con interés esta práctica.

CAPÍTULO VIII

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Basado en los resultados del trabajo realizado se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- Las alumnas tenían un nivel medio de comprensión de la lectura y un nivel medio inferior en el reconocimiento de las inferencias. Después de la fase de intervención, su nivel se elevó a un nivel medio superior en ambos aspectos
- Un adecuado nivel de motivación, que presente a las alumnas los beneficios y razones del aprendizaje, redundó en un grado de interés que dinamizó y potenció la captación de los conocimientos
- Partiendo de los conocimientos previos que poseen los alumnos, se garantizó, por una parte, captar su atención y relacionar así los nuevos conocimientos con los antiguos
- La utilización de materiales atractivos, bien ilustrados, motivó el trabajo
- Captar la estructura de los textos y su relación les permitió una comprensión más global y analítica de los mismos

- Fueron capaces de identificar los principales problemas en la comprensión de la lectura
- El trabajo les motivó para entender que leer es captar significado, interpretar, relacionar la información que el texto proporciona con lo que no se conoce, extraer conclusiones y transferir conocimientos a otras áreas

De todo lo anterior se puede concluir, que el Objetivo de lograr una mejor comprensión lectora de textos expositivos a través del uso de estrategias de inferencia, logró resultados satisfactorios.

Recomendaciones

De la experiencia del trabajo realizado, se proponen las siguientes recomendaciones:

- La enseñanza es un proceso de creación de zonas de desarrollo próximo (Vygostky, 1979) para los alumnos. La creación de retos abordables, más allá del nivel actual, gracias a la utilización de diversos medios instruccionales y la acción del docente mediador, posibilita acceder a un nivel superior de dominio de estrategias y conocimientos.

- El aprendizaje debe ser un proceso activo, en el cual el alumno construya, modifique, enriquezca y diversifique sus esquemas de conocimiento.
- Debido a la naturaleza social y cultural del conocimiento humano, ese proceso activo, no puede confiarse al azar, sino que debe provenir de una planificación adecuada y sistemática que guie y oriente en la dirección prevista las intenciones educativas recogidas en el currículo
- Los programas de mejoramiento de la comprensión de la lectura que utilizan la estrategia de inferencia, ayudan al proceso de construcción de significados y sentidos en la lectura.
- La aplicación de estrategias de comprensión de la lectura, debe hacer más énfasis en los textos expositivos en la escuela, ya que estos son la fuente de conocimiento de los alumnos y su adecuada comprensión mejora notablemente el rendimiento de los mismos.
- Es necesario introducir la enseñanza de estrategias de comprensión de la lectura de los diversos tipos de textos que maneja el alumno, en el currículum ordinario de la escuela y como actividad ordinaria de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, T. (1992). *Evaluación del nivel de desempeño en la elaboración de inferencia por parte de un grupo estudio del Instituto Pedagógico de Caracas*. Trabajo de grado de Maestría. No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Alvarez, Ma. del R. (1988). *Elaboración, estandarización y normalización de una versión de instrumento de comprensión lectora para sujetos escolares de 5º y 6º grado del área Metropolitana de Caracas*. Tesis no publicada.
- Álvarez, M. (1994). *Tipos de escritos II: Exposición y argumentación*. Madrid. Arco/Libros.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1996). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia, España: Tirant lo blanch.
- Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II* Caracas, Venezuela: Monte Avila Editores.
- Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Visor.
- Bernárdez, E. (1983). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona. Espasa-Calpe
- Carretero, M. y Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comps). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague. Mouton
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor.
- Coll, C., Palacios, y J., Marchesi, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. (9ª ed.). Barcelona Graó
- Chandler, D. (1995). *Main Types of Inferences in Reading*. (En línea). Disponible en: www.aber.ac.uk/~ednwww/Undgrad/ED10510/infers.html

- Dubois, Ma. E. (1985). Algunas interrogantes sobre la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. N° 1. Año 6.* (Marzo 1985). Publicación Trimestral de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Buenos Aires. (pp. 14-19)
- Fabregat, A. y Reig, D. (1992). El hombre como sistema cognitivo procesador de información y constructor de significados. En P. Aznar (Coord.). *Constructivismo y educación*. Valencia, España: Tirant lo blanch.
- Ferreiro, E. y Taberosky, A. (1996). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (16ª ed.). México: Siglo XXI.
- Fraca, L. (1998). *Aproximación al análisis de textos expositivos escolares* Ponencia presentada en el II Coloquio Nacional de Análisis del discurso. Mérida. Universidad de los Andes.
- Garnham, A. (1992). *Minimalism versus constructionism: A false dichotomy in theories of inference during reading. psycholoquy* (En línea). Disponible en: <http://journals.ecs.soton.ac.uk/resource/psycholoquy>
- González, J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. En A. Puente. (Comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Rupérez. Madrid: Pirámide.
- Heller, M. y Thorogood L. (1995). *Hacia un proceso de lectura reflexivo y creativo*. (1ª. ed.). Venezuela: Distribuidora Estudios.
- Henao, O. (1995). Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de 5º grado. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. N° 1. Año 16.* (Marzo 1995). Publicación Trimestral de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Buenos Aires. (pp. 25-33) línea
- Johnston, P. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. State University of New York at Albany. Ira. Newark, Delaware.
- Kauffman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos* (5ª ed.). Buenos Aires. Santillana.
- Keenan, J. (1994). *Thoughts about the Minimalist Hypothesis*. Commentary on Garnham psycholoquy. (En línea). Disponible en: <http://www.ai.univie.ac.at/archives/Psicoloquy/1993.V4/0001.html>

