



Revista Internacional de Ciencias
Sociales y Humanidades, SOCIOTAM

ISSN: 1405-3543

hmcappello@gmail.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas
México

VEGA LÓPEZ, Norma Alicia; MORENO DE LEÓN, Tomás Alfredo
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y
PEDAGÓGICAS

Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XXVII, núm.
2, julio-diciembre, 2017, pp. 261-284
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Ciudad Victoria, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y PEDAGÓGICAS

Norma Alicia VEGA LÓPEZ,

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Tomás Alfredo MORENO DE LEÓN,

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN

La comprensión lectora de textos expositivos es una competencia esencial para el aprendizaje escolar. No obstante, representa una de las principales problemáticas para la educación básica, puesto que los alumnos no llevan a cabo procesos de integración, reflexión y evaluación acerca de lo que leen. Si bien dicha problemática es afectada por múltiples factores, un aspecto fundamental lo constituye el reto que supone para el profesor la formación de lectores competentes.

El presente artículo tiene un triple propósito. En primer lugar, describir de forma sucinta los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora. En segundo lugar, explicar las características prototípicas de los textos expositivos utilizados en la educación básica. En tercer lugar, se propone una fundamentación pedagógica respecto a los tipos de estrategias de comprensión que puede promover el profesor en el aula mediante una metodología estratégica de enseñanza.

Palabras clave: comprensión lectora, textos expositivos, estrategias de comprensión, enseñanza explícita, educación básica.

COMPREHENSION OF EXPOSITORY TEXTS: THEORETICAL AND PEDAGOGICAL CONSIDERATIONS

ABSTRACT

The reading comprehension of expository texts is an essential competence for school learning. However, it represents one of the main problems for basic education, since students do not carry out processes of integration, reflection, and evaluation about the reading. Although this problem is affected by multiple factors, a fundamental

aspect is the challenge for the teacher to train competent readers. This article has three purposes. First, to describe succinctly the cognitive processes involved in reading comprehension; second, to explain the prototypical characteristics of the expository texts used in basic education; and third, a pedagogical foundation is proposed regarding the types of comprehension strategies that the teacher can promote in the classroom through a strategic teaching methodology.

Keywords: Reading comprehension, expository texts, comprehension strategies, explicit teaching, basic education.

INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos expositivos es una competencia clave que permite a los individuos alfabetizados funcionar en la sociedad del conocimiento, debido a que este tipo de textos proporcionan –entre otros aspectos– explicaciones causales de los fenómenos naturales y sociales.

A su vez, dichos contenidos se expresan a través de las diferentes disciplinas que conforman los currículos escolares. Sin embargo, es común que como profesores nos cuestionamos por qué nuestros alumnos no comprenden lo que leen, por qué solamente se limitan a repetir frases o ideas, sin otorgarles un sentido.

Como sabemos, la comprensión de textos es una problemática presente en los diferentes niveles educativos en México. Específicamente, un estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) señala que los alumnos de sexto grado de educación primaria (11 a 12 años) no logran conseguir las competencias básicas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, pues 14 % muestra un nivel de desempeño por debajo del básico, 48 %, básico; 29 %, medio, y solamente 9 % un nivel avanzado (INEE, 2008).

Esto implica que los alumnos presentan serios problemas para llevar a cabo procesos de construcción de significados acerca de lo que leen; es decir, procesos de integración, reflexión y evaluación que les permitan aprender los contenidos escolares.

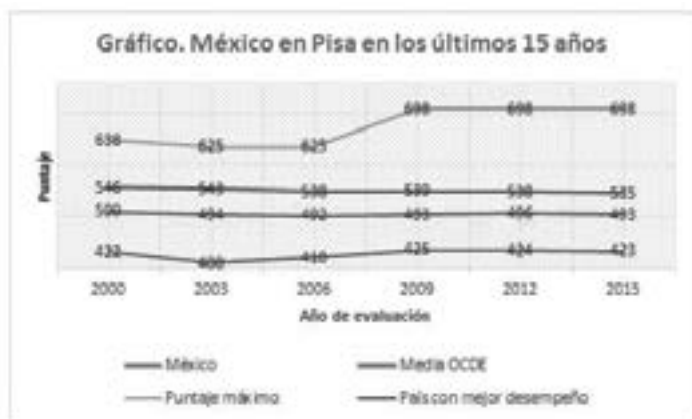
Asimismo, de acuerdo con las evaluaciones aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD por sus siglas en inglés), México es el país latinoamericano con el desempeño más bajo de comprensión de textos escritos en los últimos quince años (2000-2015).

Durante estas seis evaluaciones, México se ha ubicado por debajo de la media de los países que participan en PISA. En específico, los desempeños de los estudiantes mexicanos de 15 años en esta evaluación son los siguientes: en 2000 obtuvieron 422 de 690 (OECD, 2003); en 2003 descendió a 400 de 690 puntos (OECD, 2004); en 2006 aumentó a 410 puntos de 698 (OECD, 2007); en 2009 aumentó a 425 de 698 (OECD, 2010); en 2012 disminuyó a 424 de 698 (OECD, 2014) y en 2015 volvió a reducir su desempeño a 423 de 698 (OECD, 2016).

