AAB6999

TESIS
PA 2000
M6

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

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES APLICANDO LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS EN LA TEORÍA DE KINTSCH Y VAN DIJK EN ALUMNAS DE 4º GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Autora: MaríaPilar Moneva Sánchez
Tutor: Gabriela Domingo

Caracas, Julio de 2000

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE
TRABAJO ESPECIAL DE GRADO

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES APLICANDO LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS EN LA TEORÍA DE KINTSCH Y VAN DIJK

Informe final del diseño, ejecución y evaluación de un programa de intervención para mejorar la elaboración de resúmenes aplicando las estrategias propuestas en la teoría de Kintsch y van Dijk en alumnas de 4º grado de Educación Básica del Colegio Teresiano Ntra. Sra. de Coromoto, presentado a la Universidad Católica Andrés Bello por MARÍAPILAR MONEVA SÁNCHEZ, como requisito parcial para optar al título de Especialista en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje, realizado bajo la asesoría de la Profesora Gabriela Domingo.

Caracas, Julio de 2000

APROBACION DEL JURADO

Aprobado en nombre de la Universidad Católica Andrés Bello

Profesora del Practicum: Gabriela Domingo C.I. Nº: 6.913.537	Jurado: Lucía Fraca de Barrera C.I. Nº: 3.984.514

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Tipo de estrategias utilizadas en el pre-test	42
2	Qué se entiende por resumir	42
3	Estrategias utilizadas en la elaboración del resumen	43
4	Elementos importantes que debe tener un buen resumen	43
5	Diseño de Instrucción	47
6	Programa de intervención	49
7	Ejecución de la intervención	51
8	Tipo de estrategias utilizadas en el post-test	70

LISTA DE GRÁFICOS

		pp.
GRÁFICO		
1	Diagnóstico inicial (pre-test)	71
2	Diagnóstico final (post-test)	72

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓNJ
MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE
TRABAJO ESPECIAL DE GRADO
PROPUESTA

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES APLICANDO LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS EN LA TEORÍA DE KINTSCH Y VAN DIJK EN ALUMNAS DE 4º GRADO DEL COLEGIO TERESIANO NTRA. SRA. DE COROMOTO

Resumen

El presente trabajo de investigación trata de cualificar la elaboración de resúmenes escritos en alumnas de 4º grado de Educación Básica del Colegio Teresiano Ntra. Sra. De Coromoto, utilizando las estrategias propuestas por Kintsch y van Dijk.

Este trabajo trata de abordar la necesidad que se tiene en los centros educativos de que se enseñen a los estudiantes estrategias de comprensión de la lectura y de elaboración de textos. Por lo tanto, se pretende mejorar la calidad de los resúmenes aplicando estrategias específicas y poniendo en contacto a las alumnas, en este caso, con textos de orden expositivo.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica (pre-test) se diseñó un programa de entrenamiento que se llevó a cabo en una población de 15 alumnas con el propósito de que aplicaran las estrategias señaladas.

En la fase de ejecución se llevó un registro de las actividades desarrolladas en cada una de las sesiones de la intervención.

Se evaluó el programa a través de la comparación de los resultados de la prueba diagnóstica inicial y los de la prueba final (post-test). Los datos se fueron analizando de forma cualitativa dando como resultado una mejora significativa en la elaboración de los resúmenes. Esto permite establecer la efectividad de la intervención.

Las alumnas aprendieron y aplicaron las diferentes estrategias explicadas y entre las conclusiones se consideró que el programa contribuyó a que las alumnas mejoraran sus habilidades de comprensión y expresión y ser más conscientes de su tarea.

En el ámbito de la Institución, el diseño de este programa ha motivado a los docentes y les ha creado la inquietud de realizar actividades que proporcionen a las alumnas el contacto con diversas estructuras textuales y entrenarlas en el ejercicio de resúmenes.

Fecha de inscripción:
Marzo, 2000

Fecha de culminación:
Julio, 2000

Estudiante:
MaríaPilar Moneva

Profesor tutor:
Gabriela Domingo

INDICE GENERAL

pp

LISTA DE CUADROS iv

LISTA DE GRÁFICOS v

RESUMEN vi

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO

I JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO 3

Objetivos del Proyecto .....

Objetivo General 6

Objetivos Específicos 6

Metodología 7

Plan de Trabajo 9

CAPÍTULO

II MARCO DE REFERENCIA 12

Lengua Escrita ¿Qué es leer? 14

Comprensión de textos 17

Textos expositivos 27

Conceptualización del constructo resumen 32

CAPÍTULO

III DIAGNÓSTICO 41

Resultados de la prueba diagnóstica (pre-test) 44

CAPÍTULO

IV DISEÑO DE LA INTEVENCIÓN 46

CAPÍTULO

V EJECUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN 51

Análisis de la intervención 54

CAPÍTULO

VI RESULTADOS..... 70

CAPÍTULO

VII EVALUACIÓN DEL PROYECTO 74

CAPÍTULO

VIII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 75

Referencias Bibliográficas 78

ANEXOS

A Diagnóstico inicial 81

B-G Textos para resumir 82

H Cuestionario sobre resumen 88

I Diagnóstico final 89

INTRODUCCIÓN

Con el avance de la Psicología Educativa, de las nuevas tecnologías y los resultados de constantes investigaciones, se va imponiendo la necesidad de abordar la práctica educativa desde los aportes de nuevas corrientes de pensamiento, con el fin de lograr una mejora sistemática en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

La comprensión de textos y los procesos cognoscitivos que se realizan al tratar de construir su significado, no están definitivamente acabados, no hay perfecto acuerdo entre los teóricos porque la ciencia no acabará nunca de investigar toda la potencialidad y misterio del ser humano. Sin embargo, los resultados de las numerosas investigaciones realizadas, van abriendo caminos y dando luces que orientan los esfuerzos en pro de mejorar la capacidad cognoscitiva de los educandos, aplicando en cada momento las estrategias adecuadas.

La elaboración del resumen es una de las actividades que se ha enmarcado en el ámbito de la clase, principalmente, como una técnica de estudio. Cotidianamente se comprueba que los alumnos no saben resumir un texto ya que no resulta fácil la aplicación de las estrategias y características propias que ello requiere así como los distintos procesos cognitivos involucrados en dicha tarea.

Queriendo conocer estos procesos cognoscitivos y los resultados en la aplicación de estrategias de comprensión, el presente trabajo tiene por objeto presentar la investigación realizada en un grupo de 15 alumnas de 4º grado de Educación Básica del Colegio Teresiano Ntra. Sra. de Coromoto en cuanto a la calidad de la elaboración de **resúmenes** poniendo en práctica las estrategias de resumen de Kintsch y van Dijk.

Este trabajo se enmarca en la teoría cognoscitiva del aprendizaje porque se adapta a las nuevos corrientes pedagógicas y es el modelo de la Propuesta Educativa del Colegio antes mencionado.

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El presente trabajo se enmarca dentro de un contexto educativo escolar en el que se está potenciando la implantación del Nuevo Diseño Curricular, haciendo especial énfasis en el área de lenguaje por haberse constatado serias dificultades en el uso y manejo de los recursos de la lengua.

Por otra parte, se aprecia que una gran cantidad de estudiantes van llegando a niveles superiores de aprendizaje siendo lectores deficientes, por lo tanto, con dificultades en la comprensión de textos y, por ende, en el estudio. Se ha elegido la estrategia de elaboración de resumen porque se considera un instrumento eficaz que favorece el desarrollo de las competencias de carácter sociolingüístico, gramatical y discursivo", (Ramspott, 1996). Es importante que, desde los primeros grados, los alumnos puedan comprender y elaborar textos, planificar, organizar las ideas en una estructura coherente y de acuerdo a los patrones gramaticales y formales de la lengua. Para ello es necesario proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que desarrollen destrezas y acciones óptimas dirigidas a mejorar su actuación.

La población seleccionada corresponde a 15 alumnas de 4º grado de Educación Básica del Colegio Teresiano Ntra. Sra. de Coromoto, ubicado en la zona de El Paraíso.

El alumno de 4º grado, desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad, se encuentra en la edad del entusiasmo, de la buena disposición para aprender. Está adquiriendo y desarrollando nuevas capacidades cognoscitivas y sociales que le permiten interpretar el mundo y sus relaciones de una manera más analítica. Es un buen momento para motivar su aprendizaje, para ayudarlo a ser protagonista del mismo, poniéndolo en situaciones en las que él mismo pueda construir su aprendizaje y pueda crecer intelectual, afectiva y socialmente. Por estas razones expuestas se ha considerado idóneo seleccionar este grado para el presente trabajo de investigación.

Se presume que la necesidad de profundizar en la enseñanza de estrategias adecuadas de aprendizaje en el área de la lengua es general, ya que en la literatura actual, las investigaciones reportadas señalan la deficiencia que tienen los estudiantes en la comprensión de textos. Se podría decir que han aprendido a decodificar pero no a leer y menos a comprender, es decir, "no aprenden leyendo", (Sánchez, 1990).

Por otra parte, los estudios realizados por SINEA (Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje), (1998) en estudiantes de Básica, reflejan una preocupante deficiencia en los aspectos como "determinar el tema de un texto, la estructura del relato, el significado de una palabra o la

idea principal de un párrafo", así como en habilidades para la correcta utilización del uso normativo de la lengua.

El Ministerio de Educación, a través del Nuevo Diseño Curricular, se propone mejorar la calidad de la educación, dando gran relevancia al Lenguaje, ya que incluso se ha incluido como uno de los principales ejes transversales. El Lenguaje constituye no sólo uno de los aprendizajes sistemáticos fundamentales que se han de desarrollar, sino que es una dimensión curricular que hay que potenciar en todas las áreas.

El dominio de la lengua es importante para la vida de los individuos como seres sociales inmersos en un contexto cultural y condición *sine qua non* para que se dé un aprendizaje humano integral. Dicho aprendizaje permite la relación, la comunicación con las demás personas, un intercambio enriquecedor porque es en esta interacción con los demás que se adquiere la conciencia del propio ser y actuar. La lengua es un instrumento que se debe conocer y dominar (Programa 2ª Etapa de Básica).

Se pretende que este trabajo contribuya a mejorar la labor educativa del Centro al comenzar desde los primeros grados a desarrollar estrategias cognoscitivas, básicas para la adquisición de un aprendizaje significativo. Se intenta también que el profesorado se involucre activamente en la enseñanza de estas estrategias y se transfieran al resto de las materias del curriculum.

Hay que insistir y luchar por mejorar la educación ya que es un reto que se tiene que asumir como deber prioritario, pues el futuro de un país se fragua en las aulas.

Objetivos del Proyecto

Objetivo general

Validar el uso de estrategias de resumen, según la teoría de Kintsch y van Dijk, en la elaboración de resúmenes, con textos expositivos, en alumnas de 4º grado de Educación Básica del COLEGIO TERESIANO NTRA. SRA. DE COROMOTO

Objetivos Específicos

- ✓ Describir las estrategias cognoscitivas que las alumnas utilizan en la elaboración de resúmenes
- ✓ Clasificar el tipo de estrategias realizadas por las alumnas en la elaboración de resúmenes
- ✓ Determinar si el uso de estrategias de resumen: de supresión, de generalización y de construcción da lugar a resúmenes más elaborados
- ✓ Comprobar la calidad de los resúmenes a partir del uso de las estrategias trabajadas

METODOLOGÍA

El diseño de instrucción del presente trabajo tiene como contenido fundamental el conocimiento y aplicación de las estrategias de resumen de Kintsch y van Dijk, a saber, supresión, generalización y construcción, para que las alumnas, conociendo sus propios procesos cognoscitivos, adquieran la habilidad de regularlos, haciendo los ajustes adecuados para que su aprendizaje sea efectivo.

Para conocer el nivel de conocimientos previos que las alumnas tienen sobre el uso de las estrategias de resumen, se realizará un diagnóstico inicial a un grupo de 15 alumnas de cuarto grado, del Colegio Teresiano Ntra. Sra. de Coromoto. Para ello se seleccionará un texto de tipo expositivo (Anexo A) y se les pedirá a las alumnas que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendes por resumir?
- ¿Qué estrategias has utilizado para elaborar el resumen?
- Nombra 3 elementos importantes que debe tener un buen resumen.

Sobre los resultados de dicha actividad, se explicarán las estrategias de resumen, según la teoría de Kintsch y van Dijk y se diseñarán las actividades posteriores, tomando en cuenta las necesidades e intereses de las alumnas.

Posteriormente se aplicará una prueba final con un texto similar al utilizado para el diagnóstico inicial, que evidenciará la mejora en la elaboración de resúmenes con la aplicación de las estrategias de Kintsch y van Dijk.