- Lampe, J. (1989). *El método diagnóstico prescriptivo en la enseñanza de la lectura*. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Marchi, G. (1999). El proceso inferencial en la comprensión de la lectura. *Argos*, 31. 97 – 114.
- Marqués, J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. En A. Puente. (Comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Rupiérrez. Madrid: Pirámide.
- Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1989). Inferences About Contextually Defined Categories. *Journal of Experimental Psychology*, 15. (6), 1135-1143.
- Ministerio de Educación. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. SINEA. Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje. [Informe para el Docente] 6º. grado. (1998). Venezuela: Ministerio de Educación.
- Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente. (Comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Rupiérrez. Madrid: Pirámide.
- Muth, K. (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique
- Navarro, A. (1991). Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura. En A. Puente. (Comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Rupiérrez. Madrid: Pirámide.
- Noordman, Leo G. y Vonk, W. (1993). *A more parsimonious version of minimalism in inference*. Commentary on Garnham on Reading-Inference. (En línea). Disponible en: <http://www.human-nature.com/links.htm>
- Paiva, E. (1998). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa para mejorar el nivel de comprensión lectora, dirigido a los alumnos de cuarto grado en la Unidad Educativa Nacional María Taberoa*. Trabajo de grado de Licenciatura. No publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- Perdomo, D. (1996). *Análisis sobre la aplicación del plan lector "Cajas Viajeras" y sus incidencias en la adquisición de habilidades y destrezas de lecto-escritura en alumnos de la I Etapa de Educación Básica*. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Universidad Bicentenario de Aragua, Maracay, Venezuela.
- Pérez Gómez, y Almaraz, J. (1988). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez López. M. (1991). *La habilidad inferencial: Una propuesta metodológica para su identificación y enseñanza en el 4º grado de Educación Básica*. Trabajo de grado de Maestría. No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Poggioli, L. (1990). Desarrollo de habilidades cognitivas de la teoría a la práctica. UPEL. Caracas.
- Poggioli, L. (1991). Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales. En A. Puente. (Comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Rupérez. Madrid: Pirámide.
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide
- Pujol, L. y Vivas, E. (1997). Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos: dificultades según tipo de texto. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. N° 1. Año 18. (Marzo 1997)*. Publicación Trimestral de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Buenos Aires. (pp. 17-25)
- Riffo, B. (1997). Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso narrativo. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. N° 1. Año 18. (Marzo 1997)*. Publicación Trimestral de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Buenos Aires. (pp. 5-13)
- Royer, J. and Cunningham, D. (1981). On the Theory and Measurement of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 6 (187), 187-214.
- Sánchez, M. (1998). *Aprender a pensar. Comprensión de la lectura y adquisición de conocimientos. (3ª reimp.)*. México: Trillas.

- Sandford, F (1993). Reading, Comprehension, and Self-Explanation. (En línea). Disponible en: File://A:\reading_comprehension.htm
- Sánchez, E. (1993), *Los textos expositivos*. Madrid. Santillana.
- Snow. R. (1999). Reading inference. (En línea). Disponible en: http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/relevance_archives
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Nº 14. Año 17. Publicación Trimestral de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Buenos Aires. (pp. 5-18)
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (8ª. ed.). Barcelona: Grao.
- Trevor, H. y Chirney. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (1999) *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*. Buenos Aires. Universidad del Valle
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1999). *Primera jornada sobre constructivismo en Educación*. Caracas.
- Van Dijk, T. (1999). *De la poética generativa hasta el análisis crítico del discurso*. Universidad de Ámsterdam (Selección de artículos publicados en español).
- Vygotsky, L (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica

ANEXOS

ANEXO A

Nombre _____

Grado _____

Sección _____

Prueba diagnóstica. Texto: El embarazo y la reproducción humana”

1. Observemos los gráficos que ilustran el artículo. ¿qué te sugiere el primero?

2. ¿Qué te sugiere el segundo?

3. Qué conoces sobre embarazo

4. Qué idea te sugiere la expresión : “*reproducción responsable*”

Después de leer en silencio el texto, responde a las siguientes preguntas:

5. Busca en el primer párrafo alguna palabra que actúe como sinónimo de otra

6. Haz lo mismo con el cuarto y quinto párrafo, buscando una expresión que venga a ser sinónima de otra

7. En el segundo párrafo el pronombre relativo el **cual**, busca a qué sustantivo o antecedente está haciendo referencia

el cual , hace referencia a _____

En el último párrafo la expresión “*que estos*” hace referencia a _____

8. Ahora lee nuevamente cada párrafo y ponle un título a cada uno de ellos

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

9. Establece una secuencia u orden de todo lo que describen los párrafos primero y segundo. Puedes hacerlo a través de una sencilla enumeración o un gráfico: mapa de concepto, mapa semántico o un dibujo.

10. Aporta todos los significados que se te ocurran a la siguiente expresión: (puedes utilizar un diccionario):

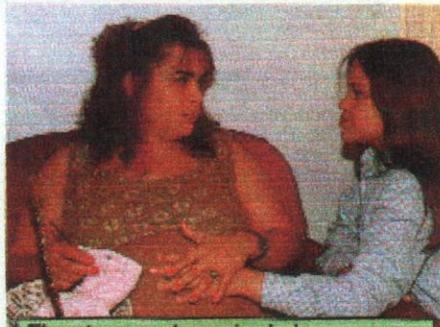
“La fertilización del óvulo maduro, se efectúa en los oviductos de las trompas de Falopio”

11. Sobre lo dicho en el segundo texto: “la reproducción responsable”, qué nuevas ideas se te ocurren a partir de lo allí expuesto.

Muchas Gracias por tu colaboración



El embarazo y la reproducción responsable



El embarazo después de la fertilización culmina con el parto.

