



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN
ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA:
Un programa de intervención pedagógica

Presentado por
Reina G. Reimy Máchez de Rosell
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesor
Dr. J. Reinaldo Martínez Fernández

Caracas, junio de 2007

Reconocimientos

A mi familia por su paciencia para resistir mis momentos de ausencia.

A mi amado esposo Humberto por el ánimo con el que me acompañó en todo momento.

A mis adorados hijos, los morochos, por su apoyo a toda prueba.

A todos aquellos docentes que han dejado huella por su calidad humana y preparación académica, muy especialmente a Reinaldo Martínez, mi tutor.

A todos mis compañeros por la solidaridad y compañerismo que siempre manifestaron.

A la Universidad Católica Andrés Bello por brindarnos esta oportunidad.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN
ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA:

Un programa de intervención pedagógica

Autora: Reina G. Reimy Máchez de Rosell

Asesor: Dr. J. Reinaldo Martínez Fernández

Fecha: 15 de julio de 2007

Resumen

En este estudio se indagó en el déficit de comprensión de la lectura en un grupo de aprendices de séptimo grado de Educación Básica, relacionado con el uso de estrategias de comprensión circunscritas en un enfoque de aprendizaje superficial. Se propusieron los siguientes objetivos: a) diagnosticar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes; b) determinar las concepciones de aprendizaje dominantes y relacionarlas con el uso de estrategias para abordar la comprensión de textos; c) definir pautas para el fomento y mejora del nivel de comprensión de la lectura en los estudiantes seleccionados.

Se propuso un programa de intervención enmarcado en un enfoque interactivo basado en la enseñanza de estructura textual, con textos expositivos, aplicando el método de instrucción directa con la finalidad de mejorar el nivel de comprensión de la lectura.

Los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario CONAPRE evidenciaron una disminución porcentual en cuanto a las actividades o estrategias utilizadas por los estudiantes, circunscritas en un enfoque directo y un aumento para el enfoque constructivo. Así mismo la administración de las pruebas de comprensión mostraron diferencias significativas entre el Pre test y el Post test en las categorías evaluadas que fueron ratificadas al calcular la *t* de Student para muestras relacionadas, lo que confirma que el programa de intervención resultó positivo, mejorando así el nivel de comprensión de la lectura.

Descriptores: Déficit de Comprensión de la Lectura, Concepciones de Aprendizaje, Modelos de Lectura, Estrategias de Comprensión de la Lectura, Intervención Psicopedagógica.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción	1
Descripción del Contexto	1
Escenario de Trabajo de la Autora	1
Rol de la Autora	4
Capítulo 2. Estudio del Problema	5
Enunciado del Problema	5
Descripción del Problema	5
Documentación del Problema	6
Análisis de las Causas	10
Relación del Problema con la Literatura	14
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos	31
Objetivo General	31
Objetivos Específicos	31
Resultados Esperados	32
Medición de los Resultados	32
Capítulo 4. Estrategia de Solución	36
Discusión y Evaluación de las Soluciones	36
Descripción de las Soluciones Seleccionadas	43
Informe de las Acciones Tomadas	45
Capítulo 5. Resultados	51
Resultados	51
Discusión	56
Recomendaciones	58
Difusión	58
Referencias	60
Anexos	
A CONAPRE	67
B Modelo de Prueba con Texto de Estructura Descriptiva	69
C Modelo de Prueba con Texto de Estructura Causa-Efecto	71
D Textos de Práctica para Elaborar Representaciones Mentales	74
Tablas	
1 Concepciones de Aprendizaje de los Alumnos	7
2 Concepciones de Aprendizaje de los Docentes	8
3 Concepciones de Aprendizaje y Actuación del Aprendiz	17

4	Enfoques de la Lectura	27
5	Estrategias de Lectura	29
6	Plan de Intervención	47
7	Concepciones de Aprendizaje	52
8	Estadísticos Descriptivos Prueba 1	53
9	Resultados Prueba t de Student para Muestras Relacionadas Obtenidos en la Prueba 1	53
10	Estadísticos Descriptivos Prueba 2	54
11	Resultados de la Prueba t de Student para Muestras Relacionadas Obtenidos en la Prueba 2	55
Figuras		
1	Lectura como proceso interactivo	21

Capítulo 1. Introducción

Descripción del Contexto

La institución donde se desarrolló el estudio se localiza en una de las principales ciudades de Venezuela, la misma está ubicada en una zona estrictamente residencial, en una urbanización de acceso restringido, esto es, sólo ingresan a ésta las personas que allí habitan y quienes se dirigen hacia el colegio. Las familias que residen en el entorno se ubican en un nivel socioeconómico medio.

El acceso a la institución se realiza a través de excelentes vías de comunicación que facilitan la circulación; además, ésta tiene establecida una organización para hacer que el ingreso y salida se haga de manera rápida y segura no sólo para las personas que se dirigen hacia la misma, sino también para quienes habitan en los alrededores, sobre todo si se considera que el colegio no cuenta con transporte escolar, ya que son las propias familias quienes hacen el traslado en sus vehículos particulares. La zona cuenta además con todos los servicios necesarios que favorecen la ubicación del centro educativo en dicho contexto.

Escenario de Trabajo de la Autora

El estudio se aplicó en una institución educativa privada, mixta, de orientación salesiana, bilingüe (español-inglés). Tiene ocho años de fundada y en ésta se imparte educación desde el Nivel Inicial hasta Media Diversificada; atiende a una población estudiantil de ochocientos estudiantes provenientes de familias de un nivel socioeconómico medio-alto, cuyos padres son, en su mayoría, profesionales universitarios; también es importante destacar que el mayor porcentaje de los niños y jóvenes que acuden al colegio no provienen del entorno inmediato.

La institución tiene un cuerpo directivo formado por el Director, la Subdirectora y los Coordinadores de las diferentes etapas, quienes diseñan y hacen seguimiento a las líneas generales del proyecto educativo. Se cuenta con 80 docentes distribuidos en todos los niveles, licenciados en su totalidad; sin embargo es de hacer notar que existe una importante rotación de personal sobre todo en la I y II Etapa de Básica lo que ha traído consigo dificultades en la formación y entrenamiento de éste, en el modelo educativo acogido por la institución. Así también cuenta con especialistas de las distintas áreas (música, teatro, oratoria, informática, metodología, estadística, etc.). Se dispone de un personal administrativo preparado en las últimas tecnologías de la información para apoyar el proceso educativo de la institución. El local o edificio está especialmente diseñado para funcionar como centro educativo y dotado de todos los servicios y tecnología que hacen posible desarrollar la labor educativa en óptimas condiciones.

El Proyecto Educativo de la institución se apoya en dos pilares fundamentales: la creatividad como sustento psicopedagógico y en el Sistema Preventivo de Don Bosco. El modelo educativo creativo es un método psicopedagógico por el cual se procura que el alumno descubra sus aptitudes en cuanto al pensamiento, que sea capaz de programar sus conductas y diseñar su propia escala de valores, haciendo que aprenda a responsabilizarse de los actos por él programados (Domínguez, 1997)

Entre los sustentos básicos de este modelo se destacan:

1. Considera que todos los niños son inteligentes, basado esto en el andamiaje biológico o capacidad neuronal que poseen.
2. Propone la utilización de mecanismos de estimulación o activación de procesos

mentales y el uso de estrategias de aprendizaje que permitan al niño el desarrollo de su máximo potencial.

3. Estima que los alumnos son protagonistas en la construcción de su propio conocimiento, por lo que el docente es un mediador que e-duce, no induce conocimientos.
4. Toma en cuenta las concepciones previas de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En la práctica este modelo se desarrolla a través de un entrenamiento que contempla básicamente dos momentos: una primera fase de activación de los procesos mentales y una segunda, en la que se concluye sobre el conocimiento científicamente estructurado. Es importante destacar que la primera fase de activación se desarrolla en jornadas paralelas y no desde los propios espacios curriculares, ya que esta segunda etapa la aplica cada una de las docentes durante el desarrollo de su clase.