Con base en estos resultados, se puede decir que la competencia lectora en México no ha mejorado en 15 años (ver Gráfico siguiente).

En todos estos casos se ubicó en el nivel 2 de desempeño, lo que denota que los adolescentes que rindieron esta prueba fueron capaces de llevar a cabo procesos básicos de descodificación, como identificar información específica, construir una idea general del texto, relacionar algunas ideas con su conocimiento previo. Es decir, construir una representación superficial o literal de un texto que contiene sólo el sistema verbal.

Por el contrario, presentan dificultades para comprender textos multimodales o cumplir objetivos de lectura que impliquen la integración de múltiples textos (OCDE, 2016).



Fuente: (Integrado de OECD, 2003, 2004, 2007, 2010, 2014, 2016).

Por otra parte, diversas investigaciones han puesto de manifiesto las dificultades que encaran los estudiantes de educación básica para comprender los textos expositivos.

Dichas dificultades están asociadas a los siguientes factores:

- *Características de los textos:* la complejidad lingüística que presentan los textos expositivos en términos sintácticos (Nippold, 2010). Las funciones retóricas discursivas que los caracterizan, así como el lenguaje especializado propio de las disciplinas (Goldman y Bisanz, 2002).
- *Características individuales del lector:* existen diferentes factores de carácter volitivo, como el interés y la motivación, que la investigación ha señalado como variables que afectan la comprensión del texto (Guthrie y Lutz, 2016). Otros son de tipo cognitivo, como el conocimiento previo necesario para lograr niveles profundos de comprensión y las estrategias –cognitivas y meta cognitivas– que el lector debe poner en marcha, en función de los objetivos o demandas de la lectura (Afflerbach, 2016).

- *Características del contexto instruccional:* además de los factores antes mencionados, el profesor juega un rol crucial para la formación de lectores competentes. La investigación señala que adoptar métodos instruccionales, como la enseñanza explícita y estrategias específicas (ej. estructuras expositivas, organizadores gráficos) favorece el desarrollo de la competencia lectora de textos expositivos, a partir de una exposición gradual desde los primeros años escolares (Almasi y King, 2012; Collins y Duffy, 2008; Vega *et al.*, 2014; Williams, 2008).

Acorde a lo señalado, el objetivo del presente artículo es, en *primer lugar*, describir de forma sucinta los procesos cognitivos implicados en la comprensión de textos expositivos. En *segundo lugar*, explicar las características de los textos expositivos utilizados en la educación básica. En *tercer lugar*, se propone una fundamentación pedagógica respecto a los tipos de estrategias de comprensión que el profesor puede promover en el aula mediante una metodología estratégica de enseñanza. Concluimos destacando la importancia del conjunto de conocimientos abordados, a fin de brindarle al profesor un marco de referencia que le permita fundamentar y ajustar su práctica pedagógica en pro del desarrollo de lectores estratégicos y competentes.

PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

La enseñanza de la comprensión de textos en educación básica en México está ligada al desarrollo de competencias comunicativas a través de la enseñanza del español, bajo un enfoque de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2012). Por ello, es importante reconocer la relación entre lenguaje y comprensión textual que subyace en los planes y programas de estudio, debido a que las nociones que los profesores adoptemos influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje que promovemos en el aula. Por lo tanto, es necesario precisar una serie de definiciones conceptuales, que sustentan la presente propuesta pedagógica, como: ¿qué entendemos por comprensión de un texto?, ¿qué son las estrategias?, ¿cómo podemos enseñarlas?

Comprender un texto es *construir* significados (Kintsch, 1998). En otras palabras, la comprensión es una actividad cognitiva compleja que requiere de *la interacción* de los conocimientos previos y los objetivos que pone en marcha el lector y de las características textuales. Asimismo, está situada en un contexto particular o actividad de lectura, la cual determina la forma en cómo interactúan el lector y el texto (Snow, 2002).

Partimos de un conjunto de aseveraciones al respecto:

1. La *comprensión* es un proceso mental cíclico de *construcción e integración del significado*, que tiene tres niveles de representación. Por lo tanto, el procesamiento del texto inicia con ciclos de construcción durante los que el lector construye dos niveles de representación mental del texto: la superficie del texto (descodificación) y la base del texto (creación de las micro y macro estructuras).

En un primer nivel de representación mental, denominado *superficie del texto*, el lector procesa y establece relaciones léxicas y lingüísticas entre las palabras incluidas en las oraciones. A partir de dicha representación, el lector construye una red de proposiciones semánticas (ideas y conceptos) del texto, formando un segundo nivel de representación mental, denominado *texto base*, que le permite conocer el significado literal del texto.