El embarazo

La fertilización del óvulo maduro se efectúa en los oviductos de las trompas de Falopio, donde llegan los espermatozoides después de atravesar un largo camino desde la vagina en pocos minutos. Este recorrido se logra por la acción de los movimientos de la cola del espermatozoide y de las contracciones uterinas.

El resultado de la unión del espermatozoide con el óvulo es el cigoto, el cual se implanta en el útero para su completo desarrollo y maduración durante el embarazo. El cigoto pasa a embrión y luego a feto, hasta que 280 días después de la fertilización se alcanza el término del embarazo y se produce el nacimiento.

La reproducción responsable

El proceso de reproducción humana es de alta complejidad e implica una serie de consecuencias y situaciones que deben tomarse en cuenta antes de asumirlo.

Tomar la decisión de tener un hijo debe ser una acción hecha luego de una reflexión madura y responsable, ya que para satisfacer las necesidades materiales y espirituales de los hijos es imprescindible poseer una cierta estabilidad económica y mental.

Ser padre o madre significa estar consciente de lo importante que es criar a los hijos de manera que éstos lleguen a ser individuos bien desarrollados física y mentalmente, ciudadanos útiles e integrados en la sociedad. Esto sólo es posible si la reproducción es enfrentada con responsabilidad.



Los padres deben estar consciente de lo importante que es criar a los hijos.

Texto tomado de: Flores, J. (1996) *Ciencias hoy 6*. Santillana. Caracas.

ANEXO B

Ubica los siguientes textos con el gráfico y título que le corresponda

A) Una droga es toda sustancia que produce en nuestro organismo un estado de estimulación o depresión. Esta definición incluye las bebidas alcohólicas, el café, el cigarrillo y otros productos como la marihuana, cocaína etc. El efecto de las drogas sobre nuestro cuerpo es muy variado y es característico del tipo de droga.

B) El *Tripanosoma cruzi* es un parásito transmitido por un insecto (vector) llamado chipo. Cuando el chipo pica a una persona o animal, que está contaminado con ese parásito, el chipo toma tripanosomas junto con la sangre. Luego en el tubo digestivo del insecto, los tripanosomas sufren transformaciones que dan origen a la forma infectante del parásito.

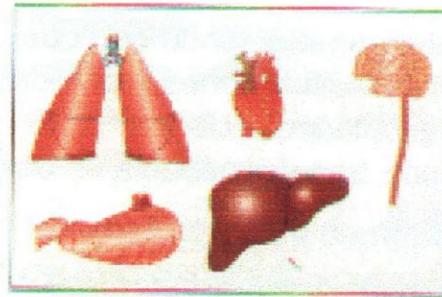
Cuando el chipo infectado pica a una persona sana, deposita los tripanosomas infectantes en su piel, así estos invaden sus órganos y tejidos, especialmente el músculo cardíaco, produciendo trastornos de salud.

El chipo habita en las paredes de bahareque y los techos de paja de los ranchos, de donde salen de noche a picar a las personas que viven en ellos

C) La combustión del petróleo, carbón y gas natural, aumentan la concentración de dióxido en el aire causando el llamado efecto invernadero.

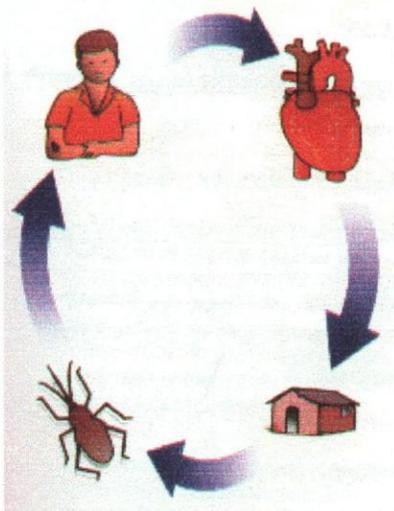
Igual que un invernadero, el dióxido de carbono actúa como una barrera que deja pasar el calor solar, pero impide su escape de la tierra. Esto provoca un gran aumento de la temperatura general del planeta.

1

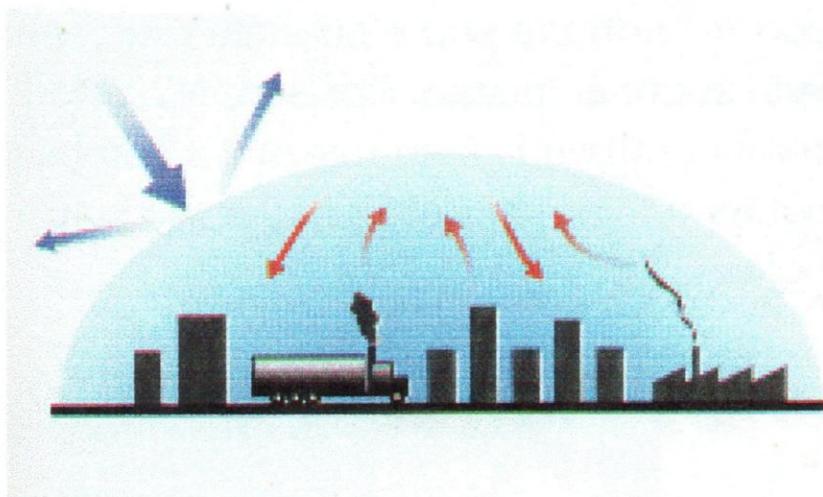


Imagina el contenido de este artículo y escríbelo. Coloca una palabra o frase clave que enlace los dos dibujos.