Los fundamentos en los que se apoya el Proyecto Educativo se expresan en:
Misión: Impartir educación a niños y jóvenes desde el Nivel Inicial hasta Media Diversificada, ofreciendo un Proyecto Educativo basado en Creática, como modelo psicopedagógico y en una formación humano-cristiana fundamentada en el Sistema Preventivo de Don Bosco, como andamiaje en la formación integral del alumno, propiciando que él mismo sea partícipe activo de su proceso de aprendizaje; en un clima institucional orientado a la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en el proyecto institucional y en el marco de una constante revisión de sus procesos internos para adaptarse a las continuas transformaciones

sociales.

Visión: Ser una institución de excelencia educativa centrada en formación integral de los estudiantes, aptos para convivir en una sociedad cada vez más competitiva, exigente y de constantes transformaciones; que se proyecte y sirva de referencia a diferentes escalas.

El Sistema Preventivo es considerado el aporte más significativo de Don Bosco a la acción educativa, y se basa en una consideración profunda de la calidad humana que se aleja de excesos emotivos y posiciones extremas para explicar los tres pilares fundamentales en los que se apoya, a saber: razón, religión y amabilidad.

Rol de la Autora

El rol de la autora del presente estudio se focaliza, junto al equipo directivo, en la búsqueda constante de la calidad educativa de la institución, entendida como mejora continua de los procesos que la organización lleva adelante para lograr la misión y visión propuestas.

En cuanto a este estudio, la autora tuvo la responsabilidad de dirigir personalmente todas las fases del programa de intervención, esto es, el diagnóstico del problema, la aplicación de la intervención, así como la evaluación de la misma. Así, esta investigación permitió adelantar en la revisión de algunos aspectos del modelo educativo, para proponer los cambios que sean necesarios, afianzando y mejorando los procesos que están produciendo resultados positivos en ésta.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema que se planteó en este estudio fue determinar las concepciones de aprendizaje y su relación con las estrategias de comprensión de la lectura en un grupo de estudiantes del séptimo grado de Educación Básica en la institución educativa seleccionada para el mismo.

Descripción del Problema

El problema de investigación se circunscribió en al área de lenguaje, específicamente en el proceso comprensivo. Este interés obedeció a que se detectó una deficiencia en aquellos estudiantes que prosiguen sus estudios en la institución y de quienes se presume aplican un conjunto de estrategias de comprensión de textos como producto de un proceso mediador que les proporciona el andamiaje necesario para lograr un nivel de comprensión profundo, de manera que sean protagonistas o constructores de su propio conocimiento. Sin embargo, este proceso no se está observando del todo satisfactorio en relación con el nivel esperado.

Al inicio del año escolar 2005/2006, la Coordinación de la II Etapa de Educación Básica (del cuarto al sexto grado de Educación Inicial Primaria) organizó una jornada con los alumnos del sexto grado de la institución con el objeto de detectar posibles deficiencias en los procesos de producción y comprensión de textos en este grupo de estudiantes. Los resultados de dicha jornada destacaron la existencia de problemas importantes en la comprensión de la lectura.

La experiencia docente desarrollada durante el año escolar 2006/07 confirma el problema, poniendo en evidencia algunas características propias del llamado déficit de comprensión de la lectura, entre las que pueden mencionarse:

1. Dificultad para construir la microestructura del texto, básicamente por no discriminar la información importante de la no relevante contenida en el mismo.
2. Desconocimiento del significado de ciertos términos que aparecen en el discurso, dificultándose el proceso de análisis que coadyuva en la comprensión del texto.
3. Falta de coherencia para ordenar de manera consistente la síntesis del texto.
4. Problemas para construir la macroestructura textual, no siendo capaces de elaborar una representación global del texto en un todo coherente.
5. Dificultades para definir el propósito del discurso, esto es, no reconocen la estructura general de los diferentes textos que se le presentaron.

El déficit de comprensión de la lectura detectado afecta el desempeño académico de estos estudiantes quienes ingresan a los estudios de secundaria sin las herramientas mínimas necesarias para alcanzar un aprendizaje eficaz de las distintas asignaturas del currículo; ya que es en esta etapa cuando el nivel de exigencia espera una actuación más estratégica y exitosa de los aprendices.

Documentación del Problema

Los resultados obtenidos en la indagación mencionada anteriormente dieron origen a otro estudio para determinar las concepciones de aprendizaje dominantes tanto en los docentes como en los estudiantes; y relacionarlas con el tipo de estrategias utilizadas en el proceso de adquisición de información. En esa oportunidad, inicio del año escolar 2006/2007, se aplicó a los estudiantes el

cuestionario de autoreporte CONAPRE (Martínez-Fernández, 2004) (Anexo A). Con los docentes se utilizó un ensayo (Anexo B), al estilo de Tynjälä (1999), en el cual se les preguntó qué entienden por aprendizaje. En dicha ocasión no se triangularon los resultados con otros instrumentos, sin embargo, los datos obtenidos demostraron objetivamente una incongruencia entre lo que la institución asume como un modelo de corte constructivista y una praxis educativa tradicional, observada en los docentes, que estaría afectando la comprensión de la lectura.

Los datos que se presentan en la Tabla 1, obtenidos con el programa estadístico SPSS, corresponden a los alumnos cursantes del sexto grado del pasado curso académico, quienes en su totalidad prosiguieron sus estudios de secundaria en la institución.

Tabla 1

Concepciones de Aprendizaje de los Estudiantes

	Directa		Interpretativa		Constructiva	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Nunca	9	9	3	2,4	2	1,6
Pocas Veces	15	15	12	9,6	20	16
Regularmente	32	32	32	25,6	49	39,2
Muchas Veces	21	21	53	42,4	46	36,8
Siempre	23	23	25	20	8	6,4
Total	100	100	125	100	125	100

Fuente: Alumnos de séptimo grado

En los resultados obtenidos con los estudiantes del séptimo grado para el año escolar 2006-2007 (Tabla 1) se refleja un importante nivel de co-dominancia entre las teorías directa, interpretativa y constructiva. Se observa que el 76% de las respuestas

en la teoría directa se ubican entre regularmente (32%), muchas veces (21%) y siempre (23%), lo que significa que un importante número de estudiantes aplica estrategias de memorización pasiva para abordar el proceso de aprendizaje, por lo cual asumen una postura de simples receptores de información. En cuanto a la teoría interpretativa puede observarse que un 88% de las respuestas se ubican entre regularmente (25.6%), muchas veces (42.4%) y siempre (20%), esto se asocia seguramente al entrenamiento que los alumnos han recibido en la activación de procesos mentales, desde los primeros niveles de escolaridad en la institución. Así mismo puede considerarse una importante tendencia de los alumnos a utilizar estrategias y actividades acordes con un enfoque constructivista, de manera que un 82.4% de respuestas que se ubican en esta teoría, se distribuyen entre regularmente (39.2%), muchas veces (36.8%) y siempre (6.4%).

Los resultados obtenidos en la muestra de docentes de primaria se exponen seguidamente

Tabla 2

Concepciones de Aprendizaje de los Docentes

Teoría	Nº Docentes	%
Directa	5	83.3%
Interpretativa	1	16.6%
Constructiva	0	-
Total	6	100

Fuente: Docentes de Primaria

La Tabla 2 muestra los resultados de la consulta a las docentes, de cómo entienden el aprendizaje, quedando de manifiesto una predominancia de la concepción directa, lo que hace reflexionar sobre la adaptación de los estudiantes a la didáctica aplicada por éstas, quienes les conciben como entes pasivos, cuyo aprendizaje se produce por la acumulación de conocimientos, evidenciándose un claro enfoque cuantitativo y superficial del aprendizaje.

Como puede observarse, en las Tablas 1 y 2, se consideran las categorías de aprendizaje concebidas por Pozo y Scheuer (1999), a saber, concepciones directa, interpretativa y constructiva. Estos explican como la concepción de aprendizaje en cada sujeto pasa de ser una definición inconsciente a una “interpretación cognitiva conceptualizada en términos de representaciones y procesos” (Martínez-Fernández, 2004, p. 83).

En línea con lo anterior, desde un enfoque circunscrito en la teoría directa, se entiende que el aprendizaje es producto de las condiciones externas, sin que intervenga la actividad propia del aprendiz, a quien se le concibe como ente pasivo, receptor de información. Para la teoría interpretativa, el aprendizaje es producto del procesamiento de información por parte del aprendiz, quien asume una participación más activa en su propio proceso de aprendizaje, de manera que se enfatiza en los procesos y estrategias que intervienen en el mismo. Finalmente, la teoría constructiva, considera la puesta en práctica de procesos reconstructivos del conocimiento por parte del estudiante, quien a partir de sus conocimientos previos elabora nuevas representaciones del mismo como producto de la interacción de los factores ambientales y de las disposiciones internas del aprendiz.