De acuerdo con el modelo cognitivo *Construcción-Integración*, el texto base se construye a partir del establecimiento de una red proposicional, correspondiente a dos niveles de abstracción del significado del texto: micro y macro estructura. La formación de la micro estructura se construye mediante el establecimiento de vínculos entre las ideas locales contenidas en las oraciones –micro proposiciones– procesadas en el ciclo actual y las ideas de las oraciones procesadas en ciclos anteriores o subsiguientes.

Para llevar a cabo el establecimiento de relaciones a nivel micro estructural, el lector debe seleccionar y suprimir micro proposiciones, lo que le permite a la memoria de corto plazo iniciar el proceso de construcción del texto base.

Posteriormente, el lector generaliza dichas micro proposiciones, convirtiéndolas en macro proposiciones. De esta manera, dichas macro proposiciones entran en un proceso de integración con el conocimiento previo del lector, lo que le permite construir su representación mental del texto (Kintsch, 1998; Kintsh y Kintsch, 2005).

Durante los ciclos de integración el lector establece representaciones o modelos de la situación del texto, a diferencia de los ciclos de construcción, en los que el lector se dedica a procesar y descodificar el texto, para construir una red de proposiciones semánticas sobre lo que dice el texto (representación del texto base).

Además, en los ciclos de integración, el lector activa sus conocimientos previos provenientes de su memoria a largo plazo y los integra por medio de *inferencias* elaborativas a las proposiciones de la base del texto procesadas en cada ciclo actual. De esta manera, a partir de la interpretación del significado, el lector logra alcanzar una comprensión profunda o aprendizaje del texto, que pasa a formar parte de su memoria a largo plazo (Kintsch, 1998).

En situaciones escolares, la creación de modelos situacionales –entendidos como representaciones globales y coherentes del texto– pueden ser utilizadas por los alumnos de manera flexible en futuras situaciones de aprendizaje. La construcción de una representación mental integrada (modelo situacional) es afectada –entre otros aspectos– por el nivel de *conocimiento previo*, los *objetivos* y las *estrategias de lectura* (Kintsch, 1994; 1998).

2. Las *estrategias* son un factor determinante durante el proceso de elaboración del significado del texto. Desde una perspectiva cognitiva, una *estrategia* se puede definir, en primer lugar, como un mecanismo o actividad mental que permite *procesar, almacenar, organizar, regular y recuperar* información (Parodi, Peronard y Ibañez, 2010). En segundo lugar, “las estrategias de lectura son esfuerzos deliberados y dirigidos por objetivos para controlar y modificar los esfuerzos del lector para descodificar el texto, entender las palabras y construir los significados del texto... son actos meta cognitivos, deliberados y conscientes” (Afflerbach *et al.*, 2008:368).

A partir de esta definición, es preciso aclarar la doble naturaleza de la estrategia. Es decir, como *actividad cognitiva* supone un conocimiento de procedimientos –técnicas–, a su vez clasificados como procedimientos cognitivos de representación interna (ej.: memorizar, elaborar, organizar y evaluar la información) y externa (ej.: organizadores gráficos, resumir, subrayar) (Kobayashi, 2009).

Como *actividad meta cognitiva* requiere de la puesta en marcha de procesos de regulación, es decir, implica un proceso consciente en el cual el estudiante, en su papel de lector, debe ser capaz de *detectar* y *solucionar* los problemas de comprensión –nivel semántico– generados durante la lectura de un determinado texto, así como monitorear la pertinencia de los procedimientos –estrategias– para lograr sus objetivos de lectura (Graesser, 2007; Williams y Atkins, 2009).

3. La *enseñanza de estrategias de lectura* –por parte del profesor– radica en fomentar la adquisición de tres tipos de conocimiento acerca de la estrategia: 1) *Declarativo* (qué es), es decir, proporcionar una definición, a fin de que el alumno forme una estructura conceptual. Por ejemplo, si desea enseñar a sus alumnos cómo elaborar un organizador gráfico, deberá definir qué es, cuál es su función y cómo ayuda a comprender la información del texto. 2) *Procedimental* (cómo realizarlo), que consiste en explicar y ejemplificar cuáles son los pasos para elaborar la estrategia (ej. un organizador gráfico). 3) *Condicional*, que le permita al alumno discriminar cuándo, dónde y por qué utilizar una determinada estrategia (Graesser, 2007).

4. Finalmente, debemos considerar que el proceso de *comprensión de textos* es afectado por la interrelación entre los agentes que lo determinan: el lector, el texto y el contexto. En este sentido, el éxito de la comprensión depende del *lector*, en términos de su nivel de conocimiento previo, la motivación y las estrategias que ponga en marcha. Del *texto*, el lector debe considerar su clasificación, características, funciones y objetivos retóricos –objetivo comunicativo del texto–. Del *contexto*, en términos del diseño de un ambiente instruccional por parte del profesor, que favorezca la formación de un lector estratégico (Ruddell y Unrau, 2004).