Como criterios de valoración se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:

- Selección de ideas principales del texto
- Organización textual: mantiene la estructura del texto-fuente
- Macroestructura: extrae el significado global del texto
- Uso de las macrorreglas:
  - ⇒ Supresión: palabras, frases u oraciones irrelevantes
  - ⇒ Generalización
  - ⇒ Construcción: crear frases nuevas
    construir oraciones nuevas
- Uso del parafraseo
- Relaciones de cohesión
- Coherencia

- Se considerará un resumen propiamente dicho si mantienen los elementos semánticamente centrales y están presentes los 7 indicadores.

- Se considerará un resumen poco adecuado si tiene ambigüedades y tergiversaciones que no afectan sustancialmente el concepto central y usa sólo 3 ó 4 indicadores.

- Se considerará un texto inadecuado si el texto es inconexo y tergiversado y usa 1 o ninguno de los indicadores.

El tipo de evaluación es formativa y cualitativa, de acuerdo al nuevo diseño curricular.

Plan de Trabajo

Se realizarán las actividades en dos horas de clase semanales y en cada sesión se completará la actividad con el compartir de las experiencias de las alumnas. En la siguiente intervención se dará el resultado de los resúmenes elaborados y se hará la puesta en común, tomando conciencia de los aspectos en los que se ha fallado y se construirán las mejoras de forma interactiva.

Se procederá como sigue de acuerdo a un calendario de actividades, llamado programa de intervención, (Cuadro 6), que se resume en los siguientes pasos:

(a) Se aplicará el diagnóstico inicial

(b) Se explicarán las estrategias de resumen: supresión, generalización y construcción, según la teoría de Kintsch y van Dijk, para su aplicación.

(c) Durante el entrenamiento se realizará conjuntamente con las alumnas 1 ejercicio de resumen breve, (anexo B), modelando la actividad.

(d) Se realizará el trabajo definitivo, en tres partes, según la siguiente metodología:

I PARTE

⇒ Se realizarán 5 ejercicios de resumen, (Anexos C, D, E, F, G)

a) En todos los resúmenes, las alumnas aplicarán las estrategias de resumen

b) Realizarán un resumen sin el texto delante

⇒ Se aplicará un cuestionario para conocer el desarrollo de la comprensión sobre la elaboración de un resumen (Anexo H)

Todos los ejercicios tendrán la siguiente estructura:

- Instrucciones
- Lectura silenciosa
- Elaboración de la actividad
- Comentario general sobre la experiencia.

⇒ Se aplicará una prueba final (Anexo I)

II PARTE

Se validarán los materiales con las alumnas dando su opinión sobre los mismos y aportando sugerencias.

III PARTE

Las alumnas elaborarán sus propias conclusiones, atendiendo a:

- Mejora en el uso adecuado de las estrategias
- Habilidades desarrolladas

El plan de trabajo estimado corresponde a 17 sesiones de 1 hora, los días lunes y miércoles, de 11 a 12 a.m. y de 9 a 10 a.m. respectivamente.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

Para abordar el tema de las estrategias de resumen, es necesario partir de las habilidades tanto de la lectura como de la comprensión de textos.

Actualmente en Venezuela se constata la necesidad de actualizar un sistema de enseñanza que potencie, especialmente, las habilidades lingüísticas debido al déficit en el uso de la lengua tanto oral como escrita que se detecta en muchos de nuestros estudiantes, según estudios del SINEA (Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje), (1998).

Dada su capital importancia, el lenguaje se ha introducido en la reforma educativa venezolana como uno de los ejes transversales que debe impregnar todas las áreas curriculares. A través del progresivo desarrollo del lenguaje, los alumnos van a poder favorecer y potenciar dos funciones básicas e insustituibles para el desarrollo de su personalidad: la "comunicación interpersonal" y la "representación del mundo y de la realidad".

El dominio del lenguaje potencia y favorece la actividad comunicativa, hecho que permite el equilibrio personal por la propia expresión de los

sentimientos, vivencias, ideas y opiniones. Este acto comunicativo es plenamente enriquecedor porque permite la interacción con las personas con las que se convive y, gracias a este intercambio, se da la posibilidad de regular y orientar una actividad transformadora sobre la realidad y el mundo en el que se mueven las personas.

En cuanto a la representación y el entendimiento del mundo y de la realidad, se puede decir que favorece la apertura a la adquisición de todo tipo de aprendizajes en todos los ámbitos de la experiencia y del conocimiento (Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana, s/f.).

El conjunto de todas las aportaciones del lenguaje en el desarrollo de la personalidad se pueden concretar en los dos procesos básicos que se corresponden con las dos funciones esenciales del lenguaje: la **comprensión** y la **expresión**, tanto oral como escrita. Esta variedad de usos verbales y no verbales se utilizan en situaciones concretas de comunicación que se pueden especificar como:

- La satisfacción de necesidades materiales
- El intercambio de ideas
- La expresión de los puntos de vista de cada sujeto
- La expresión de la propia curiosidad sobre el por qué de las cosas
- La transmisión de mensajes
- La posibilidad de inventar nuevos mundos a través de la palabra oral o escrita

- El manejo del lenguaje de las normas e instrucciones
- La capacidad de leer imágenes e ilustraciones, mapas, gráficos, señales, etc.
- El poder jugar con las palabras... (Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana, s/f.).

Todas estas y otras posibilidades justifican el énfasis que se debe dar a la enseñanza de la lengua para capacitar al individuo para poder enfrentar diferentes situaciones en relación con su medio ambiente.

Lengua escrita ¿Qué es leer?

Leer es un fenómeno complejo que implica la coordinación de varias fuentes de información interrelacionadas, como son: el lector, el texto y el contexto de la situación de lectura y que implica diversos niveles de desempeño.

En esta misma línea Pipkin (1999) señala: *la lectura es una actividad cognoscitiva que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto -modelo de significado- que es una de las representaciones posibles de éste,* es decir, que la lectura es la interpretación de un mensaje escrito a partir de la información que proporciona un texto, de sus características y de los conocimientos previos del lector.

A partir de la inquietud por profundizar en el cómo de los procesos requeridos para la actividad lectora surgieron distintos modelos teóricos. Unos ponen el acento en que la información proviene del sujeto y otros que proviene del texto. Sea como sea, actualmente se ha llegado a un acuerdo en que la lectura es un proceso interactivo lector-texto.

Solé (1996) destaca también este carácter interactivo de la lectura, en el que señala la importancia activa del lector, quien aporta sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar mediante la información que ha obtenido.

Todas estas operaciones cognoscitivas señaladas son las que permiten al lector comprender el texto escrito por lo que se deduce que leer es aprender a través de unas estrategias que facilitan la adquisición, el almacenamiento y la utilización posterior de la información. El objeto de la lectura es la comprensión de lo que se lee, por lo tanto, hay que aprender a leer para poder comprender, y comprender es asimilar los contenidos a nuestros *esquemas* de conocimiento, como diría Piaget, quien añadiría que la lectura viene a ser un fenómeno que exige generar significados y construir ideas a partir de conceptos preexistentes.

Hall, (citado en Pipkin, 1999), sintetiza en cuatro puntos los supuestos fundamentales de la investigación actual sobre la lectura, a saber:

- La lectura es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos

- La lectura es un proceso interactivo en el que el lector deduce información en forma simultánea a distintos niveles: morfemático, semántico, sintáctico, pragmático e interpretativo
- El procesamiento de la información determina la capacidad de procesamiento textual
- La lectura es estratégica, por eso, el lector actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.

Se diría que un sujeto se convierte en un lector competente, no porque aprenda a identificar bien y reconocer palabras escritas, sino porque logra integrar su conocimiento lingüístico, su bagaje cognoscitivo, e incluso su mundo emocional en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto.

Como recopilación de todas las ideas anteriormente expuestas y como una síntesis desde los postulados actuales de la lingüística, presentamos a continuación la definición de lo que se entiende por lectura según Fraca (1999):

> *un proceso mediante el cual el lector elabora la significación textual mediante el reconocimiento de formas lingüísticas a las cuales les asigna significado a partir de la información proporcionada por el texto y del conocimiento previo ya integrado, por medio de los mecanismos de metacomprensión y del reconocimiento de los propósitos del escritor, dentro de un contexto específico de comunicación.*

Por todo lo expresado se deduce que la lectura es una auténtica herramienta o instrumento de aprendizaje, (Henao, 1995, y Solé, 1996), que

requiere poner en marcha un conjunto de operaciones mentales, y aprender a hacerlo sobre textos específicos, de acuerdo a las demandas de la tarea específica.

Estas estrategias es necesario enseñarlas y según Solé (1996), son las siguientes:

- Aquellas que permitan dotar a los sujetos de objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes
- Las que permitan elaborar inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión
- Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Sin embargo, estas estrategias no surtirán ningún efecto si el sujeto no está motivado, hay que hacer que el acto de la lectura sea una actividad voluntaria y placentera y además que el lector encuentre sentido a la actividad de leer para asegurar una verdadera comprensión.

Comprensión de textos

La comprensión es la base fundamental del aprendizaje y rendimiento escolar y el fin último de la lectura. Leemos para entender o comprender lo

que ha escrito el autor del texto (Burón, 1997). Es difícil, por lo tanto, pensar que un alumno pueda rendir bien en los estudios si tiene dificultad para comprender al leer o estudiar.

Dada su importancia, el estudio de la comprensión de textos es una de las áreas de investigación de la Psicología Cognitiva donde se ha producido una mayor fluidez de comunicación entre estudios básicos y aplicados. El interés de la Psicología Educativa en el desarrollo de instrumentos o métodos de intervención capaces de proporcionar un incremento en las habilidades generales de comprensión del discurso, ha sido uno de los motivos fundamentales para impulsar las investigaciones sobre intervención en la mejora de las habilidades de comprensión del discurso (García y Luque, 1993).

A partir de la inquietud por responder a preguntas como ¿qué es la lectura?, ¿cómo se comprende un texto?, ¿cómo se aprende a comprender?, surgieron distintos modelos teóricos que interpretan este proceso de la comprensión.

Entre los modelos que ponen el acento en que la información proviene del texto -*bottom up*- y los que ponen el acento en que la información proviene del sujeto -*top down*-, se desarrolló un modelo interactivo en el que se entiende que el significado de un texto es construido por un lector, activo, con unos conocimientos basados en su experiencia y unos objetivos determinados (Pipkin, 1999).

La comprensión de un texto según el modelo interactivo conjuga estrategias de procesamiento ascendente y descendente.

En el modelo ascendente, la información fluye de abajo hacia arriba, es decir, va del reconocimiento visual de las grafías a la captación del significado, y en el modelo descendente, es el propio sujeto el que aporta su información. Este modelo descendente valora más el bagaje lingüístico-cognitivo del individuo que la información gráfica. Se diría que la comprensión no depende de la exacta percepción visual de los caracteres escritos sino de la habilidad para captar el significado de un texto.

A la luz de este paradigma la lectura es concebida, según Henao (1995), como un proceso que:

- Tiene un flujo de información multidireccional.
- Utiliza de manera activa estructuras conceptuales en los diversos niveles.
- Recibe información de cada nivel en distintos momentos del proceso.
- Dispone de un mecanismo para seleccionar y evaluar la información proveniente de cada instancia.
- Responde a propósitos específicos del lector, cuyo logro debe vigilar y controlar.

El lector actúa simultáneamente con los datos escritos y con sus conocimientos y elabora nuevos significados. Esta interacción es esencial para una comprensión exitosa.

Se ve entonces la comprensión como un proceso integral que comprende procesos perceptivos, cognoscitivos y lingüísticos. Para Navarro (citado en Puente, 1991), el proceso comienza con la *percepción:* a través de los procesos sensoriales se activan los procesos cognitivos y se extrae el significado de los estímulos de entrada sensoriales; este proceso permite transformar la información visual recibida en señales gráficas que se procesan en la memoria.

Luego se inicia el proceso de *interpretación categorial,* la cual permite al sujeto identificar de una forma funcional los signos lingüísticos, y la *comprensión*, entendida como la interacción entre la información que se recibe y los conocimientos previos del lector u oyente (Fraca, 1999).

Valle (citado en Fraca, 1999), incorpora la etapa de *integración* o construcción del conocimiento, en la que los significados del texto son integrados al lector y se convierten en conocimiento previo para una nueva lectura. El sujeto, por lo tanto, deviene un lector competente, no porque aprende a identificar bien las letras del alfabeto o a reconocer palabras escritas y saberlas decodificar, sino porque logra integrar su conocimiento lingüístico, su bagaje cognoscitivo, incluso se podría añadir, su mundo emocional, en el proceso de construcción del significado de un texto escrito.

Los modelos actuales, basados en los de Van Dijk y Kintsch (1983), también enfatizan la idea de que la lectura y su comprensión se conciben como un proceso complejo e interactivo, a través del cual, el lector construye activamente una representación del significado, Piaget diría que comprender un texto es asimilar su contenido a nuestros esquemas, poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos. La comprensión final del texto vendrá entonces producida por la conjunción de dos factores: por un lado, las características del lector, sus conocimientos y habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto y por otro, las características del material escrito, expresadas no sólo en los diferentes niveles lingüísticos, sino también por su contenido y su estructura (Ruiz-Vargas, 1991).