Análisis de las Causas

La problemática diagnosticada da cuenta de la aplicación de un modelo de lectura tradicional que concibe la comprensión como un proceso secuencial y jerárquico (de abajo hacia arriba), con un marcado énfasis en la utilización de estrategias de decodificación, memorización pasiva y repaso, orientadas sólo a transferir información tal cual como aparece en el texto, sin la intervención de los procesos y estrategias, ni de los conocimientos previos que intervienen en la construcción de significado por parte del estudiante (Alonso & Mateos, 1995; Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Domínguez, 1997; Santalla, 2000).

Dado que la comprensión ha sido preocupación constante en la institución y se ha puesto el énfasis en la aplicación de estrategias y la activación de los procesos cognitivos implicados en la misma, conforme a unas exigencias explícitas en el Currículo Básico Nacional y la puesta en práctica de un modelo de base constructivista es oportuno preguntarse por qué a pesar de esos esfuerzos siguen presentándose deficiencias en el área de lenguaje, específicamente a nivel de comprensión.

La respuesta a la interrogante planteada pasa por considerar que la comprensión de textos es un proceso complejo y multifactorial, de manera que la explicación se sustentará en algunos aspectos contemplados por distintas investigaciones realizadas en el área, considerando por un lado, las concepciones de aprendizaje y sus implicaciones en las estrategias utilizadas tanto por los estudiantes como por los docentes, en el proceso de aprendizaje, y por el otro, las características del modelo de formación docente.

En cuanto a la concepción de aprendizaje predominante en los estudiantes, la investigación en el área (Biggs, 1988; Entwistle, 1988; Martínez-Fernández, 2004) sostiene que por el nivel madurativo de los aprendices, en los primeros años de escuela (alrededor de los siete años), éstos asumen un enfoque superficial del aprendizaje que evoluciona conforme avanza la escolaridad, esto es, en los primeros niveles los estudiantes entienden que aprender es acumular conocimientos y que se aprende utilizando estrategias de memorización pasiva y de repaso, lo que no implica que se descarte la influencia del ambiente en el aprendizaje que, a través de estrategias y estimulación de los procesos mentales, puede lograr el desarrollo potencial de los aprendices. Las concepciones más profundas y de corte cualitativo se asocian a edades superiores a los doce años.

En relación a las concepciones de aprendizaje Martínez-Fernández (2004, p.65) refiere en su Tesis Doctoral, que “el nivel operativo de las acciones o estrategias (“lo que se hace”) viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje (“lo que se dice sobre el aprendizaje y lo “ que se dice que se hace”)”; así, la práctica está condicionada por los supuestos que subyacen a la concepción sobre la naturaleza del aprendizaje y del proceso de aprender, esto es, qué se entiende por aprendizaje y cómo se aprende.

Según afirman Díaz-Barriga y Hernández (2002), los problemas de comprensión se originan por desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y básicamente en la forma de enseñar, lo que se corresponde con un nivel superficial de la enseñanza y el aprendizaje; que es la situación diagnóstica en la institución y que justifica este

estudio.

Al revisar el modelo de formación docente en la universidad venezolana, Díaz (2005) sostiene que éste se caracteriza por la desestimación de los basamentos teóricos que sustentan el aprendizaje, además de una separación y baja articulación entre el nivel teórico y práctico, de manera que los conocimientos vinculados a las ciencias de la educación, influyen muy poco en la actividad profesional debido, entre otras cosas, a un aprendizaje descontextualizado y fragmentario.

Es ese mismo orden de ideas, Camacho, Celayarán y Rietveldt (2002), realizan un estudio con un grupo de estudiantes del último semestre de educación, donde exponen que la formación del docente venezolano adolece de la preparación necesaria según las nuevas teorías del aprendizaje y las exigencias de una sociedad en donde la competencia comunicativa tiene un papel preponderante. La investigación arrojó resultados tan preocupantes como: 84,6% tiene un nivel bajo para comprender e interpretar las ideas del texto; 61,6% presentó dificultad para reconocer sus contenidos relevantes; un 82,2% presentó debilidades marcadamente significativas para relacionar información explícita contenida en el texto con sus conocimientos previos; 63,1% manifestó un bajo nivel para suponer o establecer relaciones entre conceptos, enunciados y proposiciones.

Al indagar en la problemática específica que se presenta en la institución, pueden sintetizarse las siguientes causas explicativas del déficit de comprensión de la lectura:

1. Las concepciones que sobre el aprendizaje manifiestan los estudiantes, quienes en una actitud de receptores pasivos asumen este proceso como acumulación de conocimientos, en un enfoque claramente cuantitativo y superficial.

2. El nivel evolutivo de los estudiantes quienes manifiestan un bajo grado de conciencia para asumir el uso de estrategias de comprensión dirigidas a lograr una actitud más activa en su proceso de aprendizaje, de manera que éstos consideran que aprender significa reproducir y almacenar conceptos, sin la mediación de ningún proceso psicológico y utilizando básicamente estrategias de memorización pasiva.
3. Las concepciones que sobre el aprendizaje y la enseñanza tienen los docentes involucrados en la situación, las cuales son producto del ambiente cultural educativo en el que éstos se han formado, evidenciándose un nivel superficial en el ejercicio de las prácticas docentes, posiblemente repitiendo esquemas con los cuales fueron enseñados en la universidad.
4. Arraigo a modelos tradicionales por parte de docentes y estudiantes, quienes colocan el énfasis en la decodificación, oralización del texto, reglas gramaticales, evidenciándose un desconocimiento de los sustentos psicológicos que subyacen al proceso de comprensión de textos.
5. Incongruencia entre lo que en teoría se aspira que se haga y el desarrollo de la praxis educativa, producto de las teorías implícitas de los docentes y estudiantes sobre lo que entienden es el aprendizaje y cómo se aprende, además de una manifiesta resistencia al cambio.
6. La adopción del modelo educativo creativo en la institución, lo que trae consigo importantes dificultades, ya que los docentes que ingresan a la misma deben ser entrenados; lo que implica inversión de tiempo y otros recursos para observar resultados que no se dan a corto plazo; a esto se le suma una importante rotación

del personal docente.

7. La aplicación de creática, como modelo psicopedagógico, en dos momentos paralelos no facilita el uso de estrategias y la activación de procesos mentales desde los propios contenidos curriculares, quedándose en una mera ejercitación que pudiera estar influyendo en la ineficacia para abordar la comprensión de la lectura.

Relación del Problema con la Literatura

Concepciones de Aprendizaje. El proceso de aprendizaje ha evolucionado por distintas concepciones paradigmáticas; en este sentido, algunos teóricos las han interpretado como enfoques contrapuestos que se sustituyen en el tiempo; otros, les han concebido como posiciones de racionalidad dialéctica o convergencia paradigmática para explicar la importancia de la complementariedad en función de hacer del aprendizaje un proceso más eficaz (Ertmer & Newby, 1993).

En relación con lo anterior, puede afirmarse que la primera mitad del siglo veinte, se caracterizó por el predominio de la teoría conductista, calificada por muchos como reduccionista, al considerar que el aprendizaje es sólo producto de los factores externos; este es entendido como cambio de conducta observable o como respuesta ante estímulos ambientales, lo que presupone un docente que prepara el ambiente y transmite información y un estudiante que recibe la misma.

Hacia la segunda mitad del siglo veinte surge el cognitivismo y comienza a desarrollarse el interés por los procesos psicológicos que subyacen al procesamiento de información, aspectos que no fueron tomados en cuenta por el conductismo (Pozo, 1987). En adelante se considerará la realidad subjetiva de los aprendices como factor

de primer orden en el aprendizaje, cómo y cuáles son los procesos y estrategias que desarrollan para aprender, de manera que el estudiante asume una posición más activa durante el mismo.