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Como hemos señalado en el primer apartado, las características de los textos imponen una serie de restricciones para ser comprendidos. En otras palabras, el lector no solamente necesita un conocimiento previo del tema, sino también utilizar un conocimiento previo acerca del texto que lee, para ayudarse a comprender. Dicho conocimiento se denomina meta lingüístico (Hess, 2010).

El desarrollo del conocimiento –competencia– meta lingüístico está compuesto por cuatro dimensiones: 1) *Consciencia fonológica*: Conocimiento del fonema, segmentación de la palabra y relación letra-sonido. Su desarrollo está relacionado con la capacidad de leer y escribir. 2) *Consciencia meta semántica*: los niños comprenden que las relaciones entre los componentes fonológicos que conforman las palabras y sus referentes son arbitrarias. 3) *Consciencia meta sintáctica*: los niños comprenden la función de la estructura sintáctica de las oraciones simples, compuestas, etc. 4) *Consciencia meta pragmática*: el niño adquiere una consciencia de las relaciones entre el lenguaje y el contexto social en el que se utiliza (Berko y Berstein, 2010). Para favorecer el desarrollo de esta dimensión y su implicación para la comprensión de textos expositivos, es crucial la distinción entre texto, género y registro.

Por ello, *texto* se puede definir como una unidad de discurso compuesta de elementos escritos, los cuales se relacionan entre sí de forma explícita o implícita (Bernárdez, 1982). Es una unidad semántico-pragmática, es decir, implica elementos de cohesión, coherencia y otras normas textuales (De Beaugrande y Dressler, 1997). Asimismo, existen tipologías textuales generales como la narración, la exposición, la descripción y la argumentación, que podemos reconocer por la situación que expresan (Ciapuscio, 2005).

Por su parte, la noción de *género* nos permite entender los tipos de textos socialmente reconocidos, los cuales cumplen funciones comunicativas específicas, aceptadas por los miembros de una comunidad discursiva (ej.: texto de divulgación científica).

Por último, el término *registro* manifiesta los tipos de lenguaje que surgen de la variación del tipo del lenguaje (escrito u oral), contexto de la situación (tipo de actividad en donde se usa el lenguaje) y contexto de la cultura en donde se construyen los géneros (Casamiglia y Tuson, 2001).

Específicamente, los textos expositivos (informativos o no ficticios) como tipología textual se definen como: aquellos que proporcionan información verdadera, proveen una serie de explicaciones acerca de hechos, tópicos y fenómenos; su función es informar y/o persuadir. Expresan información a través de un conjunto de estructuras retóricas o patrones de organización (clasificación, secuencia, comparación-contraste, causa-efecto, problema-solución, ver apartado 3). Asimismo, comprenden un conjunto de géneros comunes como: libros de texto, artículos de revistas, artículos de periódicos, artículos de divulgación científica, artículos científicos. Finalmente, los textos expositivos presentan características superficiales como: autor/ilustrador, título de página, índice, capítulos, títulos de capítulos, subtítulos, ilustraciones, gráficas/tablas, fotografías, mapas, negritas o itálicas para enfatizar vocabulario, glosario, apéndice y referencias (McCormack y Pasquarelli, 2009; Otero, León y Graesser, 2002).

La importancia de favorecer la enseñanza explícita (ver apartado 3) de las características textuales, radica en que los alumnos pueden reflexionar y hacer un uso consciente de los conocimientos antes mencionados, ante situaciones de lectura compleja como la que implican los textos expositivos.

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: QUÉ ENSEÑAR Y CÓMO ENSEÑAR

En esta sección explicaremos qué estrategias de comprensión cognitivas y meta cognitivas podemos enseñar y cómo enseñarlas. Asimismo, profundizaremos en una estrategia didáctica para sistematizar el *qué* y el *cómo* enseñarla.

Qué enseñar para formar lectores competentes de textos expositivos

Una vez definido y distinguido entre lo que es una estrategia cognitiva y una meta cognitiva, así como las características de los textos expositivos y su influencia en los procesos de construcción de representaciones mentales del texto, en la Tabla 4.1 describimos ocho estrategias de comprensión y ocho estrategias de meta comprensión que se pueden enseñar a estudiantes.

Tabla 4.1. Estrategias de comprensión y meta comprensión	
Estrategias de comprensión	Estrategias de meta comprensión
Predicción: ojear rápidamente el texto para conocer su extensión, características, si contiene imágenes, subtítulos, etc.	Planear de qué manera el conocer extensión, características y subtítulos ayudará a comprender. Por ejemplo, plantear un correcto objetivo de lectura, como encontrar los canales de televisión en el instructivo de uso.
Cuestionamiento del texto: detenerse cuando la construcción de significados se ve interrumpida.	Identificar que no se ha comprendido una palabra, frase, oración o párrafo completo del texto. Dependiendo del tipo de lectura que esté realizando (entretenimiento o estudio), resolver la problemática. Por ejemplo, cuando se lee un texto disciplinar con el objetivo de estudiar, es más conveniente buscar una palabra en un diccionario especializado, que inferir el significado a partir del contexto.
Representación mental del texto: construir una imagen mental del texto leído. Asimismo, reconstruir la representación mental.	Considerar que la imagen mental de un texto se modifica durante su lectura y determinar cuál es la mejor manera de representar mentalmente un texto. Por ejemplo, al leer una novela, es conveniente establecer una serie de hechos y cómo es que uno afecta a otro, pero si la novela es de carácter histórico, puede establecerse una representación mental ficticia paralelamente a la de un libro de historia.