Además de estas características interactivas, los datos del texto y los conocimientos previos del lector, es preciso tener en cuenta que la comprensión del texto vendrá determinada también por la intención del mismo lector, acomodando su significación a sus propias teorías y a su visión integral del mundo (Burón, 1997).

El aspecto de la intención o de los objetivos que el lector se propone es crucial porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión cuanto el control sobre la misma. Saber qué se pretende, por qué se está leyendo determinado texto, permite darle sentido a la tarea y saber la utilidad de la misma.

Hoy día se considera generalmente este aspecto interactivo de la comprensión de la lectura haciendo especial énfasis en el proceso

"constructor" del individuo. Este modelo coincide con los postulados de Piaget que demuestran cómo el conocimiento resulta de un proceso constructivo del sujeto.

El resultado, por ende, de la comprensión, supone la construcción de un modelo mental situacional en el que se integran lo expresado en el texto y lo ya conocido por el sujeto.

Se puede afirmar que se ha comprendido un texto cuando se ha formado en la mente una visión global coherente de su contenido y se pueden relacionar , dentro de ese contexto global, los datos informativos del texto (Burón, 1997). Pero hay que considerar que estos datos informativos, no sugieren un significado unívoco, sino que éste depende no sólo de lo que el autor quiso decir, sino de los conocimientos del lector y de los objetivos que persigue. Se sabe por experiencia cuántos conflictos se dan en las relaciones interpersonales por dar sentidos distintos, diferentes interpretaciones a una misma expresión.

Varios autores señalan también la existencia de distintos niveles en la comprensión de textos. Gray (citado en Burón,1997), afirma que la comprensión requiere:

- *Leer las líneas*
- *Leer entre líneas*
- *Leer más allá de las líneas*

Herber (citado en Burón, 1997), también propone algo similar señalando tres niveles de comprensión:

- *Nivel literal:* se refiere a la comprensión de lo que el autor dice explícitamente con sus palabras.
- *Nivel interpretativo:* significa interpretar lo que el autor quiere decir.
- *Nivel aplicado:* alude al significado que el lector percibe en la lectura relacionando sus conocimientos con lo que el autor desea comunicar.

No es aventurado decir, por tanto, que no todos los individuos están en capacidad de este tipo de *comprensión,* debido a la falta de enseñanza de las estrategias necesarias para esta transposición.

Habrá estudiantes que no pasen de un nivel literal y que no puedan relacionar lo que leen con sus experiencias personales, por lo tanto, la lectura resulta abstracta y poco motivadora. Algunos estudiantes, incluso docentes, creen que se ha comprendido un texto si se es capaz de repetir con cierta fidelidad lo que se ha leído o escuchado. Además también se podría añadir que en algunas ocasiones no distinguen si han comprendido o no.

Burón (1997) dice que se puede asegurar que un sujeto ha entendido una idea si puede:

- Explicarla con sus propias palabras

- Buscar ejemplos distintos que la confirmen
- Buscar ejemplos o argumentos en contra
- Reconocerla en circunstancias distintas
- Reconocerla aunque esté expresada con otras palabras
- Ver relaciones entre esa idea y otras ideas o hechos conocidos
- Usarla en distintos contextos
- Sacar deducciones personales

También conviene saber cuándo no se ha entendido un texto. En este caso y también según Burón, el lector debería referirse a varios niveles de la estructura de la lengua:

- al *nivel léxico:* se refiere al conocimiento de las palabras
- al *nivel sintáctico:* que consiste en determinar si una cadena de palabras forma una frase correctamente estructurada y, por lo tanto, si comunica una idea con sentido, y
- al *nivel semántico:* que es prestar atención a los significados de las frases y sus relaciones con el texto.

Estos niveles, según el desarrollo lingüístico, van de lo más sencillo a lo más complejo. Indican que la comprensión es un proceso de elaboración personal, no de mera repetición y que requiere de estructuras mentales en procesos dinámicos e interactivos. Las estructuras cognoscitivas se van ampliando, desarrollando de forma progresiva, a medida que se van integrando nuevos conocimientos.

Se han realizado algunos estudios de intervención sobre cuatro estrategias cuya importancia en la comprensión y memoria de textos ha sido destacada en numerosas investigaciones. Estas son: la *identificación de ideas principales,* la *sumarización,* la *construcción de esquemas,* y la *relectura "backtracking"* o *"text lookback".* La elección de estas estrategias es porque implican actividades que están directamente relacionadas con la construcción de la macroestructura que el lector incluye en la representación final del texto. Según la teoría de Van Dijk y Kintsch (1983), a medida que el sujeto lee, va *seleccionando*, *generalizando* o *integrando* las proposiciones de la base del texto. Según esto, las proposiciones a que estos procesos dan lugar pueden caracterizarse como las ideas principales del texto, que relacionadas secuencialmente dan lugar a un **resumen** del texto y organizadas jerárquicamente, a esquemas. La estrategia de relectura por su parte, actuaría en el proceso comprobando, evaluando y confirmando la adecuación de la construcción de la macroestructura. Son por tanto, cuatro estrategias de carácter general cuyas metas están relacionadas con las principales operaciones cognoscitivas que conducen a la representación del significado global del texto (García y Luque, 1993).

Se podría concretar todo lo anterior añadiendo que para comprender y recordar un texto es necesario reconstruir y organizar la información en una estructura abstracta y jerárquica que se puede denominar *macroestructura* en términos de Van Dijk. La diferencia entre lectores buenos y deficientes estribaría entonces en que los buenos lectores tienen este conocimiento

implícito de la idea global del texto, habiendo distinguido las relaciones jerárquicas de la información contenida en las distintas partes del texto.

Conviene ir más allá de la mera teoría y no olvidar que es necesaria la enseñanza de las estrategias, ya que la comprensión de la lectura se concibe como una actividad cognitiva de procesamiento de la información y los sujetos deben conocer y poder aplicar estos procedimientos a cualquier situación de lectura, así se asegurará un aprendizaje significativo.

Las estrategias tienden a una meta, permiten avanzar al lector a través de su recorrido, se adaptan a las situaciones de lectura e implican los procesos de control sobre la propia comprensión. Este es el objetivo, hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse a cualquier tipo de texto, capaces de aprender a partir de textos (Solé, 1998).

Numerosas investigaciones han demostrado la enorme influencia de las estrategias metacognoscitivas en la comprensión de la lectura, porque permiten al sujeto tener conciencia de sus procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad e implican también la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de forma que pueda realizar correcciones cuando detecte que algo está equivocado.

El conocimiento de estas estrategias ayudarán al individuo a aprender a reflexionar sobre la propia comprensión, a establecer relaciones entre lo que lee y lo que se sabe, a cuestionar el propio conocimiento y modificarlo, a generalizar y hacer transferencia de lo aprendido a otros contextos. Sólo

entonces se podrá hablar de lectores expertos, protagonistas de su propio aprendizaje.

Se puede concluir señalando que para una comprensión adecuada es imprescindible establecer relaciones entre la información recibida y los conocimientos propios del individuo y poder explicar dicha información con sus propias palabras aportando ejemplos y argumentos personales. Sólo así habrá indicios fehacientes de que se ha comprendido el texto. También se cuenta con el conocimiento adecuado de la estructura del texto.

Textos expositivos

Existen varios tipos de estructuras textuales, que, según Sánchez M. (1996), tienen que ver con los procesos de comprensión. Los lectores expertos pueden identificar fácilmente dichas estructuras y utilizarlas para construir el significado del texto en la memoria.

Estos tipos de estructuras se denominan órdenes discursivos y aparecen clasificados en los siguientes tipos: narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación. La hipótesis que subyace a esta clasificación es que la manera como captamos las relaciones entre los elementos de la realidad determina la producción de distintos órdenes discursivos (Sánchez M., 1990).

Cada texto responde a una estructura específica que se deriva de la intencionalidad o propósito del autor en el momento de su creación. De esta

manera se tienen, entre otros tipos de texto, los de orden expositivo que se caracterizan por dar a conocer la realidad, informar y explicar el contenido, mediante un lenguaje claro, preciso y ordenado, denotativo y técnico, es decir, explica los conceptos y las relaciones entre éstos.

Los textos de orden expositivo son siempre vehículos de información. Alvarez, 1994, los ha definido como

> *un tipo de discurso cuyo objetivo es ofrecer un tema cualquiera al receptor de forma clara y ordenada... requiere un conocimiento global de la cuestión que se pretende explicar, y exige un desarrollo progresivo y articulado de las ideas que contribuyen a su manifestación.*

Como este tipo de textos es esencial en el campo educativo, es necesario poner a los alumnos en contacto con los mismos para ayudarles a conocer al tipo de texto con el que se enfrentan para establecer las relaciones consecuentes, seleccionando y utilizando las estrategias adecuadas que les lleven a una efectiva comprensión significativa de la información.

Estos tipos de texto funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Si el estudiante se enfrenta a un texto de tipo expositivo, esperará que se inicie con una introducción seguida de un desarrollo de la información y la consiguiente conclusión. Sorprendería que se iniciase la redacción con elementos narrativos como : "Érase una vez...".

A diferencia del texto narrativo, donde lo importante son las acciones y su organización cronológica, el texto expositivo intenta explicar conceptos, demostrar hechos, comunicar información.

Normalmente contienen información nueva porque responden a una modalidad de texto de tipo divulgativo y especializado (Álvarez, 1994), por lo tanto, el lector no puede basarse en conocimientos previos sobre el tema para elaborar una adecuada macroestructura (Ruiz-Vargas,1991). Esto resulta difícil en estos tipos de textos debido a que las relaciones entre sus constituyentes son más diversas que en la narración.

Es necesario tener en cuenta los componentes textuales de los textos expositivos, a saber, organización, superestructura, macroestructura, los patrones de progresión temática y las relaciones de cohesión (Fraca, 1998), para que los alumnos puedan identificar con claridad la idea global del texto.

Se reconocen diferentes estructuras textuales en los textos expositivos. Sánchez M., 1993 (citado en Fraca, 1998), señala 5 formas de organización textual:

- Respuesta o problema solución
- Causa-Consecuencia / Antecedente-Consecuente
- Comparación
- Descripción
- Colección

No hay, sin embargo, una norma establecida para elaborar los textos expositivos. Existen otras muchas formas de describir las estructuras que utilizan los escritores para elaborar este tipo de textos pero todas las

clasificaciones vienen a señalar los componentes organizativos de la información y cómo están relacionadas las ideas en los materiales que se leen.

Es importante reconocer estas estructuras puesto que ofrecen indicadores esenciales que permiten anticipar la información y facilitan su interpretación y comprensión.

Slaver y Graves, 1990 (citado en Muth, 1990), amplían el concepto de texto expositivo desde su clasificación en textos informativos, explicativos y directivos.

En el primer caso su función esencial es informar, sin que dicha información signifique una simple relación de hechos y datos. Hay que ayudar al lector a que pueda elaborar su análisis y síntesis de la información.

Con respecto al texto de tipo explicativo, se entiende que el autor incorpora explicaciones significativas para facilitar la comprensión y el recuerdo de lo que se narra.

Y en el caso del texto directivo, éste actúa como guía a través de claves como introducciones, títulos, subtítulos y otros, con el fin de que los lectores puedan identificar las ideas principales y los conceptos que las sustentan. Aquí se realiza una interrelación dialógica autor-lector que hace accesible y comprensible la información.

En la exposición de las ideas, la disposición del discurso en los textos expositivos sigue un orden deductivo y/o inductivo, y su relación interna se produce a través de una serie de conectores lingüísticos que dan lugar a

oraciones subordinadas, principalmente, con un tipo de complicadas relaciones de dependencia, difíciles de comprender por los estudiantes, en algunos casos. Debe lograr una ordenación clara y coherente del contenido para que el lector pueda seguir su curso. Normalmente se comienza por nociones generales y se sigue con el desarrollo de la exposición, aunque puede variar. Es característico de estos textos dar ejemplos que apoyan e ilustran lo que se trata de explicar (Álvarez, 1994).

En este tipo de textos las oraciones son predominantemente enunciativas, explicativas, con aclaratorias, por ejemplo: "*como es bien sabido... tal es el caso... como se dice en...", etc.*, predominando, como anteriormente se enuncia las oraciones subordinadas.

El orden sintáctico es generalmente: SVP (Sujeto, Verbo, Predicado).

El vocabulario suele ser muy preciso, específico, denotativo, sin dar lugar a variados significados, suele eludir el uso de términos polisémicos, pues la intención es exponer las ideas con precisión. Hay abundante uso de sustantivos abstractos y la existencia de tecnicismos se debe al tipo de la materia a tratar. La estructura de las frases son claras, sin ambigüedad sintáctica ni semántica (Kaufman y Rodríguez, 1993 y Álvarez, 1994).

Para la estructura de un texto expositivo es fundamental la organización lógica de las proposiciones.