Desde un enfoque constructivista, se hace énfasis en el proceso de construcción y reconstrucción de significados por parte de los aprendices. Surge así el interés por conceptos tales como, conocimientos previos de los estudiantes, de cómo éstos interaccionan con la nueva información; también se considera la pertinencia de la información y las necesidades del aprendiz para lograr el aprendizaje significativo.

De lo anterior se desprende que la concepción de aprendizaje dominante determinará las acciones y estrategias que se pongan en ejecución para aprender, esto significa que están antecedidas por un cuerpo de creencias o ideas de carácter implícito sobre lo que es el aprendizaje y los procesos implicados en el mismo. Estas nociones de aprendizaje evolucionan desde un “nivel más elemental de reproducción o copia fiel del modelo (aprendizaje fijo), para pasar posteriormente a concepciones más elaboradas que implican la acción constructiva del sujeto” (Martínez-Fernández, 2004, p.66), de manera que se diferencian dos niveles, a saber, uno superficial, de carácter cuantitativo, y otro, profundo o cualitativo.

En línea con lo expresado por Martínez-Fernández, se encuentran los trabajos de Marton y Säljö (1976) quienes aluden a dos niveles de procesamiento, uno, profundo, en el cual la atención se dirige hacia la comprensión del significado del texto y otro superficial, que enfatiza en el texto mismo con la intención de reproducirlo. Por su parte Wittrock (1974) concibe dos estadios a los que denomina procesamiento generador y procesamiento orientado a la reproducción; Ausubel (1978) los describe

como aprendizaje significativo y aprendizaje de memoria. Así mismo Richardson (1994) y Biggs (1987) (ambos en Kember, 1996) concluyen sobre la existencia de estos dos niveles de procesamiento. A partir de estas investigaciones pioneras, se han desarrollado diversos sistemas y estudios que refieren más de dos concepciones o teorías que se ubican entre dos polos (superficial y profundo).

Entwistle (1988), por ejemplo, establece tres estadios utilizados por el estudiante cuando realiza la tarea de leer un texto: a) un procesamiento superficial en el cual juegan un papel muy importante la memoria y el recuerdo, b) un procesamiento profundo en el que la información nueva pasa a formar parte de la estructura cognitiva del sujeto, y c) un procesamiento mucho más elaborado, estratégico que comprende la aplicación del conocimiento (Pozo & Monereo, 1999).

Tomando como referencia los diferentes enfoques de aprendizaje (superficial y profundo), puede establecerse la relación entre éstos y la tarea de comprensión a través de la actuación que adopta un estudiante cuando procesa información de un texto; la misma se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Concepciones de Aprendizaje y Actuación del Aprendiz

Concepción de Aprendizaje (Nivel de procesamiento)	Actuación del Aprendiz
Superficial	Muestra motivación extrínseca para la realización de la tarea, la calificación por ejemplo. No es capaz de integrar el texto en todo coherente porque observa el mismo de manera fraccionada. Focaliza la atención en tareas de memorización y recuerdo del texto. No establece relaciones, conclusiones, inferencias, ni se plantea hipótesis, de la lectura. Desvincula la lectura de sus conocimientos previos, porque, no los tiene o no es capaz de recuperarlos.
Profundo	Muestra motivación intrínseca por lo cual se interesa y disfruta la tarea de lectura. Se dirige hacia lo esencial del texto, explora la intención del autor. Integra los contenidos del texto con sus conocimientos previos, convirtiendo la lectura en una experiencia significativa. Es capaz de visualizar el texto como un todo, hacer síntesis, obtener conclusiones, plantearse hipótesis.

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 puede observarse como en un enfoque superficial se concibe el aprendizaje del texto como tarea impuesta desde afuera (extrínsecamente motivado), aislado de otros materiales e incluso de su propia realidad, para luego poner en ejecución tareas de recuerdo y focalizarse en las palabras del texto; no así, en una visión profunda en la que se asume el texto como un medio para entender el mundo, por lo cual es posible comprender el significado (intrínsecamente motivado) (García-Milá, 2005).

La investigación en el campo de las concepciones de aprendizaje ha originado distintas explicaciones de cómo se produce éste (Bandura, 1982; Gagné, 1991; Norman, 1984; Pozo, 1996; Pozo & Scheuer, 1999; Schunk, 1997); la misma se ha desarrollado desde diversas perspectivas: fenomenográfica, desarrollo del metaconocimiento, adquisición de una teoría de la mente en los niños, desde el enfoque de las teorías implícitas, etc. Este estudio se sustentó en la tradición fenomenográfica, porque enfatizó en el análisis de la propia perspectiva (o voces) de los sujetos; en sus propias descripciones acerca de cómo aprenden.

Desde un enfoque fenomenográfico se han planteado distintas categorías de aprendizaje, entre las que se destacan las de Coll (1993); Marton (1981); Olson y Bruner (1996); Säljö (1979), Tynjälä (1999). Esta investigación se orientó por la propuesta de Pozo y Scheuer (1999), quienes plantean tres teorías o sistemas de categorías de aprendizaje, a saber, directa, interpretativa y constructiva. Esta decisión se basó en dos supuestos, uno teórico-cultural pues se plantea en el seno de Iberoamérica entre investigadores españoles y argentinos; y un supuesto empírico pues el diseño y desarrollo del CONAPRE (cuestionario utilizado en este estudio) ha sido validado en sujetos españoles, mexicanos y venezolanos por Martínez-Fernández (2004).

La teoría directa está basada en el objetivismo como paradigma epistemológico; se concibe el aprendizaje como cambio relativamente permanente de la conducta producto de la práctica repetitiva o simple (Fuentes, 1997). En palabras de Pozo (1999), el aprendizaje es una reproducción fiel de la realidad, circunscribiéndolo a una copia de resultados o conductas sin mediación de los procesos psicológicos que

subyacen al mismo; esto supone un docente que transmite información y refuerza conductas deseables y un aprendiz pasivo que reproduce o imita un modelo.

En cuanto a la teoría interpretativa, Pozo y Scheuer (1999) afirman que entra en juego la actividad del aprendiz, la cual es fundamental para lograr el aprendizaje; se considera la mediación de procesos tales como atención, memoria, razonamiento, que hacen del aprendizaje un proceso más activo, sin embargo, no deja de ser una copia más fiel de la realidad.

La teoría constructiva está ajustada a la noción de la realidad subjetiva y se plantea una concepción de aprendizaje como proceso de “interacción, reconstrucción, transformación o re-elaboración” (Martínez-Fernández, 2004, p.85) en la que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo con la participación de otro (mediador); así mismo se establece el papel protagónico del aprendiz en la construcción de significados a partir de elementos que estén conectados a conocimientos, experiencias o conceptualizaciones previas (Klinger & Vadillo, 2000).

Comprensión de la Lectura. Coinciden distintos autores en definir la comprensión de la lectura como un proceso complejo en el que se interrelacionan diferentes factores, tales como información léxica, sintáctica, semántica, pragmática o interpretativa (Alonso-Tapia, Carriedo & González, 1991; Anderson & Pearson, 1984; Baker, 1985; Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Klinger & Vadillo, 2000; León, 1991; Pozo & Monereo, 1999; Ríos, 2004; Santalla, 2000; Solé, 1992). Estos factores pueden actuar solos o en conjunción, desarrollándose en consecuencia distintos niveles de comprensión.

En el entendido de que la comprensión está sujeta a las diversas nociones de aprendizaje, este estudio enfatizó en el enfoque cognitivo-constructivo, perspectiva desde la cual, la comprensión se asume como un proceso interactivo que tiene como finalidad el conocimiento semántico del texto, en el cual los sujetos se relacionan con las ideas expresadas por el autor a partir de sus conocimientos previos y desarrollan un conjunto de estrategias cognitivas como parafrasear, inferir, resumir, predecir, clarificar, preguntar (Ríos, 2004).

Así, el proceso comprensivo se concibe como una actividad estratégica, compleja, de construcción de significados, de transformación del conocimiento que se circunscribe en el principio de “aprender a aprender”, por ello se entiende como habilidad que debe ir más allá de una simple actividad de descifrar un código de signos, para concebirse como un proceso en el que intervienen no sólo factores de tipo perceptivo y lingüístico, sino además, cognitivos (Santalla, 2000).