Lectura activa: reflexionar continuamente acerca de cómo la información del texto es útil para el objetivo de lectura.	Revisar continuamente el objetivo planteado y discriminar la información relevante por sobre la no relevante. Por ejemplo, si se lee una etiqueta de una bebida gasificada y sólo quiere saber la cantidad de azúcar que contiene, no sería necesario leer la fecha de caducidad o el lugar donde fue elaborado.
Inferencia: activar el conocimiento previo, ya sea del mundo o especializado, con el fin de potencializar la comprensión.	Identificar el tipo de texto que se está leyendo. En caso de ser especializado, el lector debe evaluar su conocimiento previo acerca del tema y determinar si éste es suficiente para comprender el tema. Por ejemplo, si un médico lee un artículo de investigación acerca del cáncer, debe activar su conocimiento previo especializado. Pero si sólo ve la serie del Dr. House, no es necesario y puede activar su conocimiento del mundo.
Idea principal: identificar las ideas locales o la idea global de un texto.	Identificar si en el párrafo la idea principal se encuentra explícitamente. Si no es así, construirla a partir del resto de proposiciones. Por ejemplo, probablemente en una receta de cocina se mencionen los pasos para preparar una comida. Sin embargo, en ninguna parte del párrafo se dice que el proceso de cocción es arduo; por lo tanto, el lector debe construir la idea principal.
Evaluación: determinar un nivel de calidad para un texto de acuerdo con criterios del lector.	Establecer criterios de evaluación adecuados para un texto en específico. Por ejemplo, determinar que un menú de ensaladas es malo porque no muestra la comida frita.

Síntesis de información: a partir de la superestructura textual, secuencias textuales y otra combinación de características lingüísticas, seleccionar el mejor método de síntesis de la información.	Determinar una estrategia de síntesis adecuada a las características del texto. Por ejemplo, un organizador gráfico puede agrupar las causas y consecuencias de un cuento o de un texto expositivo. Sin embargo, si lo que se quiere organizar son eventos temporales, es más conveniente elaborar una línea de tiempo.
Integrado y adaptado de Collins y Duffy (2008) y Kingler, Morrison y Eppolito (2011).	

Es importante destacar que estas estrategias tienen el objetivo de ejemplificar los constructos teóricos de estrategias de comprensión –cognitivas– y de meta comprensión –meta cognitivas–; y que cada texto requiere de estrategias específicas de acuerdo con las características que éste posea, así como con el nivel de conocimiento previo del lector (del tema y del texto) y los objetivos que éste se haya establecido. En otras palabras, cada texto demanda distintas estrategias para ser comprendido (van den Broek *et al.*, 2001).

Por lo tanto, el profesor no debe saturar al estudiante con una gran cantidad de estrategias. Lo mejor es enseñar estrategias específicas de acuerdo con las características de los textos a los que con mayor frecuencia se enfrenta en su vida diaria y en el ámbito escolar.

Cómo enseñar a ser un lector competente de textos expositivos

La investigación de las prácticas de enseñanza de estrategias de comprensión de textos ha demostrado que existen mayores posibilidades de promover habilidades de comprensión, bajo el diseño de ambientes de aprendizaje específicos.

De acuerdo con ello, los elementos que el profesor debe controlar son: la estrategia didáctica que usará durante la enseñanza, la correcta selección entre las características de los textos que enseñará a comprender y la responsabilidad cognitiva que tendrá el estudiante (Almasi y King, 2012).

Existen al menos tres grandes categorías de estrategias didácticas: las *exógenas* (el profesor posee más responsabilidad que el estudiante); las *endógenas* (el estudiante posee más responsabilidad que el profesor); y las *dialécticas* (tanto el profesor como el estudiante comparten la responsabilidad).

Para efectos de esta propuesta didáctica, nos centraremos en especificar en qué consiste la estrategia didáctica “*Enseñanza Explícita*” (EE), que pertenece a la categoría dialéctica, debido a los resultados favorables que se han obtenido cuando se ha empleado para enseñar a comprender textos expositivos (Vega *et al.*, 2014; Williams, 2008). Esta estrategia se caracteriza por favorecer generalmente una o dos estrategias (ej.: identificar las relaciones de coherencia causal, comparación y contraste, pronominal, entre otras) a través de cuatro fases.