Es importante también señalar la importancia de las relaciones de coherencia. Este tipo de textos son de tipo funcional porque desempeñan una determinada función con respecto a la información precedente y

subsecuente (Sánchez, 1995). Por ello se encuentran en un texto expositivo una serie de elementos conectivos muchas veces imprescindibles para entender el vínculo en las secuencias, por ej.: "además", "por otra parte", "en consecuencia", etc.

Dada la complejidad de este tipo de estructura de texto y su importancia para la comprensión, se deben dar a los alumnos las instrucciones precisas y explícitas, deben tener un entrenamiento para saber usar dichas estructuras para utilizar eficazmente la información en los textos expositivos y así lograr una mejor comprensión

Conceptualización del constructo resumen

La definición de lo que constituye el constructo *resumen* es muy difícil de precisar, es un fenómeno complejo en el que hay que considerar diversas variantes cognitivas y situacionales, que no han permitido todavía a los teóricos formalizar una definición satisfactoria que englobe totalmente todos los aspectos (Chou, 1987).

Numerosas investigaciones coinciden en señalar que el resumen es una producción que surge del uso de distintas estrategias cognoscitivas, como son: la identificación de las ideas principales de un texto, la aplicación de las macrorreglas para sintetizar la información, las relaciones entre las

proposiciones semánticas que den coherencia al texto y el uso de recursos cohesivos que conecten los elementos enunciados.

Son muy numerosas las situaciones de comunicación en las que se produce el acto de resumir, pues la mayoría de las veces se debe seleccionar la información que se transmite. Pero, cuando se habla de resumen, normalmente se alude al campo educativo y se relaciona este tipo de actividad con lo que producen los alumnos para una determinada tarea, aún más, se piensa en el resumen como una actividad *escrita.* La restricción de la concepción de resumen hace, por tanto, que se orienten las investigaciones a lo que los alumnos son capaces o no de realizar a la hora de producir un resumen y el por qué. Por tanto, se han delimitado también las características del resumen considerándolo como *instrumento de aprendizaje* (Ramspott, 1996).

Esta autora considera que la comprensión de un texto supone en sí misma una actividad de resumen que se realiza con la interacción de los conocimientos del sujeto y la información del contenido en el texto. Estas *relaciones* permiten dar como resultado distintas lecturas de un mismo texto, por lo que se demuestra que la elaboración de un resumen implica un margen de creatividad y originalidad, para ser fiel a la información básica del texto fuente. Se puede inferir que en el proceso de comprensión se establece una jerarquía de información por lo que se selecciona lo más *relevante* de la misma para elaborar el producto final. Podría esto referirse a la tan buscada

idea principal o ideas principales, que según también Ramspott (1996), no es tan fácil de localizar porque no siempre aparecen de forma explícita.

Aunque según otros autores, como Johnson (citado por Chou, 1987), resumir implica algo más que el hecho de identificar las ideas importantes y disponerlas en orden. Para este teórico, resumir implica *condensar* las ideas de una forma *coherente*, es decir, decidir qué ideas importantes deben expresarse. La *selección* y la *condensación* son esenciales en toda tarea de resumir, además de ser fiel al contenido del texto fuente y evitar la reproducción literal.

Johnson (1983) distingue tres tipos de resumen:

- *producción de recuerdos:* se refiere a lo que un alumno puede recordar. Se le considera un tipo de resumen porque el recuerdo implica cierta reducción del texto original.

El segundo tipo se refiere a la

- *descripción de los principales acontecimientos del relato.* Johnson observó que esto es lo que hacían los alumnos cuando se les pedía que escribieran un resumen.

Y el tercer tipo que se refiere a

- la *expresión de la esencia de la historia,* representa y proporciona el sentido o la esencia de una historia. Se podría decir que es algo parecido a la moraleja en una fábula.

Los tres tipos implican una *reducción* del texto resumido (Brown & Smiley, 1977). Investigadores y alumnos que han formado parte de ciertos estudios están de acuerdo en afirmar que todo resumen implica *acortar* el material original (Ramspott ,1996).

Los teóricos concuerdan en que, cuando un sujeto resume, debe comprender las proposiciones de un texto y sus relaciones, es decir, construir una *microestructura* del texto (Johnson, 1983). Desde la teoría de Van Dijk, se entiende que el sujeto organiza la información, establece relaciones entre los elementos, los categoriza y ordena creándose una actividad interactiva entre el sujeto y el texto. Así construye el individuo el significado para producir su resumen (Perelman, 1994, p. 7).

No hay acuerdo, sin embargo, en el hecho de *dónde* comienza el proceso de resumir, si durante la comprensión o después de la misma. En el primer caso, según unos, se produciría un acto de lectura, en el segundo, se podría concebir como una tarea de escritura. Van Dijk (1979) y Van Dijk y Kintsch (1983) consideran el primer caso, ya que su teoría mantiene que la comprensión es un proceso de resumen; éste es la expresión de la *macroestructura* del texto que se construye durante la lectura, a partir de la *microestructura* (Chou, 1987). Esta es la esencia del resumen, poder reconocer la estructura global del texto y establecer las relaciones pertinentes a partir de las proposiciones expresadas en el texto.

Según Kintsch y van Dijk (citado en Chou, 1987), el resumen es la representación de la *macroestructura* del texto, es decir, la representación

semántica del significado global del texto, que se ha construido durante la lectura a partir de la microestructura, que es la base del texto, por medio de *macrorreglas*, a saber, reglas de supresión, generalización y construcción. A A través de las macrorreglas se realiza la construcción de la coherencia global del texto-fuente y se permite reducir y organizar la información de la *microestructura* del texto describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global. Las *macrorreglas* reducen el número de proposiciones de la *microestructura*, mantienen algunas que son especialmente relevantes e incorporan nuevas proposiciones (García y Luque, 1993). El modelo de Van Dijk (1978) señala que, aunque los distintos lectores reporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre se basan en las mismas reglas generales -*macrorreglas*-, que son las que ayudan a la reducción y organización de la información semántica del texto (Perelman, 1994, p. 6 y García y Luque, 1993).

En lo que se refiere a la formulación de la teoría, la *macroestructura* está formada por proposiciones y macroproposiciones que representan el tema o la idea general del texto y es inferida por el sujeto mediante la utilización de determinadas macroestrategias que el sujeto aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto (Van Dijk y Kintsch (citado en García y Luque, 1993). De esta manera los lectores construyen la *macroestructura* a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos, utilizando las señales que se incluyen en el mismo: títulos, frases temáticas, marcadores, etc. (García y Luque, 1993).

La macroestructura determina si un texto es o no *coherente* (Villegas, 1998). Por coherencia se entiende la relación que existe entre los hechos, no sólo a nivel oracional, es decir, que las oraciones tengan un encadenamiento temático, sino que los significados se integren en un todo (Sánchez, 1995). Un texto no debe ser un conjunto de proposiciones independientes, sino que debe existir una interconexión, una relación que permita "hilar" una proposición con otra. A este respecto también señala Perelman (1994, pp. 13-14) que la coherencia tiene que venir de la reconstrucción del significado del texto base y su coherencia interna.

Según Van Dijk y Kintsch (1983), los lectores aplican la regla de *supresión* para eliminar proposiciones irrelevantes o redundantes que no presuponen otra proposición en una secuencia de proposiciones. Aplican la regla de *generalización* para sustituir una proposición enumerativa por un concepto general o más abstracto. Finalmente, la regla de *construcción* reemplaza a una secuencia de proposiciones por una proposición simple implícita en la secuencia (Chou, 1987).

Siguiendo a Van Dijk, Perelman (1994, p. 6) considera el resumen como la presentación breve del contenido del texto-fuente a través de una transformación denominada la *macroestructura* del texto de referencia. Su abordaje parte de una concepción psicogenética del aprendizaje y una postura en la que considera la lectura y la escritura como un proceso interactivo. Su hipótesis es la siguiente:

> el resumen es una re-escritura que involucra, lógicamente, la lectura del texto-fuente. Esto significa que el sujeto produce su texto a partir de la construcción del significado del texto original. En este proceso interactivo intervienen tanto las propiedades de este último como las posibilidades conceptuales del sujeto.

En todas las investigaciones realizadas en producción de resúmenes, se ha mantenido una constante que cumple con los siguientes patrones:

- el resumen es más breve que el original
- tiene información fiel
- es formalmente diferente

Por lo tanto, se deduce que los sujetos tienen en cuenta el mantener la doble exigencia: condensación y fidelidad al contenido, aunque el modo cómo transforman el contenido difiere unos de otros.

Las características que hacen funcional al resumen se pueden fácilmente identificar: invita a la lectura, anticipa la información para que el lector tome decisiones, sirve de intermediario al texto-fuente, guía su interpretación, señala los conceptos fundamentales, reduce y organiza la complejidad de la información (Perelman, 1994, p. 5).

Junto a la estructura del texto, pueden aparecer algunos de los *índices textuales*, guías o instrumentos tales como: título, subrayados, tipo de letras, determinados términos o expresiones que ayudan a establecer las relaciones entre los diversos componentes del texto y a determinar la relevancia o no de la información. Es importante, por tanto, tratar de reconocer y utilizar estos indicadores que, en definitiva, son las marcas que

el autor ha dejado en el texto para que pueda ser interpretado (Ramspott, 1996). Estos indicadores están en función de la complejidad de la estructura textual. Si el alumno es capaz de reconocer las distintas estructuras textuales, mejorará su comprensión lectora.

En una dimensión didáctica es necesario tener en cuenta el grado de dificultad del texto que se pretende resumir, no sólo a nivel de los conocimientos previos que el sujeto pueda tener sino del tipo de texto a resumir. Por experiencia se conoce que la mayoría de los alumnos están más familiarizados con la superestructura narrativa, la cual permite establecer las relaciones y organizar la información con mayor facilidad, pero es necesario que practiquen estructuras más complejas como la expositiva que además es la más usada en los centros escolares.

Cassany (1996) habla de que los buenos escritores han desarrollado una serie de estrategias que les permiten expresar con claridad sus ideas: planifican antes de redactar, hacen esquemas, elaboran borradores, releen la información para revisar y/o corregir lo que no se ajuste y rehacerlo de nuevo. Son estrategias de apoyo que todo buen escritor debería de manejar para que sus elaboraciones resulten coherentes, tengan cohesión y adecuación como lo pide todo tipo de texto. Todos estos elementos se han desarrollado a partir de los experimentos realizadas por varios teóricos como Stallard, (1974), Sommers, (1980), Faigley y Witte, (1982) y Perl, (1979).

De todo lo expuesto se concluye que leer y escribir son procesos complejos que hay que dominar para poder enfrentarse a la tarea de

construir un resumen. La comprensión es esencial así como la interpretación de textos, en diferentes situaciones comunicativas.

Es necesario enseñar estas estrategias de reelaboración de textos desde edades tempranas y brindar a los alumnos oportunidades de reescritura de textos para que pasen de ser pasivos reconstructores a verdaderos constructores de su propia información.

CAPÍTULO III

DIAGNÓSTICO

Con el objeto de conocer el nivel de conocimiento, manejo y uso de las estrategias de resumen que tenían las alumnas, se aplicó la prueba diagnóstica al grupo de 15 alumnas del Colegio Teresiano Ntra. Sra. de Coromoto seleccionadas para esta investigación.

Se eligió para dicha prueba un texto de tipo expositivo titulado *El recién nacido más indefenso del mundo*, (Anexo A). A continuación las alumnas respondieron las siguientes preguntas:

⇒ ¿Qué entiendes por resumen?

⇒ ¿Qué estrategias has utilizado para elaborar el resumen?

⇒ Nombra 3 elementos importantes que tiene que tener un buen resumen.

La fecha de aplicación de la prueba se realizó el día 24 de abril en una sesión de clase con una duración de 50 minutos.

Se analizaron los resultados y se les dieron a conocer a las alumnas. Entre todo el grupo y con la ayuda del investigador se vieron las incoherencias que había entre los conocimientos y la aplicación de los mismos.

Se presenta a continuación el cuadro con el tipo de estrategias utilizadas por las alumnas en la elaboración del resumen en la prueba diagnóstica.

CUADRO 1

Tipo de estrategias de resumen utilizadas

Alumnas	Estrategias	%
8	Subrayado	**53,3**
2	Reconocimiento de ideas principales	**13,3**
7	Uso de las macrorreglas: Supresión	**46,6**
0	Generalización	**0**
2	Construcción	**13,3**
3	Parafraseo	**20**
2	Coherencia	**13,3**
2	Cohesión	**13,3**

A continuación se presenta el resultado de las preguntas realizadas en la prueba del diagnóstico inicial.

CUADRO 2

Respuestas

Primera pregunta: ¿Qué entiendes por resumir?

Alumnas	Definición	%
6	Decir con menos palabras el contenido de un texto	**40**
4	Escribir lo más importante con tus propias palabras	**26,6**
3	Parafrasear un texto de manera corta	**20**
2	Redactar un texto	**13,3**

Segunda pregunta: ¿Qué estrategias has utilizado para elaborar el resumen?