En línea con lo anterior, Jovini (2005) hace referencia al acto lector como un proceso que permite construir significados, producto de la interacción entre el lector y el texto y el la cual median por un lado, los conocimientos previos de los aprendices, y por otro, los procedimientos cognitivos; esta relación puede observarse claramente en la Figura 1 que se presenta a continuación:

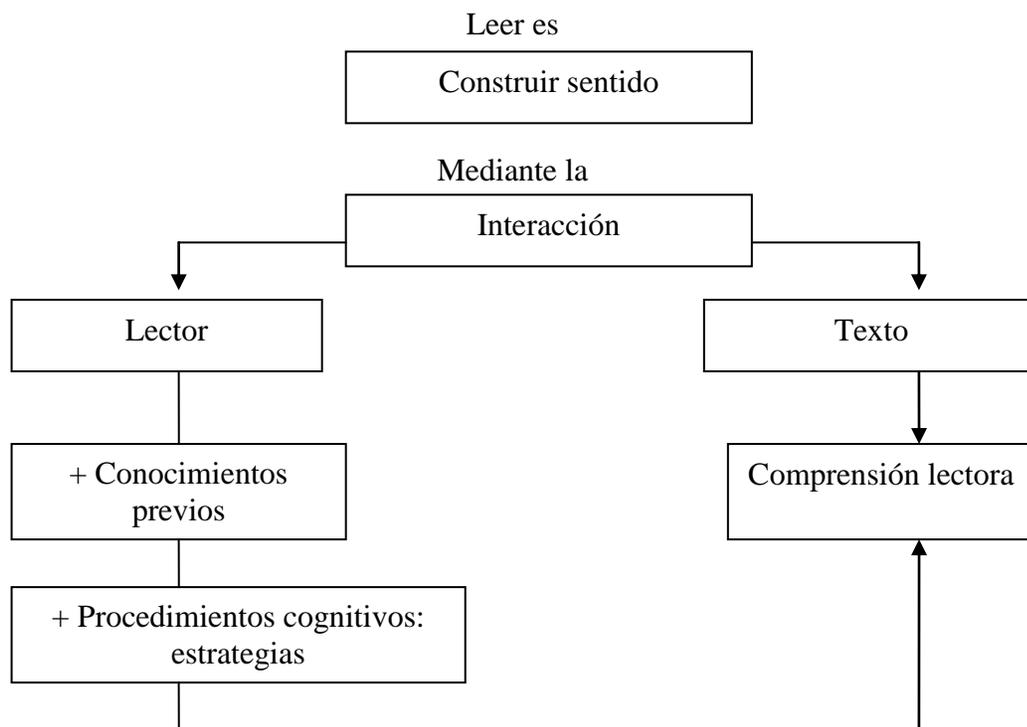


Figura 1. La lectura como proceso interactivo según Jovini (2005, p.99)

En esta misma línea, Solé (1992, 1994, 2000) define la comprensión como un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que el primero, orienta la búsqueda de información contenida en el discurso para satisfacer los objetivos que se propone; esto implica por un lado, una posición activa del lector mientras procesa el texto, y por otro, plantearse objetivos que guíen la lectura. Esta misma autora enfatiza en la lectura como un proceso que conduce hacia la promoción de estrategias de autorregulación que permite a los estudiantes la construcción de significados, por lo que debe abordarse desde los conocimientos previos de éstos; así mismo, Scardamalia y Bereiter, (1992; citados por Solé, 2000), refieren que la lectura puede caracterizarse como un ejemplo del pensamiento estratégico e instrumento de transformación del

conocimiento, ya que se manifiesta en el desarrollo de diversas competencias que permitirán una actuación eficiente del individuo en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelva.

Como se expresara anteriormente, la comprensión de la lectura ha transitado por distintas tendencias circunscritas en las diferentes concepciones de aprendizaje y enseñanza, originando el interés por diversos tópicos a lo largo de los años. Hacia la década de los 60, se le asociaba directamente con el proceso de decodificación (Fries, 1962); se presumía que si los alumnos eran hábiles para denominar las palabras, entonces se produciría la comprensión. En la década de los 70 y los 80, los investigadores del área de la enseñanza, la psicología y la lingüística tratando de dar respuesta a problemas que no se resolvían desde la decodificación, dirigieron la investigación hacia los procesos psicológicos y estrategias que intervienen en la misma (Anderson & Pearson, 1984; Smith, 1978). Más recientemente, la investigación en el área ha profundizado en los procesos de construcción del conocimiento por parte de los aprendices, adquiriendo mayor relevancia las concepciones previas de los estudiantes y cómo influyen en la comprensión del discurso.

Al plantearse cuáles son los factores que intervienen o determinan el proceso comprensivo, Alonso y Mateos (1985) y García-Madruga y Luque (1993) refieren que son tres: a) reconocimiento de las palabras; b) extracción de relaciones gramaticales y, c) análisis semántico. Klinger y Vadillo (2000) acotan que las dos principales habilidades inmersas en el proceso comprensivo son por un lado, el significado de las palabras y por el otro, el razonamiento verbal que permiten realizar

operaciones como jerarquizar ideas, comparar y establecer relaciones entre estas, así como realizar síntesis del texto.

Coincidiendo en algunos aspectos con los autores antes señalados, Díaz-Barriga y Hernández (2002) describen que en el proceso comprensivo se interrelacionan un conjunto de microprocesos tales como: a) reconocimiento de las palabras; b) construcción de las proposiciones a partir de las ideas del texto (microestructura; c) vinculación de las macroproposiciones y, d) realización de inferencias para vincular e integrar las proposiciones. También implica la ejecución de macroprocesos como: a) aplicación de macrorreglas (supresión, generalización y construcción); b) jerarquización de las ideas contenidas en el texto; c) construcción de la macroestructura a través de la integración y construcción del significado global del texto; d) aplicación de inferencias y, e) construcción del modelo de la situación; de manera que todos estos procesos implicados en el procesamiento de textos tienen como finalidad profundizar en tareas de razonamiento semántico.

Kintsch y Van Dijk (1978; en Santalla, 2000) explican que el proceso comprensivo se produce por una multiplicidad de procesos complejos que se enmascaran y pueden presentarse en forma paralela o secuencial. Destacan, en su modelo de comprensión basado en la estructura del texto, básicamente tres grupos de operaciones mentales que realizan los sujetos, a saber: a) organización de la información significativa del texto en un todo; b) el resumen del significado del texto, y, c) construcción de nuevos textos. Más adelante, Kintsch (1998) propone el modelo de construcción-integración para explicar cómo se produce la comprensión, considerando en el mismo los procesos que permiten la elaboración de la base del

texto (microestructura y macroestructura) y los procesos de integración sensibles al contexto para conformar un todo coherente, significa que la comprensión se produce en dos etapas: a) construcción de la red proposicional, y, b) integración de esa red proposicional en un todo.

En línea con las ideas anteriores, León (1999) sostiene que la comprensión implica a) descubrir las ideas que encierran las palabras y las oraciones (microestructura), b) relacionar las ideas entre sí, dándole orden y coherencia, c) organizar las ideas según su importancia y jerarquía (macroestructura) y, d) identificar la superestructura, es decir la trama de relaciones que articula las ideas centrales extraídas del texto.

También es importante destacar lo que señalan García-Madruga y Luque (1993) sobre el proceso comprensivo. Estos hacen hincapié en la importancia del conocimiento previo de los sujetos y cómo éstos favorecen la identificación de las palabras, su significado, la corrección de situaciones sintácticas que pudieran afectar la comprensión del texto, así como la realización de las inferencias y aplicación de estrategias estructurales necesarias para construir una representación coherente del mismo.

Como se observa en las propuestas anteriores, la comprensión es considerada un proceso multinivel, en el que, según Adams (1982; citado por Alonso & Mateos, 1985), y Kitchner (1988; en Santalla, 2000), se distinguen básicamente tres modelos:

1. Modelos de procesamiento ascendente: colocan el énfasis en la decodificación, según el cual, la comprensión se produce de abajo hacia arriba y se concibe como

conjunto de habilidades que se desarrollan desde el reconocimiento visual de las letras y de las palabras hasta el análisis semántico del texto.