La primera, la *explicación*, es cuando el profesor debe explicar en qué consiste la estrategia, cómo se lleva a cabo y cuándo se debe usar (ej.: enseñar que se pueden identificar personajes, objetivos y acciones sólo en cuentos y no en artículos, a partir de hacer preguntas como: *¿quién hizo X para realizar Y y conseguir Z?*).

La segunda fase, el *modelamiento*, es cuando se ejemplifica el uso correcto de la o las estrategias. En ésta, el profesor debe modelar o demostrar cómo llevar a cabo la lectura cuando se usa la estrategia; en otras palabras, el docente debe verbalizar su pensamiento mientras lee un texto. De esta manera, el estudiante puede “ver” un modelo de lectura.

En la tercera fase, la *práctica guiada*, los estudiantes deben tener espacio para ejercitar, de manera conjunta con el profesor, la o las estrategias.

En la última fase, la *práctica independiente*, se verifican el proceso de comprensión y la conciencia meta cognitiva. Es decir, si los estudiantes aprendieron cómo, para qué y cuándo usar la o las estrategias.

En todo momento se debe priorizar la cognición situada, es decir, que el estudiante sea capaz de aprender estrategias que usará en textos que encontrará en su vida cotidiana (cuentos, fábulas, leyendas, chistes) y escolar.

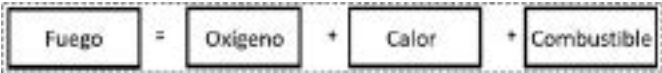
Como hemos señalado, una de las dificultades que los textos expositivos presentan para su comprensión son las diferentes *características de los textos* –estructuras o patrones cómo se organiza el discurso–. Investigaciones previas han constatado que formar en el alumno una consciencia acerca de estos patrones, facilita el recuerdo y la comprensión cuando los alumnos cuentan con escaso conocimiento previo acerca del tema (Vega *et al.*, 2014; Williams, 2008).

Una de las estrategias –como procedimiento de representación externa– que se puede utilizar para promover la comprensión de textos expositivos, es el uso de organizadores gráficos (OG). Estudios han demostrado la efectividad de enseñar organizadores asociados con los diversos patrones de organización que presentan los textos, pues los OG permiten una mejor esquematización mental de la información (Jiang y Grabe, 2007).

A continuación se presentan seis organizadores gráficos acordes con los tipos de relaciones de coherencia (patrones de organización) que pueden expresar los textos expositivos, de acuerdo con la propuesta planteada por Meyer y Ray (2011).

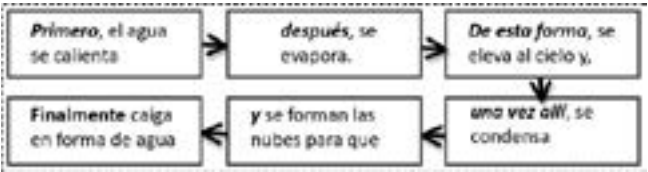
El primer patrón, *Definición*, explica el significado de una palabra, frase o concepto. Algunas palabras por las cuales se puede identificar son: “es, se refiere a, puede definirse como, significa, implica, es un término que, es llamado/denominado, es caracterizado por, ocurre cuando, son aquellos que, corresponde a, es literalmente”. En la Figura 1 se ejemplifica cómo organizar la información cuando se presenta esta estructura textual.

Figura 1. Definición.



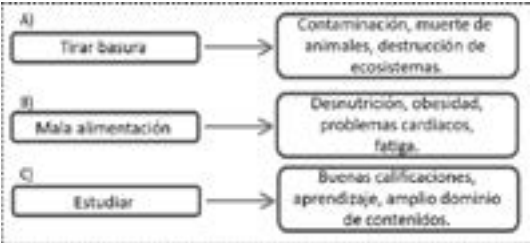
El segundo patrón, *Secuencia*, describe eventos, procesos y procedimientos de acuerdo con un orden temporal. Las palabras más habituales con las que se puede determinar esta estructura son: “Primero, segundo, después, antes, tan pronto como, entonces, finalmente, siguiendo, durante, hasta”. En la Figura 2 se ejemplifica cómo organizar la información cuando se presenta esta estructura textual.

Figura 2. Secuencia.



El tercero, *Causa-Efecto*, describe una o más cosas que causan o están relacionadas con otras. Para reconocer esta estructura se puede recurrir a identificar las palabras “porque, debido a, se deriva de, una razón es, produce, por esta razón para causas y consecuentemente, resultados en, por lo tanto, como resultado, por consiguiente, para efectos”. En la Figura 3 se ejemplifica cómo organizar la información cuando se presenta esta estructura textual.

Figura 3. Causa y efecto.