CUADRO 3

Alumnas	Uso de estrategias	%
7	Subrayar	46,6
5	Leer comprensivamente	33,3
5	Sacar la idea principal	33,3
4	Parafrasear	26,6
2	Sacar lo más importante	13,3
2	Releer	13,3
1	Coherencia	6,6

Respuestas que dieron sobre los tres elementos importantes que debe de tener un buen resumen:

CUADRO 4

Alumnas	Aspectos importantes	%
6	Buena presentación	40
5	Buena ortografía	33,3
5	Tener en cuenta los aspectos de la lengua escrita	33,3
5	Sacar la idea principal	33,3
3	Parafrasear	20
3	Sangría	20
3	Subrayar las ideas principales	20
2	Tener en cuenta los párrafos	13,3
2	Leer bien el texto	13,3
2	Saber el mensaje	13,3
2	Que esté bien hecho	13,3
1	Buscar las palabras en el diccionario	6,6
1	Concordancia	6,6
1	Coherencia	6,6
1	Buena letra	6,6

Comprobando los resultados del diagnóstico inicial con las respuestas dadas por las alumnas, se evidencia que tienen las ideas más claras que lo que realizan en la práctica, tienen más conciencia de lo que debe ser, que de lo que aplican. En los resúmenes no se emplearon todas las estrategias expresadas en las respuestas. De las 15 alumnas, puede decirse que ninguna realizó un resumen propiamente dicho.

Se desprende del análisis que no han sabido seleccionar las ideas principales, ni identificar el significado global del texto, por lo que hubo sobreabundancia de información irrelevante. Se aprecia en casi todas las alumnas copia-resumen, solamente se suprimió alguna proposición de cada uno de los párrafos, ya que de 5 párrafos que tiene el texto, 5 alumnas hicieron los mismos párrafos, 3 realizaron el resumen en 4 párrafos, 5 en 3 párrafos y sólo 2 alumnas realizaron un único párrafo. Las alumnas que unieron las ideas de varios párrafos no las relacionaron adecuadamente resultando algunos textos incoherentes y sin cohesión. Simplemente hubo yuxtaposición de secuencias, quedando alguna idea incluso incompleta.

Solamente 3 alumnas intentaron parafrasear el texto, que se limitó a solo algún cambio de sinónimos.

No supieron articular la información general e integrarla organizada o jerarquizada. Sí se cumplió que todos los resúmenes fueron un poco más breves que el texto-fuente, aunque se puede decir que fue una reproducción fiel de la información original.

Con respecto a los criterios señalados para la evaluación se puede concluir que ningún resumen cumple con los parámetros seleccionados y se deben clasificar los textos entre los resúmenes inadecuados.

Se puede concluir diciendo que las alumnas desconocen ciertas estrategias para elaborar resúmenes y carecen de la experticia en la elaboración de textos, por lo que se propone la intervención en el uso y manejo de las estrategias según la teoría de Kintsch y van Dijk con el objeto de mejorar esta competencia.

CAPITULO IV

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Como se señalaba en la justificación del Proyecto, a la mayoría de nuestros estudiantes les resulta difícil la actividad de elaborar resúmenes. Esta actividad requiere conocimientos lingüísticos y cognoscitivos y la habilidad para el uso de distintas estrategias que se ponen en juego a la hora de resumir un texto.

Los resultados de la prueba diagnóstica revelan esta dificultad, por lo que se diseñó este programa con la intención de mejorar la calidad de los resúmenes, enseñar a producir textos a partir de poner en práctica las estrategias orientadas a este fin.

A continuación se presentan los cuadros 5 y 6 que corresponden al Diseño de Instrucción y al programa de intervención.

CUADRO 5

DISEÑO DE INSTRUCCIÓN

OBJETIVO: Elaboración de resúmenes aplicando las estrategias de Kintsch y van Dijk

CONTENIDOS			Criterios de Valoración	Tipo de Evaluación
Conceptuales	**Procedimentales**	**Actitudinales**		
Definición de resumen. Estrategias y pasos necesarios para la elaboración de un resumen. Estrategias de resumen de Kintsch y van Dijk. Estructura interna y externa. del texto. Reglas para identificar, inferir y generar las ideas principales y las ideas secundarias. Ayudas para la elaboración de resúmenes: marcas de texto.	• Lluvia de ideas sobre lo que entienden las alumnas por resumir. • Definir qué es resumir. • Realizar varios resúmenes de textos expositivos. • Realizar un resumen sin el texto delante. • Realizar un caligrama de uno de los resúmenes • Contestar un cuestionario sobre lo que es un resumen.	❖ Valoración de la lengua escrita como medio de comunicación y de transmisión de conocimientos. ❖ Valoración de la lectura como instrumento básico de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento. ❖ Valoración del uso adecuado de la lengua escrita como medio para la expresión personal. ❖ Valoración del esfuerzo y el tiempo utilizado en la elaboración de los trabajos escolares.	• Identificación de la superestructura del texto. • Aplicación de las macroestrategias de resumen según Kintsch y van Dijk. • Aplicación de subestrategias de las macroestruc- • ras. • Identificación de ideas principales y secundarias. • Sustitución de palabras, oraciones y proposiciones en la elaboración de los resúmenes. • Uso de parafraseo en la elaboración de los resúmenes.	**Diagnóstica** **Formativa**

CUADRO 5 (cont.)

CONTENIDOS			Criterios de Valoración	Tipo de Evaluación
Conceptuales	**Procedimentales**	**Actitudinales**		
Aspectos formales de la lengua: presentación, sangría, margen, ortografía, signos de puntuación, uso de sustantivos, adjetivos, pronominales.			• Establecimiento de relaciones entre los distintos núcleos de información utilizando adecuadamente los conectivos. COHESIÓN • Producción de párrafos coherentes • Uso correcto de los aspectos formales de la lengua: ortografía, signos de puntuación...	

CUADRO 6

Programa de Intervención

Sesión	Fecha	Actividades	Recursos
1	24/4	• **Diagnóstico inicial** • Aplicación de la prueba (Pre-test) • Preguntas sobre el resumen	Lectura: *El recién nacido más indefenso del mundo*
2	26/4	• Revisión y resultado del pre-test • Revisión de las preguntas • Definición de resumen y estrategias generales Subrayado Idea/s pral/es • Explicación teórica de las estrategias de resumen de Kintsch y van Dijk • Conclusiones	Materiales de apoyo
3	8/5	• Revisión conjunta de la teoría explicada • Elaboración de un resumen dirigido • Conclusiones	Lectura: *El camello*
4	10/5	• Revisión conjunta de la teoría explicada • Explicación de la estructura del texto y ayudas para reconocer las ideas principales y las secundarias • Conclusiones	Materiales de apoyo
5	15/5	• Revisión conjunta de la teoría explicada • Elaboración de un resumen	Lectura: E*l cereal nuestro de cada día*
6	17/5	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Explicación de los conceptos de coherencia y cohesión • Conclusiones	Materiales de apoyo
7	22/5	• Revisión conjunta de toda la teoría explicada • Elaboración de un resumen •	Lectura: L*os medios de transporte*
8	24/5	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Explicación de los aspectos formales de la lengua • Conclusiones	Papelógrafo

CUADRO 6 (cont.)

Sesión	Fecha	Actividades	Recursos
9	29/5	• Revisión conjunta de la teoría explicada • Elaboración de un resumen sin el texto delante	Lectura sin título
10	31/5	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Explicación de lo que es un caligrama • Conclusiones	Materiales de apoyo
11	5/6	• Revisión conjunta de la teoría explicada incluyendo la técnica del caligrama • Elaboración de un resumen con la técnica del caligrama	Lectura: *¡Qué frío!*
12	7/6	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Conclusiones	
13	12/6	• Revisión conjunta de la teoría explicada • Elaboración de un resumen	Lectura: *Ecología*
14	14/6	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Conclusiones	
15	19/6	• Comparación con los resúmenes previos elaborados • Conclusiones • Validación de los materiales • Aplicación de un cuestionario sobre lo que debe ser un resumen	Cuestionario
16	21/6	• **Diagnóstico final** Aplicación de la prueba final	Lectura: *El alimento que hay en el mar*
17	26/6	• Revisión conjunta de la prueba final • Conclusiones finales	

CAPÍTULO V

EJECUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

CUADRO 7

Sesión	Actividades	Recursos
1	• **Diagnóstico inicial** • Aplicación de la prueba diagnóstica. • Preguntas: ✓ ¿Qué entiendes por resumen? ✓ ¿Qué estrategias has utilizado? ✓ Tres cosas importantes que debe tener un buen resumen	➢ Lectura: ***El recién nacido más indefenso del mundo*** (Anexo A)
2	• Entrega de los resultados de la prueba diagnóstica • Revisión conjunta de las preguntas • Definición de resumen y estrategias generales de resumen: subrayado, idea/s pral/es • Explicación de las estrategias de resumen de Kintsch y van Dijk • Conclusiones	• Papelógrafo
3	• Revisión conjunta de la teoría explicada • Lectura por parte del investigador del texto a resumir • Aclaración de dudas • Lectura del texto por las alumnas • Elaboración conjunta del resumen aplicando las estrategias explicadas • Conclusiones	➢ Lectura: ***El camello*** (Anexo B)
4	• Revisión conjunta de la teoría explicada • Explicación de la estructura interna y externa del texto • Explicación de las ayudas para reconocer las ideas principales y las secundarias • Ejemplificaciones • Aclaración de dudas • Conclusiones	• Papelógrafo

CUADRO 7 (cont.)

Sesión	Actividades	Recursos
5	• Revisión conjunta de la teoría explicada • Lectura por parte del investigador del texto a resumir • Aclaración de dudas • Lectura del texto por las alumnas • Elaboración del resumen con énfasis en determinar la idea principal	➢ Lectura: ***El cereal nuestro de cada día*** (Anexo C)
6	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Aclaración de dudas • Explicación de los conceptos de *coherencia y cohesión* • Conclusiones	• Papelógrafo
7	• Revisión conjunta de todas la teoría explicada • Lectura por parte del investigador del texto a resumir • Aclaración de dudas • Lectura del texto por las alumnas • Elaboración del resumen con énfasis en la cohesión y coherencia	➢ Lectura: *Los medios de transporte* (Anexo D)
8	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Aclaración de dudas • Explicación de los aspectos formales de la lengua • Aclaración de dudas • Conclusiones	• Papelógrafo
9	• Revisión conjunta de toda la teoría explicada • Lectura por parte del investigador del texto a resumir • Aclaración de dudas • Lectura del texto por las alumnas • Elaboración del resumen sin el texto delante	➢ Lectura sin título (Anexo E)
10	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Aclaración de dudas • Explicación de lo que es un caligrama • Aclaración de dudas • Conclusiones	• Material de apoyo

CUADRO 7 (cont.)

Sesión	Actividades	Recursos
11	• Revisión conjunta de toda la teoría explicada incluyendo la técnica del caligrama • Lectura por parte del investigador del texto a resumir • Aclaración de dudas • Lectura del texto por las alumnas • Elaboración del resumen con la técnica del caligrama	➢ Lectura: ***¡Qué frío!*** (Anexo F)
12	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Aclaración de dudas • Conclusiones	
13	• Revisión conjunta de toda la teoría explicada • Lectura por parte del investigador del texto a resumir • Aclaración de dudas • Lectura del texto por las alumnas • Elaboración del resumen	➢ Lectura: ***Ecología*** (Anexo G)
14	• Revisión conjunta del resumen elaborado • Aclaración de dudas • Conclusiones	
15	• Comparación con los resúmenes previos elaborados • Conclusiones • Validación de los materiales • Aplicación de un cuestionario sobre lo que es un resumen	• Cuestionario (Anexo H)
16	• **Diagnóstico final** • Aplicación de la prueba final	➢ Lectura: ***El alimento que hay en el mar*** (Anexo I)
17	• Revisión conjunta de la prueba • Conclusiones finales	

ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

A continuación se detallan las actividades realizadas con las alumnas según el cuadro nº 7.

Sesión 2

En esta sesión se pretendió que las alumnas comprobaran los resultados del resumen de la prueba diagnóstica y explicar las estrategias de resumen según la teoría de Kintsch y van Dijk.

Como se señala en el análisis de la prueba diagnóstica, las alumnas pudieron constatar sus deficiencias y, especialmente, cayeron en la cuenta de que sabían más de teoría que lo que aplicaron en la práctica. También algunas alumnas manifestaron desconocer el concepto de *cohesión.*

Se recuperaron los conocimientos previos sobre las estrategias de resumen y las alumnas señalaron las generales de: subrayado, parafraseo, identificación de las ideas principales, coherencia y, especialmente, la aplicación de los recursos de la lengua.

Se explicaron las estrategias de resumen según Kintsch y van Dijk con el recurso del papelógrafo, y las alumnas reconocieron la importancia del uso de dichas estrategias. Para algunas alumnas el concepto de *supresión* significaba eliminar algunas oraciones o proposiciones que veían como explicativas. Tampoco sabían que había que *construir* un nuevo texto con la

selección de las ideas relevantes, globalizadas del texto fuente. Les costó identificar que *generalización* era sintetizar en una palabra una serie de elementos comunes enumerados, creían que era simplemente englobar la información, decir lo más importante.