Imagina el contenido de este artículo y escríbelo



Imagina el contenido de este artículo y escríbelo



2

Ubica los siguientes títulos en el gráfico que le corresponda

ALGUNAS ENFERMEDADES EPIDEMIOLÓGICAS

EL EFECTO INVERNADERO

LOS EFECTOS PERJUDICIALES DE ALGUNAS DROGAS

3

Ubica los siguientes textos con el gráfico y título que le corresponda

A) Una droga es toda sustancia que produce en nuestro organismo un estado de estimulación o depresión. Esta definición incluye las bebidas alcohólicas, el café, el cigarrillo y otros productos como la marihuana, cocaína etc. El efecto de las drogas sobre nuestro cuerpo es muy variado y es característico del tipo de droga.

B) El *Tripanosoma cruzi* es un parásito transmitido por un insecto (vector) llamado chipo. Cuando el chipo pica a una persona o animal, que está contaminado con ese parásito, el chipo toma tripanosomas junto con la sangre. Luego en el tubo digestivo del insecto, los tripanosomas sufren transformaciones que dan origen a la forma infectante del parásito

Cuando el chipo infectado pica a una persona sana, deposita los tripanosomas infectantes en su piel, así estos invaden sus órganos y tejidos, especialmente el músculo cardíaco, produciendo trastornos de salud

El chipo habita en las paredes de bahareque y los techos de paja de los ranchos, de donde salen de noche a picar a las personas que viven en ellos

C) La combustión del petróleo, carbón y gas natural, aumentan la concentración de dióxido en el aire causando el llamado *efecto invernadero*.

Igual que un invernadero, el dióxido de carbono, actúa como una barrera que deja pasar el calor solar, pero impide su escape de la tierra. Esto provoca un gran aumento de la temperatura general del planeta.

ANEXO C
Ejercicios

Marca con una X la palabra o frases a la que se refieren las palabras subrayadas

Las grandes caravanas de la antigüedad que se dirigían por tierra a puntos remotos, se orientaban sirviéndose de los astros

- () los astros
- () la tierra
- () las grandes caravanas



En los primeros tiempos era necesario que el guía estuviera dotado de un agudo instinto que le permitiera saber en todo momento hacia donde dirigirse. Aún así, la existencia de corrientes desconocidas, las tormentas o el cambio de los vientos, lo empujaban a menudo fuera de su ruta

- () el cambio de los vientos
- () en los primeros tiempos
- () que el guía estuviera dotado de un agudo instinto

Los jóvenes dejaron el morral en el suelo mojado por la lluvia reciente. La vendedora les gritó: "No suelten sus cosas ahí"

- () los jóvenes
- () el morral
- () el suelo

La imaginación de los niños es la herramienta de aprendizaje más potente y enérgica, la cual una vez canalizada fomentará la instrucción

- () la instrucción
- () la imaginación de los niños
- () la herramienta de aprendizaje

En el texto anterior, instrucción, es una palabra que se parece a _____

Subraya la palabra a la cual sustituye la realzada en negrita

El caballo de Enma se puso inmediatamente al galope Rodolfo, junto a la **dama**, galopaba también

Nombre: _____

Fecha _____

Prueba (Anexo D)

Instrucciones: A continuación hallarás un texto que debes leer. Al final del mismo encontrarás un grupo de preguntas que deberás responder marcando con una **X**, la respuesta que consideres correcta, o completando en el espacio correspondiente.

La Madre adolescente

1. Este es un caso especial de embarazo con riesgos especiales para la mujer y para el feto. Los motivos más que biológicos, son psicológicos y sociales. Hay una tendencia a los controles deficientes por la demora frecuente en su diagnóstico, más expuestos ambos a la desnutrición, y la joven a los trastornos preeclámpticos, nacimientos prematuros y a dificultades serias para el apegamiento y lactancia natural. Esto se ve acentuado en los casos de embarazos por relaciones circunstanciales o cambiantes que de por sí indican la casi segura ausencia de un padre que se haga cargo del bebé y dé apoyo a su pareja, propio de un vínculo estable o con intenciones de serlo

2. El caso de la adolescente embarazada es muy especial. La joven mujer deberá ser considerada desde distintos ángulos.

3. La adolescencia es una etapa donde se intenta encontrar respuestas para todo de manera acelerada, de ahí surgen muchos de los problemas: agresividad, sentido equivocado de la independencia, etc

4. Fisiológicamente, también es una etapa en donde se producen distintas modificaciones hasta lograr un funcionamiento maduro de todo el organismo. El problema del embarazo en la adolescente es importante, y las estadísticas hacen pensar que estará en aumento.

5. En las adolescentes solteras embarazadas la mortalidad materna supera en más del 60 % al de las mujeres casadas de 20 a 35 años de edad. En aquellas el primer hijo muere el 6 % de los casos, tasa que es cuatro veces mayor que la observada en madres de mayor edad.

6. En América Latina, la maternidad de adolescentes es un problema de salud pública. Uno de los errores que generalmente se cometen al analizar el tema es considerarlo como falta de información sobre métodos anticonceptivos. Pero el problema no pasa por allí.

7. Las adolescentes sufren a menudo carencias y tensiones, con distintas características según el medio socio cultural al que pertenecen. Por esto es necesario plantear la importancia de una adecuada prevención.

Preguntas sobre el texto: A continuación encontrarás un grupo de preguntas sobre el texto que has leído, respóndelas indicando con una **X** la respuesta correcta, o completando en el espacio correspondiente.