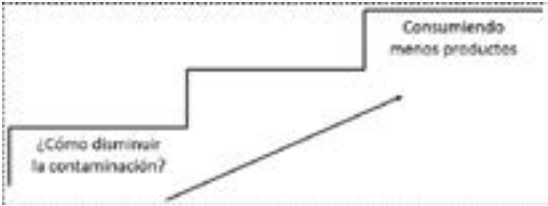
El cuarto, *Comparación y Contraste*, discute similitudes y diferencias entre ideas, teorías, conceptos, objetos o personas y hechos. Las palabras más comunes para comparar son “ambos, también, similarmente, igualmente, es semejante a, correspondiente, en la misma forma, en comparación, comparte, diferente a, difiere de, en contraste, por otra parte, a pesar de, sin embargo, mientras, en contraposición a, para contraste”. En la Figura 4 se ejemplifica cómo organizar la información cuando se presenta esta estructura textual.

Figura 4. Comparación y contraste.

Objeto	Avión	Barco
Similitudes	Requiere combustible fósil	Requiere combustible fósil
	Puede usarse tanto en comercio como en turismo	Puede usarse tanto en comercio como en turismo
Diferencias	Vuela	Navega
	Velocidad promedio de 550 a 560 mph	Velocidad promedio de 20 a 25 nudos

El quinto, *Problema-Solución*, organiza las ideas de dos formas: el *problema o pregunta*, que puede ser detectado por las palabras: “el problema, dificultad, peligro, necesidad de prevenir, amenaza, riesgo, descifrar, puede hacer daño, no es bueno, malo” y la *solución o respuesta* al problema, que puede ser detectada por las palabras “para satisfacer el problema, formas de reducir el problema, por lo que resolver estos problemas, la protección del problema, solución, en respuesta, recomendar, sugerir, responder”. En la Figura 5 se ejemplifica cómo organizar la información cuando se presenta esta estructura textual.

Figura 5. Problema-solución.



Por último, *Listado/Enumeración*, organiza listas de información, características, rasgos, partes o categorías a través de palabras como: “el siguiente, varios, por ejemplo, uno, otro, en otras palabras, números (1, 2, 3...), letras (a, b, c...)”. En la Figura 6 se ejemplifica cómo organizar la información cuando se presenta esta estructura textual.

Figura 6. Listado/Enumeración.



Estos y otros patrones textuales se presentan en los textos de manera conjunta. Si bien un texto puede pertenecer a un género, el texto puede estar constituido por múltiples secuencias textuales. Por ejemplo, un artículo de divulgación pertenece al género expositivo; sin embargo, ello no representa que las secuencias textuales que se encuentren en él sean todas expositivas.

Estos organizadores gráficos pueden y deben adaptarse a las características propias de los textos que leen los estudiantes. Un ejemplo de adaptación se puede apreciar en la Figura 7.

De esta manera se integraron los organizadores de *definición* (concepto de contaminación), *causas* (qué es lo que la produce), *problemas* (que también pueden ser las consecuencias de la contaminación) y, por último, las *soluciones* (a problemáticas de este fenómeno).

Figura 7. Integración de organizadores de definición, causa, problema y solución.



CONCLUSIÓN

La enseñanza de estrategias para la comprensión y meta comprensión es un reto latente que el profesorado de la educación básica mexicana afronta, no sólo en la asignatura de Español, sino en todas aquellas materias en las que los alumnos se enfrentan a textos expositivos.

En este sentido, la presente propuesta didáctica integra un conjunto de conceptos teóricos y una serie de estrategias pedagógicas que los profesores podemos utilizar con el objetivo de promover una comprensión profunda de los contenidos expresados en los textos expositivos.

De esta manera, a partir de una perspectiva psicolingüística se explicaron los procesos mentales que implican la construcción de la representación mental de un texto. Asimismo, se explicaron las características lingüísticas de los textos expositivos a los que los estudiantes de educación básica usualmente se enfrentan.

En términos generales, es nuestra intención poner a disposición del profesor un conjunto de conocimientos que pueda aplicar a su práctica docente, en aras de formar lectores competentes.

REFERENCIAS

- AFFLERBACH, P. (2016). "An Overview of Individual Differences in Reading: Research, Policy, and Practice". En P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading*, N. York, Routledge, pp. 1-12.
- AFFLERBACH, P.; PEARSON, D. y PARIS, S. (2008). "Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies", *The Reading Teacher*, 61(5), pp. 364-373.
- ALMASI, J. y KING, S. (2012). "Critical Elements of Strategies Instruction: Designing Effective Environments". En J. Almasi, y S. King, *Teaching Strategies Processes in Reading*, N. York, The Guilford Press, pp. 26-57.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BERKO, J. y BERNSTEIN, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*, Madrid, Pearson.
- CASAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2001). *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel, S.A.
- CIAPUSCIO, G. (2005). "La noción de género en la LSF y en la LT. *Revista Signos*". *Estudios de Lingüística*, 38(57), pp. 31-48.
- COLLINS, C. y DUFFY, G. (2008). "Research on Teaching Comprehension: Where We've Been and Where We're Going". En C. Collins y S. Parris (Coords.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, N. York, Guilford Press, pp. 19-49.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Ariel.
- DUKE, N.; PEARSON, D.; STRACHAN, S. y BILLMAN, A. (2011). "Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension". En J. Samuels y A. Farstrup (Eds.), *What Research has to Say about Reading Instruction*, Newark, International Reading Association, pp. 51-93.