2. Modelos de procesamiento descendente: enfatizan en un procesamiento de arriba hacia abajo, así, la comprensión implica la resolución de problemas a través del uso de estrategias predictivas, confirmatorias e integradoras.
3. Modelos interactivos: proponen un procesamiento en paralelo, no secuencial, en el cual la construcción de significado es producto de la integración de la información contenida en el texto, los conocimientos (información) contenidos en los esquemas y el contexto; así que la comprensión es considerada como un proceso activo, constructivo e inferencial, dirigido a plantearse y comprobar hipótesis.

De lo anterior se desprende que cualquier planteamiento para mejorar la comprensión de la lectura debe enmarcarse en un enfoque interactivo ya que el sentido de un texto no está únicamente en el significado de las palabras u oraciones, sino que es un proceso más profundo y complejo que debe considerar la actuación activa de los sujetos en la construcción de significados a partir de sus conocimientos previos y de la información contenida en el discurso, utilizando para ello un conjunto de estrategias que coadyuvan en la profundización del proceso comprensivo; esto implica concebir a los aprendices como sujetos de su propia formación, más que como objetos de enseñanza (Inostroza, 1998).

Estrategias de Comprensión de la Lectura y su Relación con las Concepciones de Aprendizaje. Las estrategias de comprensión de la lectura pueden definirse como el conjunto de procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar, utilizar

información, resolviendo los problemas y tomando las decisiones adecuadas ante las exigencias de la tarea (García, 1991).

Al establecer la relación entre las concepciones de aprendizaje y las estrategias de comprensión, se encuentran diferentes investigaciones que han demostrado una correlación significativa entre estas dos variables (Rossum & Sheik, 1984; citados por Martínez-Fernández, 2004), de manera que, como se ha comentado anteriormente, la lectura comprensiva se fundamenta en un modelo teórico o concepción dominante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y la naturaleza del proceso de aprender, es decir, qué se entiende por aprendizaje y cuáles son los procesos y estrategias que se desarrollan para aprender (Aparicio, Hoyos & Niebles, 2004), esto significa que si se concibe el aprendizaje como mera reproducción, entonces, se utilizarán básicamente estrategias y procesos de memorización; si por el contrario, se asume el aprendizaje como un proceso constructivo, ello derivará en el uso de estrategias de comprensión más analíticas, reflexivas y profundas.

Knuth y Jones (1991, en Klinger & Vadillo, 2000) hacen una comparación entre las concepciones de aprendizaje y las estrategias de comprensión atendiendo a dos perspectivas o enfoques de lectura, una tradicional y otra, de carácter interactivo. La misma se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Enfoques de la Lectura

Base teórica	Enfoque tradicional Conductual	Nuevos enfoques Cognitiva
Metas de la lectura	Dominio de hechos y habilidades aislados	Construcción de significado y aprendizaje autorregulado
La lectura como proceso	Decodificación de palabras en forma mecánica y memorización por repetición	Interacción entre lector, texto y contexto
Papel del lector/metáfora subyacente	Pasivo/vaso comunicante que recibe información de una fuente externa	Activo / lector estratégico que utiliza habilidades cognitivas

Tomado de Klinger y Vadillo (2000, p. 95)

Como se observa en la información contenida en la Tabla 4, se hace una comparación atendiendo a las bases teóricas contenidas en cada modelo, procesos implicados en la lectura y las metas que se persiguen con ésta, así como las estrategias y papel del aprendiz en todo este proceso. Pueden diferenciarse dos concepciones de aprendizaje en la forma de entender el desarrollo de la lectura comprensiva; un enfoque tradicional de base conductista, que la concibe como proceso decodificador con la utilización de estrategias de repetición, memorización de hechos, en el cual el aprendiz asume un papel pasivo, de simple receptor; mientras en un enfoque cognitivo-constructivo se entiende la lectura como un proceso interactivo de construcción del discurso a través del uso de estrategias orientadas a la apropiación de significado por parte del aprendiz quien asume un papel activo en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, al preguntarse cuáles son las estrategias que hacen posible una comprensión profunda del texto, coinciden distintos autores en afirmar que se

distinguen básicamente dos tipos: cognitivas y metacognitivas (García, 1991). En este estudio se enfatiza en el uso de estrategias cognitivas que permiten construir la base del texto (microestructura y macroestructura) e identificar la superestructura del mismo.

Según García, igualmente, entre las estrategias cognitivas que se ponen en ejecución al realizar la lectura de un texto, se encuentran:

1. Estrategias de focalización: que ayudan en el proceso de atención de la información importante del texto; pueden aplicarse técnicas como el subrayado, toma de notas, elaboración de esquemas, etc.
2. Estrategias de organización: que permiten reconstruir el texto para hacerlo más significativo y comprensible para el propio lector; esto puede lograrse a través de la jerarquización y ordenamiento de ideas según su importancia y de acuerdo a criterios establecidos previamente.
3. Estrategias de resolución de problemas: para solventar dificultades que se presenten durante la lectura como por ejemplo aquellas asociadas a incoherencias en el texto, desconocimiento de términos o vocabulario presentes en el mismo, etc. Pueden llevarse a cabo con el uso de diccionarios, inferencias a partir del contexto, relectura, parafraseo, etc.
4. Estrategias de elaboración: las mismas contribuyen a integrar los conocimientos previos del lector con la información contenida en el texto para profundizar en su significado; entre éstas se encuentran reescribir el texto, formular hipótesis, elaborar conclusiones, etc.

5. Estrategias de comprobación: para verificar la cohesión y coherencia interna del texto, así como la relación con los conocimientos previos del lector; puede realizarse ejercicios de relación entre las partes y el todo, por ejemplo.

Solé (1992) distingue un grupo de estrategias de comprensión las cuales ubica en diferentes momentos: antes, durante y después de la lectura (en una clara referencia a las estrategias metacognitivas); las mismas se resumen en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 5

Estrategias de Lectura

Momento de la Lectura	Estrategias de Lectura
Antes de la lectura	Activación del conocimiento previo
	Elaboración de predicciones
	Confección de preguntas
Durante la lectura	Destacar las partes relevantes del texto
	Utilizar estrategias de apoyo como el subrayado, la toma de notas, relectura
Después de la lectura	Identificar la idea principal
	Elaborar resumen
	Formular y responder preguntas

Fuente: Elaboración propia con base en las ideas de Solé (1992).

Como puede observarse en la Tabla 5 se proponen un conjunto de estrategias desde un enfoque interactivo, que considera la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes para relacionarlos en forma significativa con la información contenida en el texto; así mismo se incluye el uso de estrategias estructurales que permitirán un procesamiento profundo de la información contenida en el discurso.

En cuanto a las estrategias que hacen posible la comprensión, Paradiso (1996) establece las siguientes: a) supresión de palabras irrelevantes del texto, b) subtítular

párrafos, c) jerarquizar ideas (principales y secundarias), d) resumir, e) caracterizar la superestructura, f) elaborar una representación de la información contenida en el texto.

En relación a las propuestas señaladas, puede observarse que las mismas coinciden en cuanto a la necesidad de profundizar en el nivel de comprensión de la lectura, de manera que se oriente a la formación de un estudiante estratégico capaz de utilizar habilidades para lograr mayores grados de autonomía en su propio proceso de aprendizaje.

En síntesis, una vez analizada la situación que se presenta en la institución y a la luz de la bibliografía especializada en el área, tanto en relación con las concepciones de aprendizaje como del proceso de comprensión de la lectura, se puede concluir que, el problema detectado se explica por la puesta en práctica de un modelo tradicional que se expresa en un nivel de superficialidad para emprender la comprensión, tanto por los estudiantes como por sus docentes. De este modo, el proceso de comprensión de la lectura parece estar limitado a la práctica de estrategias de oralización, memorización, repetición, reglas gramaticales; en una clara concepción reproductiva del aprendizaje que no prepara a los aprendices en el tipo de competencias analíticas y críticas que como bien expresa Martínez (1999) permitirán asumir la experiencia de los nuevos modos de exploración del saber y de la selección adecuada y pertinente de la información para actuar eficazmente frente a las exigencias que le imprime la sociedad del conocimiento y de la información.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo General y Objetivos Específicos

El problema de investigación planteado indagó en la relación que existe entre las concepciones de aprendizaje y las estrategias de comprensión de la lectura, en el entendido de que estas últimas están determinadas por la concepción dominante acerca del aprendizaje y qué se hace para aprender. Así, este estudio se planteó los siguientes objetivos:

Objetivo General

Fomentar la comprensión de la lectura de estudiantes de séptimo grado de Educación Básica mediante la aplicación de un programa de intervención basado en una concepción constructivista del aprendizaje.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el nivel de comprensión de la lectura, de los estudiantes de séptimo grado de Educación Básica, revisando las estrategias que utilizan para abordar la comprensión de textos.
2. Determinar las concepciones de aprendizaje dominantes en los estudiantes del séptimo grado de Educación Básica.
3. Establecer la relación existente entre las concepciones de aprendizaje dominantes y el nivel de comprensión de la lectura en los estudiantes de la muestra.
4. Definir pautas para el fomento y mejora del nivel de comprensión de la lectura en el grupo de estudiantes seleccionados.