En el primer párrafo la expresión *la demora frecuente en su diagnóstico*, se refiere a

- a la mujer y al feto
- el embarazo
- la desnutrición

La palabra *ambos* se refiere a

- los controles deficientes por la demora frecuente en su diagnóstico
- la mujer y el feto
- los motivos más que biológicos, son psicológicos y sociales

La palabra *apegamiento*, se refiere

- al bebé
- a su propia familia
- la lactancia natural

El término *esto* hace referencia a

- las diferencias con los padres
- al bebé
- a los problemas enumerados en el párrafo anterior

el pronombre relativo *que* hace referencia a

- el padre
- el bebé
- la propia adolescente

La expresión *un vínculo estable* hace alusión en el texto a

- las amistades que conserva la adolescente
- los métodos terapéuticos a los que se ve sometida
- una unión matrimonial

En el segundo párrafo, la expresión *La joven mujer*, hace referencia a

En el tercer párrafo la expresión *de ahí*, se refiere a

La agresividad y el sentido equivocado de la independencia, es consecuencia según el texto de

En el cuarto párrafo la expresión *en donde*, se refiere a

- la etapa
- las modificaciones del organismo
- el embarazo

En el quinto párrafo, *en aquellas* hace referencia a

- las mujeres casadas
- las adolescentes solteras
- la mortalidad materna

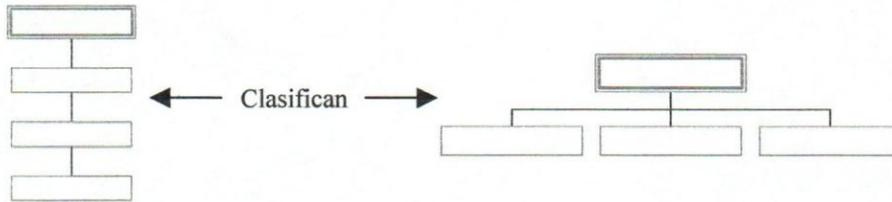
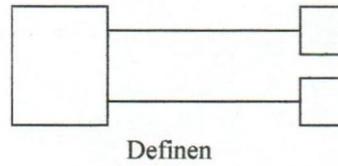
En el sexto párrafo, cuando dice pero *el problema no pasa por allí*, ¿qué quiere decirnos el autor?

En el séptimo párrafo, la palabra *esto*, se refiere a

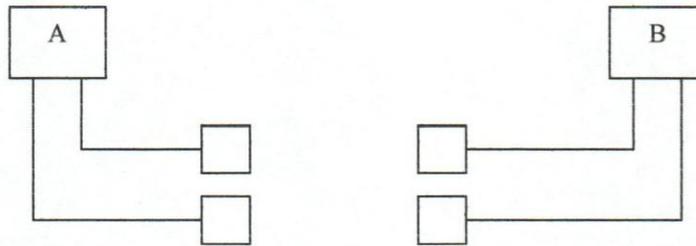
- carencias y tensiones
- el medio socio cultural
- la adecuada prevención

Tipos de texto y su Graficación (Anexo E)

1. descriptivos } definen
 } clasifican
- Brindan información acerca de un tema en particular y sobre sus características

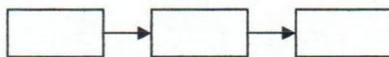


2. Comparativos: Establecen diferencias y similitudes entre diversos elementos del texto. Pueden utilizar la comparación / oposición o el contraste

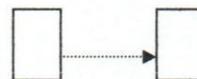


3. Secuenciales: Se expone un cierto número de ideas o descripciones, relacionándolas entre sí, señalando el tipo de relación que se establece entre ellas. Podemos distinguir varios tipos:

- proceso
- causa – efecto
- problema solución



proceso



causa – efecto

problema - solución



¿Qué tipo de texto soy? ¡Grafícame! (Anexo F)

La salud mental se refiere al estado de bienestar emocional que permite a la persona vivir activa y positivamente en medio de la sociedad

Un individuo mentalmente sano se comunica fácilmente, se autoestima, y es capaz de tomar decisiones ante los problemas que enfrenta. Este individuo se adapta a diversas circunstancias, respeta a las demás personas, se valora a sí mismo y a los demás, expresa adecuadamente sus sentimientos y emociones, vive con alegría y siempre estará dispuesto a aprender



En el fenómeno del arco reflejo participan las siguientes estructuras:

- 1) La neurona receptora que transmite el estímulo al centro nervioso
- 2) La neurona eferente, formada por el nervio matriz periférico
- 3) la neurona central o de asociación, localizada en la región gris de la médula espinal

Desde el vehículo vimos al tigre aproximándose a la manada de venados. A causa del ruido que hacía la cámara, el tigre se volvió hacia nosotros, y supo que estábamos allí observándolo. Ello no evitó que volviera al acecho de la presa. Lenta, cuidadosamente se desplazó hacia ella, sin hacer ningún ruido. Los venados parecieron ignorar en un comienzo su presencia, pero a raíz de un cambio en la dirección del viento, acabaron olfateándolo, lo cual fue suficiente para que salieran huyendo

La sífilis es una enfermedad infecciosa y contagiosa causada por la espiroqueta treponema

Existen dos tipos de sífilis: la congénita y la adquirida. la congénita es la que se transmite al feto a través de la placenta de una madre que sufre la enfermedad. El bebé puede morir o presentar problemas en los huesos, la piel, la nariz, la boca, los dientes, los oídos, las arterias, las venas y el cerebro. la adquirida es la que se presenta a través del contacto sexual con personas infectadas. la sífilis adquirida se desarrolla por etapas. En la primera etapa se desarrollan ulceraciones en alguna parte del cuerpo. En la segunda, continua con problemas en la piel o lesiones en algún órgano, y en la tercera etapa, los síntomas son muy graves: parálisis, problemas cardíacos y la muerte.



Es conveniente destacar que el SIDA, no es contagioso sino transmisible. En tal sentido, convivir con una persona infectada no es un factor de riesgo. es decir, el simple contacto que sufre la enfermedad no es peligroso. El peligro surge cuando hay contacto con el semen, con los fluidos vaginales de esa persona, a través del contacto sexual, o cuando hay contacto con su sangre.