- GOLDMAN, S.R. y BISANZ, G. (2002). "Toward a Functional Analysis of Scientific Genres". En J. Otero, J.A. León y A.C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 19-50.
- GRAESSER, A. (2007). "An Introduction to Strategic Reading Comprehension". En D. McNamara (Coord.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, N. York, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-26.
- GUTHRIE, J. y LUTZ, S. (2016). "Engagement and Motivational Processes in Reading". En P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading*, N. York, Routledge, pp. 41-53.
- HESS, Z.K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalinguaje en los años escolares*, México, D.F., Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- INEE (2008). *Estudio comparativo del aprendizaje en sexto de primaria 2005-2007*, Ciudad de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Comparativo/Completo/comparativocompleto.pdf
- JIANG, X. y WILLIAM, G. (2007). "Graphic Organizers in Reading Instruction: Research Findings and Issues", *Reading in a Foreign Language*, 19(1), pp. 34-55.
- KINGLER, J.; MORRISON, A. y EPPOLITO, A. (2011). "Metacognition to improve reading comprehension". En R. O'Connor y P. Vadasy (Eds.), *Handbook of Reading Interventions*, N. York, Guilford, pp. 220-253.
- KINTSCH, W. (1994). "Text Comprehension, Memory, and Learning", *American Psychologist*, 49, pp. 294-303.
- (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, N. York, Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. y KINTSCH, E. (2005). "Comprehension". En S. Paris y S. Stahl (Coords.), *Children's Reading*

- Comprehension and Assessment*, Mahwah, Routledge, pp. 71-92.
- KOBAYASHI, K. (2009). "Comprehension of Relations among Controversial Texts: Effects of External Strategy Use", *Instructional Science*, 37, pp. 311-324.
- McCORMACK, R.L. y PASQUARELLI, S.L. (2009). *Teaching Reading: Strategies and Resources*, N. York, Guilford Press.
- NIPPOLD, M. (2010). "Explaining Complex Matters: How Knowledge of a Domain Drives Language". En M. Nippold y Ch. Scott (Eds.), *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults*, N. York, Psychology Press, pp. 41-61.
- OECD (2003). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, París, OECD Publishing.
- (2004). *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*, París, OECD Publishing.
- (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World (Volume 1 – Analysis)*, París, OECD Publishing.
- (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do –Student Performance in Reading, Mathematics, and Science*. (Vol. I), París, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do –Student Performance in Mathematics, Reading, and Science* (Vol. I, revised edition, February 2014), París, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- (2016). *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education* (Vol. I), París, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OTERO, J.; LEÓN, J.A. y GRAESSER, A.C. (Eds.). (2002). *The Psychology of Science Text Comprehension*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- PARODI, G.; PERONARD, M. e IBÁÑEZ, R. (2010). *Saber leer*, Madrid, Aguilar.

- RUDDELL, R. y UNRAU, N. (2004). "Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher". En R. Ruddell y N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, IRA, pp. 1462-1521.
- SEP (2012). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP.
- SNOW, C. (2002). *Reading for Understanding toward an R&D Program in Reading Comprehension*, Pittsburgh, Rand.
- VAN DEN BROEK, P.; LORCH, R.; LINDERHOLM, T. y GUSTAFSON, M. (2001). "The Effects of Readers' Goals on Inference Generation and Memory for Texts", *Memory & Cognition*, 29(8), pp. 1081-1087.
- VEGA N.; BAÑALES, G.; VALLADARES, A. y PÉREZ, E. (2014). "Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), pp. 1047-1068.
- WILLIAMS, J. y ATKINS, G. (2009). "The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students". En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Coords.) *Handbook of Metacognition in Education*, N. York, Routledge, pp. 26-42.

Norma Alicia VEGA LÓPEZ

Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull de Barcelona, España. Profesora de tiempo completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los procesos de comprensión de múltiples fuentes y la enseñanza de la comprensión lectora en educación básica. Correo E.: navegalo@docentes.uat.edu.mx

Tomás Alfredo MORENO-DE LEÓN

Licenciado en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (2008-2012) y maestro en Edu-

cación por la Universidad Pedagógica Nacional (2013-2015) (UPN). Actualmente cursa la maestría en Lingüística Aplicada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (2017-2018), donde participa como becario en proyectos relacionados al análisis de los géneros y las prácticas de lectura en Ciencias Humanas (Castellano, Historia y Filosofía) y Ciencias Exactas (Ingeniería Comercial y Comercio). Asimismo, ha participado en la UAMCEH-UAT en actividades de investigación, publicación de capítulos de libro y artículos de investigación, así como de diseño de contenidos e instrumentos para la enseñanza de estrategias, con el fin de mejorar la comprensión de textos narrativos y expositivos.

Correo E.: tomas.moreno.d@mail.pucv.cl