Resultados Esperados

Los resultados esperados con la realización de este Practicum se orientaron a mejorar el nivel de comprensión de la lectura en los estudiantes, a través de la puesta en práctica de un programa de intervención que permitió profundizar en el uso de estrategias involucradas en dicho proceso. Éstos se expresaron en la adquisición de una serie de competencias que demostraron los estudiantes al concluir dicho programa, a través de los siguientes indicadores:

1. Utilizar estrategias cónsonas con una concepción de aprendizaje enmarcada en un modelo interactivo, para lograr una comprensión profunda de los textos.
2. Delimitar la microestructura del texto utilizando estrategias de selección de información, jerarquización de ideas, para establecer la red proposicional del mismo.
3. Construir la macroestructura textual aplicando macrorreglas tales como supresión, generalización y construcción, integrando la información en un resumen coherente.
4. Identificar los distintos tipos de estructuras textuales expositivas presentes en los textos académicos.
5. Aplicar estrategias de comprensión de la lectura en el aprendizaje de las distintas disciplinas curriculares.

Medición de Resultados

Para conocer los resultados obtenidos, una vez aplicado el plan de intervención, se utilizaron una serie de instrumentos validados por expertos en el área, de manera

que la confiabilidad en los mismos, permitiese tomar las medidas necesarias para lograr los objetivos propuestos.

Así, la recolección de la información que determinó la concepción del aprendizaje se hizo con la aplicación del cuestionario de autorreporte Concepciones de Aprendizaje (Anexo A: CONAPRE) diseñado y validado por Martínez-Fernández (2004) en su Tesis Doctoral “Concepción de Aprendizaje, Metacognición y Cambio Conceptual en estudiantes universitarios de psicología”. El instrumento consta de 15 ítems y se basó inicialmente en la categorización que hace Säljö (1979) sobre el aprendizaje, más tarde se reformuló su estructura, a la luz de los análisis empíricos, ajustándose a las categorías definidas por Pozo y Schuer (1999): directa, interpretativa y constructiva. Se responde siguiendo una escala tipo Likert de cinco puntos. Los resultados permitieron discutir cómo esas concepciones dominantes o co-dominantes se relacionan, o no, con las estrategias o actividades que utilizan los estudiantes para comprender textos. El mismo se aplicó en una sesión de clase (aproximadamente en 25 minutos), explicando previamente a los estudiantes la finalidad de la medición; los datos se procesaron con el software estadístico SPSS, versión 12.0 y se compararon estos resultados con los obtenidos de la aplicación de este mismo instrumento antes del programa de intervención.

Los datos para medir la aplicación de estrategias en la construcción de la microestructura y macroestructura textual, se consiguieron con la aplicación de dos tipos de pruebas cuyos resultados se procesaron con el software estadístico SPSS, versión 12.0, las mismas se aplicaron en distintas sesiones de clase, antes y después de la intervención y una vez obtenidos los datos se discutió sobre los efectos o no del

programa de intervención, a la luz de las diferentes teorías explicativas. Se utilizaron modelos de pruebas de la batería IDEPA, propuestas por Alonso-Tapia, Carriedo y González (1985); los textos de las mismas son expositivos de manera que los estudiantes se familiaricen con estos modelos de estructuras (descriptiva, causa-efecto), que además de ser las más utilizadas en los textos académicos en esta etapa o nivel educativo, han demostrado ser muy eficaces para conocer la estructura del texto favoreciendo asimismo la comprensión. Dichas pruebas fueron elaboradas sobre la base de los contenidos correspondientes al séptimo grado de Educación Básica en el área de geografía.

La primera prueba (Anexo B) es de estructura descriptiva, mixta, consta de tres ítems y se puntuó con uno, la respuesta adecuada y con dos, la respuesta inadecuada. En la misma se evaluaron los siguientes aspectos:

1. Representación de las ideas expresadas por el autor: el alumno elaboró la representación (esquema) de las ideas presentes en el texto, estableciendo las relaciones jerárquicas presentes en el mismo.
2. Conocimientos estratégicos para resumir textos: el estudiante seleccionó de un conjunto de afirmaciones, la mejor estrategia para elaborar un resumen.
3. Elaboración de resumen: el estudiante elaboró el resumen del texto, aplicando la estrategia más adecuada a su estructura.

La segunda prueba (Anexo D) tiene una estructura expositiva del tipo causa-efecto, es mixta, consta de cinco ítems, los cuales se puntuaron siguiendo el esquema anterior. En esta prueba se evaluaron los siguientes aspectos:

1. Representación de ideas: el alumno elaboró un diagrama para representar las

ideas expresadas por el autor, estableciendo sus relaciones jerárquicas.

2. Conocimientos estratégicos para identificar la idea principal: de un conjunto de opciones, el estudiante seleccionó la mejor estrategia para saber cuál es la idea principal del texto.
3. Selección de la idea principal: el estudiante seleccionó, de un conjunto de alternativas, aquella que consideró representaba mejor la idea principal del texto.
4. Conocimientos estratégicos para elaborar el resumen: el estudiante seleccionó la mejor estrategia para elaborar el resumen, atendiendo a las características del texto.
5. Elaboración del resumen: elaboró una síntesis coherente del texto, atendiendo a su estructura.

Finalmente, para conocer si los alumnos son capaces de transferir el uso de estrategias de comprensión de la lectura en el aprendizaje de las distintas disciplinas curriculares, se hicieron observaciones de clase para determinar el alcance de las mismas; sin embargo, es claro que es este un objetivo cuyos resultados no se observan en el corto plazo y que requiere un entrenamiento sostenido por parte de los docentes que facilitan el aprendizaje, por lo tanto, de dichas observaciones no se reflejaron registros para esta oportunidad en la que se realizó el estudio.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema planteado fue, Concepciones de aprendizaje y su relación con las estrategias de comprensión de la lectura en el grupo de estudiantes del séptimo grado de Educación Básica. Las variables propuestas para la indagación han sido objeto de distintas investigaciones y puede observarse como en los últimos años las estrategias de comprensión han adquirido una importancia vital, sobre todo cuando se aspira mejorar la calidad educativa en los diferentes niveles del sistema escolar. La comprensión se constituye entonces en herramienta fundamental para el éxito académico de los estudiantes, así como para la adquisición de las competencias comunicativas que les permiten insertarse eficazmente en la compleja sociedad del conocimiento y de la información.

Tanto en el área de las concepciones de aprendizaje como de las estrategias de comprensión se han realizado estudios que demuestran una correlación significativa entre dichas variables, así mismo se ha señalado que la enseñanza de las estrategias de comprensión está directamente asociada a la concepción de aprendizaje, en consecuencia ante un enfoque de aprendizaje superficial, las estrategias de comprensión predominantes son, entre otras, decodificación, oralización, repetición, mientras en una concepción profunda se asumen estrategias de organización, elaboración, resolución de problemas, etc.