Es importante aclarar este aspecto, ya que desconocerlo ha traído como consecuencia en muchos casos, que las personas que sufren esta terrible enfermedad sean rechazadas por las personas que las rodeen, haciendo que la enfermedad sea aún más penosa



La fuerza del tigre no es comparable a la de ningún otro habitante de la selva. En una sola arremetida puede destrozar a su presa, aparentemente sin esfuerzo. A diferencia de otros predadores, una vez concluido el ataque, el tigre se tumba al sol a descansar, preparándose para la próxima cacería. Sus acciones difieren de la de otros habitantes de la jungla.

El tratamiento para los desórdenes de la alimentación usualmente requiere de un tratamiento en equipo, incluyendo la terapia individual, la terapia de familia, el trabajo con el médico primario, el trabajo con un nutricionista y los medicamentos

¿Qué tipo de texto soy? (Anexo G)



Lee los siguientes textos y responde cuál es el tipo de texto expositivo que predomina. Grafica el texto según su clasificación

Una de las características del agua marina es su salinidad. Se calcula que el agua de mar contiene, por término medio 36 gramos de sal por litro. Lo que vamos a considerar a continuación es el hecho de que la salinidad no es igual en todas las zonas del planeta. ¿A qué se debe que en unos sitios el agua sea más salada que en otras?

Un factor que explica las diferencias de la salinidad es el volumen de lluvia que recibe cada zona del océano. La lluvia aporta agua dulce a los océanos y, por consecuencia, hace que disminuya la proporción de sal en el agua.

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

Un tercer factor reside en la evaporación producida por el sol. La razón es muy simple: el sol calienta las capas superficiales de agua en los océanos y por ello cierta cantidad de agua se convierte en vapor de agua y pasa a la atmósfera. Ahora bien, al convertirse el agua en vapor no lleva consigo sal; es agua dulce. La evaporación retira agua "dulce" del mar y por ello la salinidad aumenta.

Existen dos tipos de lentes: uno llamado convergente o convexo y otro llamado divergente. cada uno produce distintos tipos de imagen.

Los lentes convergentes o convexos, tienen las curvas hacia fuera y son más gruesos en el centro que en los extremos. Este tipo de lente hace que los rayos de luz, al atravesarla, converjan, es decir se unan en un punto. Los lentes convergentes se usan en muchos instrumentos como telescopios y binoculares con el fin de aumentar el tamaño de los objetos.

A diferencia de los convexos, los lentes divergentes o cóncavos, tienen las curvas hacia dentro, son más gruesos en los extremos que en el centro. Este tipo de lentes hace que los rayos de luz diverjan,

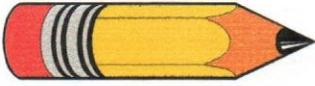
es decir, se separan al atravesar la lente, formando imágenes más grandes que el objeto. Este tipo de lentes es de mucha utilidad para corregir defectos visuales

Para representar zonas de mayor tamaño, utilizamos otras formas de representación que son los mapas. Todos los mapas tienen una leyenda con una serie de símbolos, que permiten identificar lo que está allí representado, como por ejemplo, los empleados para identificar una ciudad, un río, el tipo de carretera, etc. Estos signos son llamados convencionales porque generalmente son los mismos en todos los mapas de cualquier parte del mundo, lo que facilita su comprensión.

Cuando hablamos de contaminación nos referimos a la alteración de algunos de los elementos que componen el ambiente. Ahora bien, lo que realmente está ocasionando los mayores problemas al medio ambiente es la intervención del hombre, ya que la contaminación derivada de causas naturales es poco frecuente

Buscando la idea principal (Anexo H)

Compartimos



1. Qué sabemos sobre el tema
2. Cómo defines "idea principal"
3. Qué método utilizas para encontrar la idea principal

Aprendemos

La idea principal indica al lector el enunciado más importante que el escritor presenta para explicar el tema.

¿Y qué es el tema?: Es aquel que indica al lector cuál es el sujeto principal a quien se está refiriendo constantemente el texto.

La idea principal expresa el significado global, completo, del texto. A veces esa idea principal está explícita (manifiesta) en el texto. Otras veces no es así: está implícita (no manifiesta externamente).

Hacemos ejercicios y aplicamos conocimientos (Buscamos tema, idea principal explícita o implícita)

Los ciclistas tienen que observar ciertas normas. Deben circular en el sentido del tráfico. Deben estar atentos a las personas que encuentran en el interior de carros aparcados, ya que pueden abrir una puerta de repente. Han de indicar cualquier giro que vayan a hacer.

1. Los ciclistas deben saber montar muy bien
2. Los ciclistas tienen que observar ciertas normas
3. Los ciclistas pueden hacer giros en cualquier lugar

Ana estaba nerviosa. Siempre había querido tener un perrito. Primero le oyó ladrar. Después oyó un arañazo en su puerta. saltó de la cama y corrió a abrir la puerta. Ana sonrió y sacó a su cachorro de la cesta.

1. Ana oyó un arañazo en la puerta
2. Ana estaba nerviosa
3. Ana tenía un perro nuevo
4. Ana consiguió lo que siempre había querido

Para representar zonas de mayor tamaño, utilizamos otras formas de representación que son los mapas. Todos los mapas tienen una leyenda con una serie de símbolos, que permiten identificar lo que está allí representado, como por ejemplo, los empleados para identificar una ciudad, un río, el tipo de carretera, etc. Estos signos son llamados convencionales porque generalmente son los mismos en todos los mapas de cualquier parte del mundo, lo que facilita su comprensión.