Se llegó a la conclusión de repasar la teoría para ser capaces de elaborar resúmenes cada vez mejores con el aprendizaje de estas orientaciones.

Sesión 3

El propósito de esta sesión fue elaborar un resumen conjunto alumnas-investigador para modelar la actividad.

Se comenzó recordando la teoría explicada constatándose que las alumnas habían asimilado el contenido. No hubo dudas que aclarar y se realizó el ejercicio de resumen construyéndolo entre todas.

El investigador realizó una primera lectura del texto *El camello,* (Anexo B). Como no había dudas en cuanto al vocabulario, cada alumna leyó su texto en silencio y se les indicó que subrayaran en capa párrafo aquellas **palabras** u oraciones que pensaban que contenían información importante. Se les hizo reconocer las ideas que expresaba cada párrafo y cómo las íbamos a relacionar para que el texto tuviera coherencia y cohesión, (estos términos se explicarán mejor más adelante). Se trató de que las alumnas extrajeran también el significado global del texto (macroestructura). Hubo

mucha participación por parte de la mayoría de las alumnas y entre todas se llegó a la versión definitiva.

Fue una sesión muy productiva pues las alumnas comprobaron, experimentaron paso a paso el hacer y concluyeron que les había ayudado mucho esta actividad a poner en práctica toda la teoría.

Sesión 4

El objetivo de esta sesión fue explicar la estructura interna y externa del texto y reconocer aquellas ideas útiles para la identificación de las ideas principales y secundarias.

Se recuperaron saberes previos sobre la estructura de un texto. Se aclararon las ideas, ya que la mayoría supo captar de qué se trataba aunque no lo habían puesto nunca en práctica. Lo mismo con respecto a las posibles ayudas para reconocer las ideas principales, entre las que se mencionaron: el título, las imágenes, las palabras en cursiva, en negrita y en algunos textos las preguntas que suelen hacerse para ayudar a la comprensión del mismo.

Algunas de las estrategias las alumnas las conocían, otras no, pero reconocieron que no eran conscientes de la importancia de estas señales cuando leían un texto. La que más utilizaban era el título, porque les decía de lo que se iba a tratar.

Les gustó aprenderlo para ser conscientes de todas estas estrategias y dijeron que les iba a ayudar mucho para estudiar.

Sesión 5

El propósito de esta sesión fue la elaboración de un resumen haciendo especial énfasis en determinar la idea principal.

Se repasó de forma interactiva toda la teoría anteriormente trabajada y se recomendó hacer especial énfasis en determinar la idea principal.

El investigador leyó el texto *El cereal nuestro de cada día,* (Anexo C), y aclaró las dudas de vocabulario. A continuación las alumnas leyeron el texto, lo subrayaron y elaboraron el resumen.

La conclusión fue que les había resultado más fácil este resumen por toda la práctica que se había hecho y manifestaron que fueron muy conscientes de todo lo que tenían que hacer.

Sesión 6

El objetivo de esta sesión fue revisar el resumen elaborado y explicar los conceptos de cohesión y coherencia.

Se revisó conjuntamente la teoría sobre la identificación de la idea principal y se procedió a revisar el resumen elaborado en la sesión anterior.

Las alumnas reconocieron que no lo habían hecho tan bien y manifestaron que les resulta difícil discernir si algunas ideas son principales o secundarias. Sólo un 53% de las alumnas extrajo apropiadamente la idea

principal, el resto incorporó información irrelevante y quedó una parte de la información importante sin identificar.

Reconocieron además que no habían leído el texto con suficiente atención y profundidad y que tal vez por eso no habían comprendido bien las ideas.

Se llegó a la conclusión de que hay insistir en la atención a la lectura, que no hay que tener prisa en la elaboración del resumen; que hay que trabajar más el texto y hacer una relectura final consciente para asegurarse de que se ha elaborado bien.

A continuación se recuperaron los conocimientos previos sobre *coherencia* y *cohesión* y a través de un papelógrafo se explicaron y ejemplificaron dichos conceptos con frases expresivas para que lo entendieran bien. Se hicieron varias prácticas con frases inventadas por las alumnas y se concretó para aplicarlo en sucesivos escritos.

Sesión 7

El propósito de esta sesión fue elaborar un resumen haciendo énfasis en la coherencia y cohesión.

Se recuperaron los conocimientos previos de la teoría explicada y especialmente sobre los conceptos de coherencia y cohesión que las alumnas explicaron adecuadamente.

A continuación el investigador leyó el texto *Los medios de transporte.* (Anexo D). Después de dar algunas orientaciones sobre aspectos generales a tener en cuenta en la producción del resumen, las alumnas elaboraron el resumen intentando poner en práctica todo lo aprendido hasta la fecha.

Concluyeron que les estaba resultando muy fácil elaborar un resumen.

Sesión 8

El objetivo de esta sesión fue revisar el resumen anteriormente elaborado y explicar los aspectos formales de la lengua.

Se les entregó el resumen corregido. Las alumnas fueron leyendo oralmente su producción y a la vez se fue elaborando conjuntamente el resumen definitivo.

Se comentaron los siguientes aspectos:

La mayoría de las alumnas identificó bien la idea principal y redactó el resumen con coherencia y cohesión. Dos alumnas tergiversaron la idea principal de un párrafo. No supieron globalizar la idea al utilizar la estrategia de supresión y combinar las distintas oraciones. Todas las alumnas realizaron el resumen en dos párrafos.

Cinco alumnas sustituyeron sinónimos que no reflejaban la idea del texto: ej. ... aprovechamos la fuerza de los animales... por *utilizamos la fuerza de la fauna*...; ...nos desplazamos navegando en barcos... por *viajamos en máquinas (medios) movidos por el viento*; ... volamos en máquinas como el

globo... por *nos desplazamos en máquinas voladoras... en medios movidos por el viento...* Hay intento de parafraseo pero se mantiene a nivel léxico.

En algunos casos no llegan a eliminar palabras innecesarias como en : *En tierra nos trasladamos por medio de vehículos con animales, también por medio de... también*, etc.

Las palabras y/o proposiciones que subrayan en el texto, aunque en bastantes casos no corresponden con las ideas relevantes, a la hora de redactar el resumen saben prescindir de ellas estableciendo relaciones entre las ideas teniendo en cuenta las estrategias estudiadas.

Se nota, en general, conocimiento de las estrategias de resumen y de las macrorreglas pero hay dificultad en la aplicación de las mismas, sobre todo, a la hora de construir la coherencia global del texto.

Concluyeron que hay que leer varias veces el texto, párrafo por párrafo e identificar la relación de las ideas en cada párrafo para escribirlas con coherencia y cohesión.

Se evocaron los conocimientos previos sobre los aspectos formales de la lengua a través de ejemplos que las alumnas iban realizando en la pizarra. No hubo dudas al respecto, simplemente se recordó la necesidad de implementarlas siempre en todo tipo de escritos. Se hizo especial énfasis en las relaciones de concordancia y en los conectivos.

Sesión 9

El objetivo de esta sesión fue que las alumnas elaboraran un resumen sin tener el texto delante. (Anexo E).

Se repasó la información sobre la teoría explicada anteriormente y se hizo hincapié en la necesidad de tener muy en cuenta todos los conceptos estudiados, y además los aspectos formales de la lengua.

El investigador leyó el texto y aclaró la información haciendo alusión a otro tipo de muletillas como *"por lo menos"*, *"ok"*, *"verdad"* de uso muy común en muchos ambientes.

Se recomendó a las alumnas una lectura atenta sobre el mismo, varias veces, con el fin de retener la información relevante para poder realizar el resumen sin el texto delante. Dentro de un margen de 7 minutos, se les fue retirando el texto conforme manifestaban haber terminado su lectura. No se les permitió tomar notas por la sencillez del texto.

Las alumnas realizaron el resumen en un promedio de 15 minutos.

Al concluir, la mayoría expresó que les había resultado más fácil y cómodo elaborar el resumen, porque al no tener el texto delante pudieron parafrasear mejor; tuvieron que hacer un mayor esfuerzo por retener las ideas y tuvieron que pensar más, pero, en general se sintieron muy satisfechas. Reconocieron que tener el texto delante las lleva a copiar más, realizan menor esfuerzo en el parafraseo. Fue una práctica muy provechosa de metacognición.

Sesión 10

El objetivo de esta sesión fue corregir la elaboración del resumen anterior y explicar la técnica del caligrama.

Se repartieron los resúmenes corregidos y entre todas se comentaron todos los resúmenes resaltando aciertos y fallas.

Como manifestaron las alumnas, se constató mejor parafraseo y mejor identificación de las ideas principales. Doce alumnas identificaron correctamente las ideas principales y todas parafrasearon el texto en toda su extensión, aunque cuatro de ellas tuvieron dificultad en expresar bien las ideas. Se puede decir que ocho alumnas realizaron un resumen con coherencia y cohesión en las relaciones de las ideas. Solamente dos de las alumnas realizaron el párrafo con frases sueltas, yuxtapuestas, sin relaciones ni elementos de coherencia y cohesión.

No se notaron cambios significativos en la elaboración de los resúmenes en las alumnas de menor rendimiento. Se puede inferir, por consiguiente, que la dificultad no estriba en la memoria sino en la capacidad de identificar lo esencial del texto y establecer las relaciones con sentido.

Se puede concluir que 12 alumnas elaboraron resúmenes propiamente dichos, porque incluyeron la información nuclear, relevante y eliminaron las ideas, los datos secundarios o accesorios.

A continuación se les explicó la técnica del caligrama a través de distintos dibujos que ellas elaboraron y con resúmenes muy cortos para

poder realizar la práctica. Les gustó mucho la actividad y fue muy positiva la intervención pues se vieron obligadas a extraer la idea principal, según ellas, con mucha precisión para que cubriera el dibujo. Otras, tuvieron que rehacer el dibujo; lo más interesante fue la motivación.

Sesión 11

El propósito de esta sesión fue elaborar un resumen con la técnica del caligrama, aplicando todas las estrategias aprendidas.

Se recuperaron los conocimientos previos de toda la teoría y del caligrama que recordaron muy bien.

El investigador leyó el texto *¡Qué frío!*, (Anexo F). Después de quedar de acuerdo en el dibujo a realizar -un iglú-, las alumnas procedieron a elaborar el resumen.

Para evitar que el dibujo condicionara el resumen, se les orientó que primero lo escribieran como siempre y posteriormente realizaran el dibujo.

Concluyeron que había sido muy interesante esta técnica.

Sesión 12

El propósito de esta sesión fue revisar conjuntamente el resumen elaborado en la sesión anterior.

Se puede decir que un 60% de las alumnas no pudieron identificar con precisión la idea principal. Aunque no era un texto fácil, algunas de las alumnas pudieron elaborar un resumen adecuado. En la mayoría se constató falta de coherencia y cohesión. Realizaron un resumen tipo telegrama, con frases cortas separadas por punto y seguido. Sólo cuatro alumnas realizaron un resumen propiamente dicho, fueron capaces de inferir adecuadamente elementos que faltaban en el texto y establecer las relaciones con coherencia y cohesión. Por ejemplo: el tercer párrafo comienza por *Los esquimales...* sin conexión directa con la idea del párrafo anterior. Las alumnas mencionadas infirieron que *vivían* o *habitaban...* y lo conectaron adecuadamente con la idea del primer párrafo.

La supresión se sigue realizando, en general, a nivel de oraciones que contienen las ideas secundarias y el parafraseo se realiza a nivel de cambios léxicos fundamentalmente, a menos que realicen el resumen oralmente.

La conclusión fue que reconocen los errores cometidos, que oralmente son capaces de resumir con mayor precisión de lo que lo hacen por escrito y que deben de pensar más para captar mejor lo que el autor quiso transmitir. Se recordó nuevamente la necesidad de *releer* el texto para asegurarse de los posibles errores cometidos en la redacción.

Sesión 13

El propósito de la presente sesión fue elaborar un resumen atendiendo a toda la teoría haciendo especial énfasis y atención en el uso de las macrorreglas.

Se revisó de forma interactiva toda la teoría, se recalcó la importancia de fijarse en las ideas contenidas en cada párrafo, en la idea global del texto, en la coherencia y cohesión y en la necesidad de establecer las relaciones apropiadas para que el texto construido fuera lo más ajustado posible las orientaciones recibidas ya que era el último de la intervención.

Se leyó el texto *Ecología*, (Anexo G) y no habiendo dudas que aclarar las alumnas procedieron a elaborar el resumen. No hubo conclusiones en esta sesión.

Sesión 14

El objetivo de esta sesión fue revisar el resumen anteriormente elaborado.