La adolescente con anorexia nerviosa es típicamente una perfeccionista que saca muy buenas calificaciones en la escuela. Al mismo tiempo, se subestima, cree irracionalmente, que está gruesa, aún cuando pierde mucho peso y se pone muy delgada. En su deseo de adelgazar, la joven de verdad se está matando, debido a su régimen de hambre.

BUSCANDO LAS IDEAS PRINCIPALES PARA CONSTRUIR LA MACROESTRUCTURA DEL TEXTO (ANEXO I)

Ya recordamos lo que es la idea principal de un texto. Ahora vamos a aprender lo que es la **macroestructura** del texto. Esta es una nueva estructura del texto, surgida de la recopilación y reconstrucción de las ideas principales de los párrafos del texto. Expresa el significado global del texto entero.

idea principal + idea principal + idea principal (reconstrucción) = macroestructura

Actualmente estamos alarmados por la desaparición de los bosques tropicales. La razón es muy fácil de explicar. Muchos países como Brasil, Costa de Marfil y Nueva Guinea viven de sus riquezas madereras y las explotan con más rapidez de lo que la naturaleza puede reproducir. Esto tiene como consecuencia que disminuya drásticamente la masa forestal. Así entre 1966 y 1974 fueron destruidas 5,4 millones de hectáreas de bosque.

Idea principal 1 _____

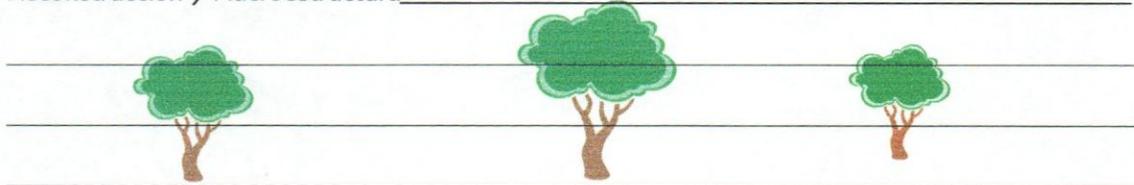
Los gobiernos de algunos países están tomando medidas contra esta explotación masiva de bosques. Por un lado se está imponiendo un control en la tala de árboles. por ejemplo, de algunas especies como el roble sólo se permite cortar 30 árboles de cada 100, con lo que se impide su desaparición y la invasión de otras especies de menos productividad.

Idea principal 2 _____

Una segunda medida es obligar a las compañías madereras a repoblar los árboles abatidos, de manera que cada ejemplar deforestado tiene que ser compensado con la plantación de otro ejemplar que, por supuesto, no podrá ser explotado hasta que sea adulto. Así si una compañía explota un tercio de un bosque, tiene la obligación de reponerlo e incluso de plantar más de lo que ha cortado.

Idea principal 3 _____

Reconstrucción y Macroestructura _____



Tipo de estructura de texto expositivo:

secuencial

proceso

causa - efecto

problema - solución

descriptivo

comparativo

Grafica la estructura de texto:



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

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

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

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

Busca las IDEAS PRINCIPALES de cada uno de los párrafos



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Construye la MACROESTRUCTURA del texto



Tipo de estructura de texto expositivo:

- secuencial
- proceso
- causa – efecto
- problema - solución
- descriptivo
- comparativo

Grafica la estructura del texto:

INFERENCIAS ELABORATIVAS (ANEXO J)

Son aquellas que interpretan el texto, refinándolo y embelleciéndolo. Reproducen información que no está explícitamente en el texto. Buscan profundizar en el sentido del texto, aportando nuevos significados dentro de un marco coherente.

¡VAMOS A INFERIR!

☞ *Los seres humanos modifican el suelo para el cultivo de plantas. Esta modificación puede ser dañina para los suelos cuando:*

- *el suelo queda expuesto a la acción erosiva del agua y del viento por la tala excesiva de árboles*
- *el suelo se agota por los cultivos intensivos*
- *el suelo queda alterado por el uso excesivo de fertilizantes*

Qué conclusiones se infieren de este texto

☞ *Si la forma de transmisión del SIDA, es a través de las relaciones sexuales, es en éstas donde hay que enfatizar las medidas preventivas. En tal sentido una recomendación importante sería tener una vida sexual ordenada, evitando las relaciones promiscuas.*

Qué quiere decir:

- *medidas preventivas*
- *vida sexual ordenada*
- *relaciones promiscuas*

Qué conclusiones se infieren de este texto

☞ *Cada minuto. 5 personas menores de 25 años son infectados con el virus de SIDA*

Qué conclusiones se desprenden de esta afirmación

☞ *El estrés es la respuesta del organismo ante la amenaza o exigencia que genera una situación de tensión. La respuesta de nuestro cuerpo involucra cambios fisiológicos, como la rápida producción de hormonas con la finalidad de combatir o adaptarse a la situación de tensión. La rápida producción de hormonas por parte de las glándulas endocrinas hace que el pulso se acelere, los pulmones tomen mayor cantidad de aire, el azúcar en la*

sangre aumente para suplir la mayor cantidad de energía, la digestión se vuelva más lenta, aumente la transpiración y se dilaten las pupilas.

Si la situación causante del estrés desaparece, el cuerpo se recupera. Si la causa no desaparece, el cuerpo puede lograr adaptarse. Pero también es posible que la situación no desaparezca y que el cuerpo ya no tenga medios con qué defenderse. Entonces, se entra en una fase de agotamiento en la que pueden afectarse los órganos vitales. De ahí que el estrés pueda ocasionar hasta la muerte

¿Qué situaciones te producen mucha tensión?

¿Qué significa la expresión: “el cuerpo puede lograr adaptarse”?