Se entregó a las alumnas el resumen corregido y de modo interactivo se fue corrigiendo en el mismo orden en que se repasó la teoría: ideas contenidas en cada párrafo, idea global del texto, ideas principales, coherencia y cohesión, y uso adecuado de las macrorreglas al construir el texto definitivo.

No se ha apreciado una diferencia significativa con el último resumen elaborado. La mayoría pudo extraer adecuadamente la idea principal pero falta cohesión al combinar las frases de las distintas proposiciones. Algunas simplemente yuxtaponen las ideas o unen frases, no transforman las oraciones. Hay alumnas que consideran ciertos elementos relevantes que pueden no ser así pero sirve a su propósito de entender con mayor amplitud el texto. Todas las alumnas realizaron la estrategia de generalización y en cuanto a la supresión, se mantiene la sustitución léxica que, en 2 de las alumnas fue realizado inadecuadamente.

La conclusión fue que, a pesar de tener muy clara la teoría, les resulta difícil la *construcción* del resumen, son más capaces de realizarlo oralmente y sin el texto delante, lo que viene a significar que la expresión escrita es más difícil y que los componentes de la lengua tienen que estar muy bien asimilados para ser capaces de ser competentes en esta actividad.

Sesión 15

El propósito de esta sesión fue hacer una revisión comparativa de los resúmenes elaborados, validar los materiales y responder un cuestionario sobre lo que es un resumen.

Se revisaron conjuntamente los resúmenes por orden de elaboración y se fueron observando los progresos realizados en la utilización de las estrategias. A pesar de las deficiencias que todavía se constatan, las

conclusiones fueron que los resúmenes han mejorado en calidad elaborativa y en la utilización de las estrategias propias de resumen, según la teoría explicada. Se ha mejorado en los conocimientos lingüísticos y en el estilo de redacción teniendo en cuenta, especialmente, la relación de las ideas, aunque no se haya llegado a una elaboración perfecta.

Se pueden considerar la mayoría entre los resúmenes propiamente dichos, pues aunque no contengan en perfección los elementos señalados, sí mantienen los elementos centrales y se han usado los indicadores propuestos.

Los materiales respondieron al nivel de las alumnas y cubrieron sus expectativas y necesidades. Los que más les gustaron fueron los que trataban de la naturaleza. Les pareció muy buena la idea del caligrama. Según ellas es necesario seguir practicando para que lleguen a realizar los resúmenes cumpliendo "cabalmente" las estrategias.

Las alumnas contestaron un cuestionario (Anexo H) sobre lo que debe ser un resumen. Un 67% respondió correctamente todas las preguntas, un 20% falló en tres preguntas y el resto en dos. Se corrobora una vez más que la teoría la conocen y dominan pero que la transferencia a la práctica no ocurre de igual manera.

Sesión 16

El objetivo de la presente sesión fue realizar la prueba diagnóstica final (post-test), (Anexo I).

Se le entregó a cada alumna el resumen correspondiente a la prueba final. Se hicieron las recomendaciones pertinentes y el investigador procedió a leer el texto. No hubo dudas que aclarar y las alumnas elaboraron el resumen.

Como en la elaboración de todos los resúmenes, las alumnas subrayaban mientras leían el texto, ya que habían tenido una previa lectura sobre el mismo y, seguidamente, procedían a elaborar su texto. No hubo conclusiones.

Sesión 17

El propósito de esta sesión fue revisar la prueba conjuntamente y compararla con la prueba diagnóstica que realizaron al principio de la intervención y establecer las conclusiones finales.

Se señalaron todos los aspectos relevantes a la vista de la gráfica que se les entregó. Se pudo constatar fácilmente una diferencia muy significativa en sentido positivo. Quedaron muy satisfechas y dispuestas a seguir mejorando y progresando en el uso y manejo de las estrategias de resumen.

Los señalamientos más significativos son:

- Identifican bien la idea principal y extraen la idea global del texto, pero se les dificulta relacionar apropiadamente las ideas utilizando conectivos adecuados. Suelen poner comas o punto y coma, o punto.

- Las ideas tienen coherencia entre sí pero carecen de la síntesis adecuada. Se constata dificultad en integrar las proposiciones individuales en otras más grandes.
- Pocas alumnas suelen mantener algunas ideas secundarias.
- Todas las alumnas son conscientes de cómo aplicar las macrorreglas. La construcción del texto resulta en algunos casos demasiado fiel a la estructura y al orden del texto, pero se nota que hay reelaboración de las ideas expresadas en el original.
- Sólo dos alumnas tergiversaron el texto. No hubo comprensión de las ideas expresadas en el mismo.
- Se ha mejorado en no parafrasear sustituyendo simplemente léxico a nivel de sustantivos, principalmente. Se nota el intento por utilizan sus propias expresiones.
- Tres alumnas no siguieron la organización textual del texto fuente.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

Evaluación cualitativa de los resultados

Los resultados que se señalan a continuación muestran la diferencia entre la prueba diagnóstica del pre-test y la prueba final (post-test).

CUADRO 8

Tipo de estrategias de resumen utilizadas

Alumnas	Estrategias	Pre	%	Post	%
15	Subrayado	8	53,3	15	100
	Reconocimiento de ideas principales	2	13,3	13	86,6
	Uso de las macrorreglas: Supresión	7	46,6	15	100
	Generalización	0	0	15	100
	Construcción	2	13,3	15	100
	Parafraseo	3	20	13	86,6
	Coherencia	2	13,3	9	60
	Cohesión	2	13,3	7	46,6

Analizando y comparando los datos que arrojan ambas pruebas, se aprecia una mejora significativa en el uso de cada una de las estrategias utilizadas después de la intervención, especialmente en el uso de las macrorreglas.

A continuación se presentan los dos gráficos que corresponden a las pruebas inicial y final.

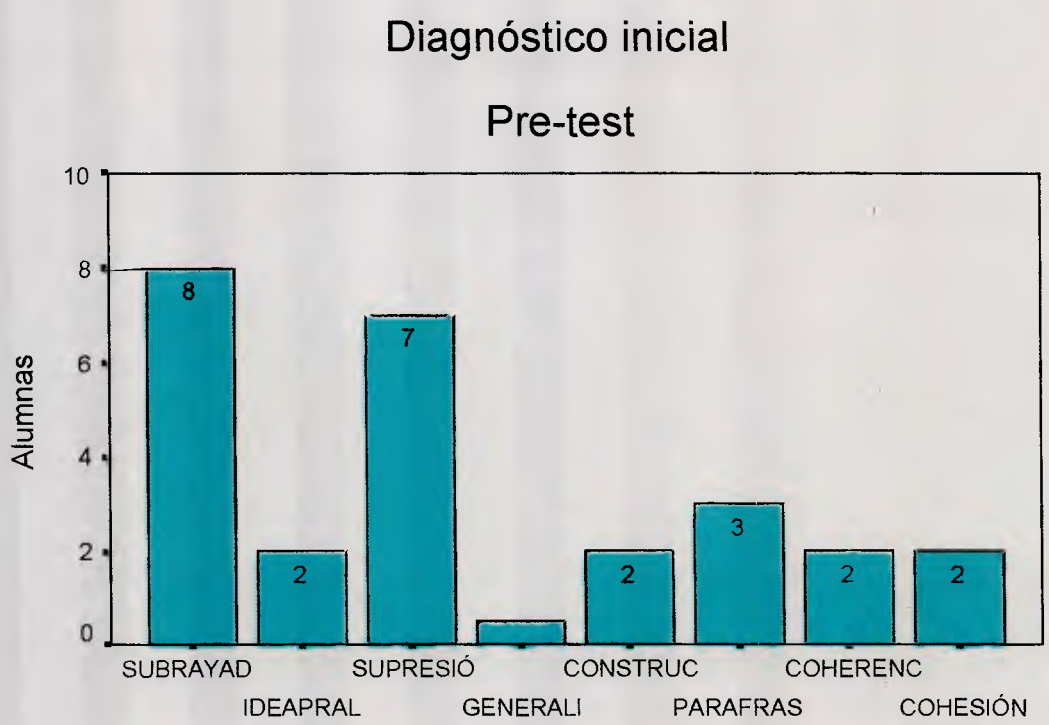

Gráfico 1

Como se analizó en el capítulo del Diagnóstico, se ve un escaso rendimiento en cuanto al uso de las estrategias de resumen. El gráfico muestra cómo se desconoce prácticamente el uso de las macrorreglas, a

excepción de la supresión que puede deberse al hecho de que las alumnas conocen que el texto tiene que ser más breve, no a suprimir información irrelevante. A continuación se señalan los resultados del post-test después de la intervención.

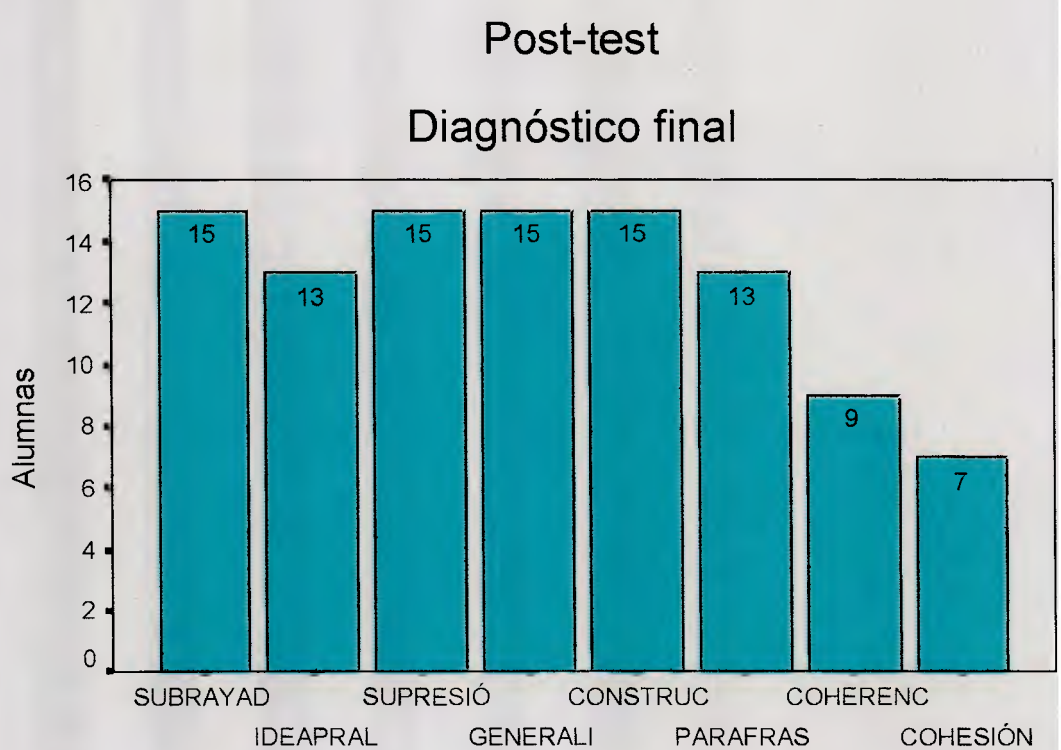

Gráfico 2

Como se aprecia en la gráfica la intervención en el uso de estrategias de resumen resultó muy positiva. Se aprecia una mejora significativa en el uso de todas las estrategias, especialmente las que se refieren a la teoría explicada de Kintsch y van Dijk. Los aspectos de coherencia y cohesión, aunque mejoraron también bastante significativamente, se ha demostrado que ha resultado más difícil su aplicación.

La valoración de la intervención se manifiesta aceptable por lo que se considera que un 98% de los resúmenes se consideran apropiados dado que no se suprimió información relevante y no hubo tergiversación ni ambigüedades en la elaboración de los resúmenes.

CAPÍTULO VII

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

A través de los distintos análisis y la evaluación de los resultados que se han consignado, se considera altamente positiva la intervención diseñada y ejecutada. Se puede decir que la intervención fue un 100% efectiva.

Se cumplió también en un 100% las actividades planificadas y el programa de ejecución y se pudo seguir el cronograma de actividades sin ninguna dificultad.

Se cumplieron los objetivos propuestos. Las alumnas aprendieron estrategias fundamentales para resumir y ha servido para que con el grupo completo se hagan actividades conjuntas de resumen.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones y Recomendaciones

Dado el resultado final y según la experiencia recibida a lo largo de este proceso, es manifiesto el logro y avance de las alumnas en las técnicas de resumen.

La intervención realizada ha demostrado que es posible mejorar la calidad de los resúmenes cuando se explican, se enseñan y trabajan las estrategias para su elaboración. A pesar del resultado positivo, se pueden señalar ciertas características que hay que tener en cuenta a la hora de implementar en el salón de clases un ejercicio de resumen.

El proceso de realizar un resumen es muy difícil, requiere no sólo de habilidades lingüísticas sino cognitivas y hay que tener en cuenta el nivel de comprensión del sujeto a la hora de meterlo en la ardua tarea de elaborar resúmenes.

A continuación, a modo de conclusión y recomendaciones, se señalan algunos aspectos relevantes de la intervención:

- ❖ Las alumnas son más capaces de realizar un resumen adecuado de forma oral que escrita. Han adquirido mayor capacidad para extraer la idea global del texto y explicarlo con coherencia y cohesión. Les ha resultado más fácil decirlo con sus palabras y no ha sido tan complicado para ellas extraer la idea principal, haciendo las supresiones de los elementos secundarios con mucha naturalidad y establecer las relaciones con mayor coherencia y cohesión.

De aquí se desprende y se afianza la idea de que es más difícil la expresión escrita que la oral. Ésta implica un mayor esfuerzo cognitivo, es decir, requiere de estructuras cognitivas más complejas, más desarrolladas. No se puede concluir entonces, gratuitamente, que un resumen mal elaborado sea fruto únicamente de la falta de comprensión de la lectura.

Esto implica tener que planificar acciones que conlleven a una mayor práctica de redacción en nuestros estudiantes.

- ❖ Se recomienda implementar actividades que promuevan la lectura comprensiva y el resumen como técnica de estudio con la utilización y uso de las estrategias estudiadas en la II y III Etapa de Básica.
- ❖ También se sugiere que se realicen ejercicios de redacción y composición que ayuden a las alumnas a utilizar los aspectos de cohesión y coherencia que son los puntos débiles de este entrenamiento.

- Es necesario que se enseñen también los aspectos lingüísticos en las actividades de lectura y escritura, a saber, estructura de textos, estructura interna y externa de párrafos, macroestructura, macrorreglas y todos esos recursos de estudio que sólo se aprender si van guiados de la experiencia de un docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez, M. (1994). Tipos de escritos II: Exposición y argumentación. Madrid: Arco Libros.

Cassany, D. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona, España: Paidós.

Chou, V. (1987). El resumen de textos. En J. Irveing y M. A. Doyle (Comps), *Conexiones entre la lectura y la escritura* (pp. 123-148). Buenos Aires: AIQUE.

Fraca de Barrera, L. (1998). *Aproximación al análisis de textos expositivos escolares.* II Coloquio Nacional de Análisis del Discurso. Mérida 24 al 27 de junio. Universidad de Los Andes.

Fraca de Barrera, L. (1999). El procesamiento de la lectura y de la escritura desde una didáctica integradora. Lingua Americana.

García M., J. A. y Luque, J. L. (1993). Estrategias en la comprensión y memoria de textos. En J. I. Navarro Guzmán (Coord.), *Aprendizaje y memoria Humana. Aspectos básicos y evolutivos* (pp.303-338). Departamento de Psicología Evolutiva. Facultad de Psicología. (UNED). España: MacGraw-Hill.

Henao, O. (1995, Marzo). Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: Una experiencia con niños de 5° grado. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, 16(1), pp. 25-33.

Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos.* Argentina: Santillana.

Mensaje 4. Castellano y Literatura. [Cuarto grado de Educación Básica]. (1993). Caracas: Excelencia.

Ministerio de Educación. (sf). El lenguaje como contenido transversal. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Anaya.

Ministerio de Educación (1997). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica I Etapa. Caracas: Autor.

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.

Molina, Y. (sf). Castellano y Literatura 4. Caracas: Ed. Montfort.

Navarro, A. (1991). Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente.* Fundación Sánchez Ruipérez. Madrid: Pirámide.

Noriegas, D. (1987). Castellano y Literatura. 4º grado. Educación Básica. Caracas: Ediciones Co-Bo.

Perelman, F. (1994). La construcción del resumen. Lectura y Vida, pp. 15 (1), (5-20).

Pipkin E., M. (1999). Diálogo con el texto. En Ma. C. Martínez (Comp.), *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO. 1995-1999.

Ramos, J. (1998). Mi libro de papel. 4to. Grado. Castellano y Literatura 4. Caracas: Actualidad Escolar 2000.

Ramspott, A. (1996). El resumen como instrumento de aprendizaje. *Textos.* Barcelona: Grao.

Risi De, de A, C. y Salazar de R., O. Castellano y Literatura. 4º. Caracas: Ediciones Co-Bo.

Ruiz-Vargas, J. M. (1991). *Psicología de la memoria.* Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez, I. (1995). Coherencia y órdenes discursivos. Letras, 50. Caracas: Cillab-IPC. (pp. 61-80).

Sánchez, M., E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. Estudios de Psicología, 1990. 41, 21-40. Salamanca, España.

Slater, W., y Graves, M. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En K. Denise Muth (Comp.), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique.

Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 17. Nº 4. Buenos Aires. (pp. 5-22).

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* Materiales para la innovación educativa. (8ª. ed.). Barcelona: Grao.

ANEXOS

ANEXO A

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

El recién nacido más indefenso del mundo

El bebé canguro nace sin haberse formado totalmente y, para sobrevivir, debe trepar por el cuerpo de la madre, hasta una bolsa que ella tiene en el vientre. Allí vive en su Paraíso, sin frío, ni hambre, ni temores, durante seis meses.

La mayoría de los animales, con excepción de los mamíferos, es autosuficiente e independiente desde el mismo instante de su nacimiento o desde pocas horas o días después de ocurrido éste.

El flamenco, por ejemplo, deja el nido a los cinco días de romper el cascarón, y numerosos insectos, tan pronto abandonan los huevos, comienzan a procurarse su alimento, ya que nadie se ocupa de dárselo.

Aún entre los mamíferos, un ternero no se independiza de su madre sino hasta muchos meses después de su nacimiento, pero se sostiene sobre sus patas apenas unas horas más tarde, algo que un bebé humano no hace hasta varios meses después.

Mas no existe en todo el reino animal un caso de dependencia con la madre y de indefensión tras producirse el alumbramiento como el del canguro recién nacido.

ANEXO B

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

El camello

A Gisela le gustan mucho los camellos., Ellos viven en el desierto. Tienen dos jorobas muy grandes, que les sirven para guardar grandes cantidades de agua. Por esta razón son los animales más valiosos del desierto, ya que sus reservas de agua les permiten realizar extensas travesías sin peligro de que mueran de deshidratación.

Tienen un cuello largo y fuerte, que junto con sus patas les permiten ser muy veloces. En muchas ocasiones pueden llegar a ser tan rápidos como los caballos, pero con la ventaja de que ellos no necesitan tomar agua a cada momento, como sí lo deben hacer los caballos.

En ciertos países este animal también es utilizado para llevar carga por las características vistas anteriormente.

ANEXO C

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

El cereal nuestro de cada día

Los cereales deben su nombre a la diosa Ceres, y constituyen la principal fuente de alimentación en el mundo, porque crecen en todo tipo de clima y el grano es fácil de almacenar, sin que pierda sus propiedades nutritivas.

La familia de las gramíneas, a la que pertenecen los cereales, tiene muchos miembros: el trigo, el arroz, el maíz, el centeno, la cebada, el mijo y el sorgo, entre otros, aunque además de cereales, la familia agrupa a los pastos, como la alfalfa.

Este alimento es muy útil para nosotros porque contiene ciertos nutrientes: almidón, que es fuente de carbohidratos, los cuales nos proporcionan energía; el almidón se encuentra almacenado en el interior del fruto; proteínas, contenidas en la cascarilla que recubre al grano y grasas, que también se encuentran en la cáscara.

ANEXO D

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

Los medios de transporte

Desde los tiempos más antiguos, los hombres han necesitado desplazarse de un sitio a otro. Al principio, los hombres viajaron por tierra; poco después, cuando aprendieron a navegar, también lo hicieron por mar; hoy podemos realizar nuestros viajes por tierra, mar y aire.

Por tierra, aprovechamos la fuerza de los animales, como el caballo, el asno, el mulo, el buey, que nos cargan sobre sus lomos o tiran de un vehículo con ruedas. Otras veces, son las máquinas con ruedas, como la bicicleta, el automóvil, el tren... las que nos trasladan de un sitio a otro por carretera o por rieles.

Por mar nos desplazamos navegando en barcos, barcas, botes, submarinos..., que son movidos cuando actúa la fuerza del viento en las velas, la de un motor en la hélice o la del hombre en los remos.

Por aire, volamos en máquinas como el globo, el avión, el cohete... En unos casos no llevan motor y son movidos por las corrientes de aire: en otros, el motor hace girar la hélice. Otras veces, son impulsados por la fuerza de reacción.

ANEXO E

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

"Actualmente existe en el país lo que podríamos llamar la generación del "o sea". Nuestros jóvenes no pueden comunicar el más breve y sencillo mensaje sin recurrir a esa expresión. Esto es debido, en gran parte, a los efectos dañinos de ciertos medios de comunicación, especialmente la televisión,. El televidente consume a diario una gran cantidad de mensajes y de imágenes ya preparadas, sin que él participe. A causa de ello, el habla cotidiana se reduce y el lenguaje se empobrece. El hablante sufre una especie de "bloqueo verbal" o incapacidad lingüística que le impide usar la gran variedad de palabras de nuestra lengua. Por eso, usa siempre las mismas palabras o expresiones. "O sea" es una de ellas, es la repetición fácil que impide buscar el significado creador de la palabra".

ANEXO F

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

¡QUÉ FRÍO!

Los lugares más fríos del mundo se encuentran en el polo norte, las tierras árticas, y en el polo sur, la Antártida.

Los inviernos son muy largos y cada día hay muy pocas horas de luz, mientras que los veranos son cortísimos, los días muy largos y calurosísimos.

Los esquimales se alimentan de carne de las focas y de las ballenas. Actualmente construyen sus casas con materiales recubiertos con fibras de cristal para mantener el calor en el invierno, pero tiempo atrás ellos iban a cazar sus presas y vivían en iglúes construidos con bloques de hielo o nieve y para mantener el calor dentro del iglú cubrían las paredes con la piel de los animales, además de encender lámparas donde quemaban la grasa de la ballena.

ANEXO G

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

Los hongos se alimentan de comidas robadas.

Los hongos son de los miembros más numerosos del reino vegetal. Los más conocidos tienen forma de paraguas, como si estuvieran esperando siempre que cayera un aguacero. Debajo de su sombrero, guardadas en unas laminitas paralelas se encuentran las esporas, que son como las semillas del hongo. Hay hongos muy lindos, rojos, blancos, grises, color crema con motitas y rayas. Muchos son comestibles, pero ¡cuidado!, hay otros que son venenosos y si se comen pueden enfermarnos muy seriamente. Por eso nunca debemos recoger hongos en los campos si no estamos plenamente seguros de que son buenos.

Jamás encontraremos un hongo verde. ¿Sabes por qué? Pues porque en ellos no existe la clorofila, que es una sustancia que origina el verde tierno del césped y el verde oscuro de las hojas de los árboles.

ANEXO H

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

Contesta las siguientes preguntas poniendo una **X** en la columna que corresponda a tu respuesta: **V= Verdadero F= Falso ?= Si no estás segura**

PREGUNTAS		**V**	**F**	**?**
1	La mejor forma de resumir una lectura es subrayar las ideas principales			
2	Para resumir es mejor copiar las frases del autor que expresar las ideas principales con las propias palabras			
3	Para resumir conviene exponer las ideas en el mismo orden, en vez de ir escogiendo ideas dispersas en el texto.			
4	Resumir es decir en forma breve lo esencial del contenido del texto			
5	Un buen resumen es un escrito global del texto original aunque no se subrayen las ideas principales			
6	En el resumen deben estar incluidas todas las ideas principales del texto			
7	Un buen resumen es el que respeta las normas de la lengua escrita			
8	Para hacer un buen resumen es preciso transformar el contenido del texto, construyendo uno similar con las propias palabras			
9	Un buen resumen tienen las ideas principales copiadas y unidas en un sólo párrafo			
10	Para hacer un buen resumen no importa que no sepa usar las macrorreglas de supresión, generalización y construcción			
11	Se puede hacer un buen resumen sin saber claramente cuáles son las ideas principales			
12	Se puede hacer muy bien un resumen sin tener coherencia y cohesión pero si hay selección de las ideas principales			

Javier Burón
(Adaptación)

ANEXO I

U.E. COLEGIO TERESIANO
NUESTRA SEÑORA DE COROMOTO
EL PARAÍSO

Diagnóstico final

El alimento que hay en el mar

Millones y millones de plantitas y animales viven en el océano. La mayoría son tan pequeños que apenas pueden verse con el microscopio.

Estas diminutas plantas no son como las plantas que tú has visto. Algunas son trozos de gelatina unidos en cadenas. Otras parecen bolitas. Otras son como áncoras, con hilos colgados de ellas.

Los animalitos son muy raros también. Unos parecen campanas. Otros parecen bombillas con sus patas. Otros son como bolas redondas. Muchos de ellos son hijos de otros animalitos mayores, como la medusa.

Todos estos animales y plantas flotan en el océano, en su parte superior. Se les llama plancton. El plancton es el alimento más importante que hay en el mar.

Los animales marinos comen plancton. Si de repente se acabara el plancton, todos esos animales morirían. No quedaría un solo animal vivo en el océano.

Por ello el plancton es el alimento más importante del mar.