¿A cuáles conclusiones llegas después de esta lectura?

Repasando la idea principal



① Las canciones y la música siempre han jugado un papel importante en el aprendizaje y la comunicación de la cultura. Los niños aprenden de sus modelos de comportamiento lo que ven y lo que oyen. Durante los últimos treinta años, algunos programas de televisión de niños han usado con mucha eficacia la combinación de palabras, música y dibujos animados para lograr el aprendizaje

① Una de las preocupaciones de los que se interesan en el desarrollo y crecimiento de los adolescentes, es el deterioro pronunciado en los mensajes que aparecen en la música “rock”, inclusive de los álbumes más populares y de mayor venta

POST-TEST (ANEXO K)

Nombre: _____

Fecha _____

Grado _____ Sección _____

Instrucciones: A continuación vas a encontrar el texto 1, que debes leer detenidamente. Seguidamente encontrarás un grupo de preguntas que deberás responder **marcando con una X** la respuesta que consideres correcta. Haz lo mismo con el texto 2.

TEXTO 1

Los hombres de ciencia estudian a las ballenas *en su medio*. Dos tipos de ballenas que se han comenzado a estudiar en épocas relativamente recientes son el cachalote y la ballena azul. Ambos tipos han sido avistados en el Océano Índico y estudiados allí. La ballena azul es la criatura más grande de cuantas habitan el planeta. En cambio, los cachalotes no son tan grandes, pero *al sumergirse se desplazan con más gracia y elasticidad través del agua* que su compañera ballena.

1. La expresión *ambos tipos* se refiere a (1 pto.)

- los hombres de ciencia y las ballenas
- el cachalote y la ballena azul
- al Océano Índico y al planeta

2. *Allí* se refiere a (1)

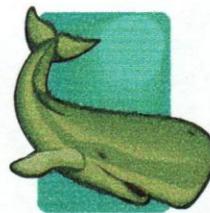
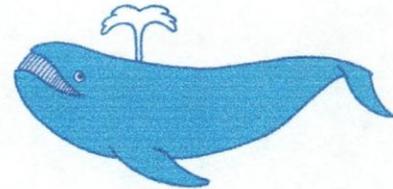
- al planeta
- épocas recientes
- Océano Índico

3. *que*, se refiere a

- los hombres de ciencia (1)
- su medio
- ballenas

4. Estructura general del texto: (2)

- descriptivo
- comparativo
- secuencial
 - proceso
 - problema – solución
 - causa – efecto



Grafica la estructura del texto: (3)

5. La idea principal de este texto es: (1)

- () el estudio de las ballenas en su medio
- () la ballena azul es la criatura más grande que habita el planeta
- () en épocas recientes, se ha comenzado a estudiar dos tipos de ballenas

6. Infiere el significado de las expresiones subrayadas: (1)

Los hombres de ciencia estudian a las ballenas en su medio

- () en el centro del Océano
- () en medio de las ballenas
- () en su ambiente

7. Al sumergirse se desplazan con más gracia y elasticidad través del agua. (1)

- () tienen muchas dificultades para hundirse en el agua
- () al penetrar en las aguas lo realizan con elegancia y flexibilidad
- () al entrar en las profundidades del mar se hunden pesadamente

TEXTO 2

La experiencia de los últimos años ha demostrado que el ser humano es el principal causante de la contaminación ambiental, ya que sus actividades alteran el agua, el aire y el suelo. De hecho, muchas de las cosas que hace el hombre para adaptarse a los cambios que ocurren en su hábitat, no sólo perjudican al ser humano; afectan también a otras poblaciones. Por ejemplo, al construir industrias cerca de lagos y ríos, las mismas tienen que utilizar el agua para realizar sus procesos, los cuales, generalmente, requieren muchas sustancias químicas que, al ser devueltas al agua, afectan a las poblaciones acuáticas que allí habitan. Igualmente, todos los desechos de las ciudades se depositan generalmente en el agua y en el suelo, y esto también contamina, por lo que las condiciones del hábitat de distintas poblaciones resultan, igualmente afectadas.

Todo esto determina, que el hábitat de la población humana esté siendo modificado constantemente en la lucha por dominar a la naturaleza. Aunque el hombre crea tecnologías para resolver algunos problemas, ellas pueden, al mismo tiempo, provocar daños a otras cosas.

8. La expresión las mismas se refiere a (1)

- () los lagos y ríos
- () al ser humano
- () las industrias

9. los cuales, se refiere a (1)

- () al agua
- () sustancias químicas
- () sus procesos

10. La palabra subrayada que, se refiere a (1)

- () sustancias químicas
- () al agua
- () poblaciones acuáticas



11. La idea principal de este texto es (1)

- el ser humano altera el agua, el aire y el suelo
- el ser humano es el principal causante de la contaminación ambiental
- el hombre hace muchas cosas para adaptarse a los cambios que ocurren en su hábitat

12. La estructura que predomina en el texto es: (2)

- descriptivo
- comparativo
- secuencial
 - proceso
 - problema – solución
 - causa – efecto

13. De acuerdo con el texto leído, todas las cosas que hace el ser humano con la naturaleza son (1)

- realmente necesarias
- totalmente malas
- algunas perjudiciales

14. Ante el uso de la tecnología en perjuicio de la naturaleza (1)

- debemos evitar su uso
- debemos controlar su uso
- debemos ignorar el asunto

15. De acuerdo con el texto leído, podemos concluir (1)

- que las actividades humanas tienen que tomar en cuenta los posibles perjuicios a la naturaleza
- que es muy importante el desarrollo de las industrias que generen empleo
- que los desechos de las ciudades, no alteran el agua y el suelo