Ahora bien, el interés por el tema de la comprensión de la lectura no es nuevo, lo que si ha variado es la concepción que se tiene de la misma, de cómo se produce y qué hacer para corregir las fallas detectadas en este proceso. Así, los distintos

programas que se han propuesto para la enseñanza de estrategias con miras a solucionar las deficiencias encontradas en la comprensión de textos están circunscritos en diversos enfoques, que se diferencian en cuanto a su orientación, nivel de profundidad y características específicas del modelo de intervención (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

En principio puede hacerse una categorización que concibe dichos programas desde dos perspectivas o enfoques:

1. Enfoque tradicional, en los cuales se circunscriben los llamados programas de entrenamiento que colocan el énfasis en las técnicas y hábitos de estudio para aprender, de manera que a los aprendices se les proporciona un conocimiento general sobre cómo emplear las estrategias, sin embargo, se desatienden los procesos cognitivos implicados en la comprensión de la lectura, en este sentido refieren Brown, Campione y Day (1981) citados por Díaz-Barriga y Hernández (2002) que este tipo de entrenamiento ayuda a mejorar el recuerdo, pero de ningún modo favorece el mantenimiento, la generalización o la transferencia de los procedimientos estratégicos aprendidos a otras situaciones de aprendizaje, sobre todo si se considera que los mismos se practican en sesiones de entrenamiento paralelas al desarrollo de los contenidos curriculares. Podría afirmarse que los programas de entrenamiento conciben el aprendizaje casi exclusivamente como una cuestión externa al aprendiz, colocando el énfasis en los aspectos formales o condiciones ambientales, de manera que se entiende como una respuesta mecánica a los estímulos de entrada y se centran los esfuerzos en enseñar al estudiante a elaborar horarios de estudio, organizar su ambiente de trabajo o aprender técnicas de repaso de la información,

circunscribiéndose claramente en un enfoque conductista.

2. Enfoque cognitivo, bajo esta perspectiva surgen los modelos de intervención, que han evolucionado desde los denominados entrenamiento con información, hasta los que se conocen como entrenamiento informado con autorregulación (Díaz-Barriga & Hernández, 2002); en estos últimos, se considera cuándo, dónde y por qué utilizar las estrategias de aprendizaje y cómo aplicarlas en diversos contextos, mediante tareas significativas para el aprendiz. Así, se consideran todos los factores que interactúan en el aprendizaje, se concibe al aprendiz como un ente activo capaz de construir y reconstruir el conocimiento y el docente se convierte en un mediador que educa dicho conocimiento a través de la activación de los procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos-motivacionales, implícitos en el mismo.

Todo lo anterior permite plantear que la enseñanza de las estrategias de comprensión debe hacerse de una manera sistemática para que los procesos de transferencia sean producto de una actividad cada vez más consciente por parte del estudiante. En este mismo orden de ideas refieren Monereo y Castelló (1997) que la práctica constante de los procedimientos, convierte las capacidades en habilidades y en la medida que se automatizan los procesos básicos puede profundizarse hacia otros de más alto nivel que son los que coadyuvan en el proceso comprensivo.

Un aspecto importante a considerar en cuanto a la enseñanza de las estrategias de comprensión es que las mismas deben estar circunscritas en los contenidos curriculares para que tengan sentido o pertinencia, garantizándose de esta manera el cambio conceptual (de las ideas implícitas a las ideas explícitas) que es en definitiva el objetivo del aprendizaje.

Cuando la enseñanza de estrategias se separa del desarrollo de los contenidos curriculares se produce sólo un entrenamiento en técnicas que no contribuye en la formación de aprendices estratégicos, esto es, capaces de planificar y evaluar la aplicación de estrategias específicas empleadas en contenidos concretos, así como generales, que se utilizan igualmente en diferentes situaciones o contenidos curriculares; tampoco aprenderían los estudiantes sobre cuál estrategia y cómo (pasos) utilizarla en una situación de aprendizaje determinada. En este sentido Beyer (1998, p. 49) refiere:

No se puede pensar a menos que haya algo en qué pensar. Al integrar ambas esferas, se introduce la enseñanza de importantes operaciones mentales en el momento en que son necesarias para alcanzar objetivos de aprendizaje en el ámbito curricular y esto funciona como factor motivador del aprendizaje tanto de las aptitudes como del contenido temático.

En atención a la necesidad de enseñar sistemáticamente las estrategias de comprensión de la lectura, distintas propuestas han coincidido en la importancia de considerar un modelo interactivo que rompa con el tradicionalismo instituido fuertemente en las escuelas y que ha dado pobres resultados en los estudiantes de educación media, quienes ingresan a la educación superior sin las herramientas mínimas necesarias para asumir con éxito sus estudios universitarios.

Kintsch y Van Dijk (1978; en Santalla, 2000) formulan el modelo de tratamiento de textos, para explicar como el significado de éstos viene dado por la conformación de su microestructura y macroestructura. En 1988, Kintsch propone el modelo construcción- integración para expresar como la microestructura y la macroestructura

se articulan para concebirse en un todo cohesionado. Este modelo ha servido de base a distintos programas de intervención con resultados positivos en la comprensión de la lectura, al lograr que los estudiantes puedan determinar la red proposicional del discurso y aplicar un conjunto de macrorreglas como la supresión, generalización e interpretación para producir resúmenes coherentes.

En ese mismo orden de ideas, Díaz (2001) afirma que la enseñanza de estrategias es una tarea ardua que requiere tiempo y práctica; esta autora propone un modelo basado en la estructura externa e interna del texto para incrementar el proceso comprensivo, por lo que considera necesario incluirlo en los diseños instruccionales. Refiere esta misma investigadora distintos estudios en los cuales se concluye que la estrategia de patrón de texto ayuda a los estudiantes a reconocer los distintos textos expositivos y esto les ayuda significativamente en el proceso comprensivo de los mismos.

Royer, Hasting y Hook (1979) y Rasool y Royer (1986), en Santalla (2000), obtienen resultados concluyentes en cuanto a que el conocimiento de la microestructura del texto está significativamente relacionado con un mejor rendimiento de los estudiantes. Así mismo evidenciaron que la comprensión mejoraba cuando el proceso de instrucción se relacionaba con el contenido de las asignaturas en las cuales se les aplicaba las pruebas. En otro estudio, Roger, Abranovic y Sinatra (1987; en Santalla, 2000) demostraron que los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas de comprensión permiten predecir el rendimiento en el aprendizaje, sobre todo cuando las pruebas tratan sobre los propios contenidos de la asignatura.

Burón (1996) aplica un estudio dirigido a estudiantes españoles de educación básica donde se practicó la aplicación de estrategias para identificar las ideas principales, utilizando para ello textos expositivos, concluyéndose sobre la importancia de este proceso como paso previo en la elaboración de un buen resumen y consecuentemente en la mejora del proceso comprensivo.

Amat (1990 citado por Poggioli 1998) planteó un programa de entrenamiento para la aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, llamado “Aprender a Comprender” que tiene como objetivo mejorar el desempeño académico de los estudiantes a través de la aplicación de estrategias de comprensión, sobre la base de concientizar los procesos que se involucran en la comprensión y el aprendizaje. Esta misma autora, ese mismo año realiza un estudio sobre la estructura y contenido del texto, encontrando que ambas variables favorecen la comprensión, más si los estudiantes están familiarizados con la información contenida en el texto.

Carrillo (1996) hace un estudio con un grupo de estudiantes españoles de la EGB en el que concluye que el déficit de comprensión de la lectura es una de las principales causas del fracaso escolar; se encontró que un alto porcentaje de estudiantes no está preparado para entender los textos que utilizan, recomendando un conjunto de estrategias para mejorar las técnicas lectoras.

Bruno (1998) aplica el programa ECOLE (entrenamiento en estrategias de comprensión) a un grupo de estudiantes participantes del proyecto Samuel Robinson de la Universidad Central de Venezuela. Esta es una propuesta orientada a fortalecer los procesos mentales que se implican en la comprensión y contempla la aplicación de estrategias de focalización de la atención, de organización, elaboración verbal, así

como estrategias metacognoscitivas. Arrojó como resultado el efecto positivo que el entrenamiento en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas tiene sobre la comprensión de la lectura.

Alonso- Tapia y Mateos (1985) y Alonso-Tapia et al. (1991) han realizado investigaciones con estudiantes españoles de la EGB en el área de la comprensión, considerando las variables que influyen en los fallos de este proceso, así como la evaluación del mismo; concluyéndose sobre la importancia de emprender cualquier intervención desde una concepción interactiva que considere los aspectos antes mencionados.

También en el área de desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, Ríos (2004) propone un conjunto de actividades para abordar las deficiencias de comprensión de la lectura. Este programa se ha aplicado con éxito en el curso introductorio de la UPEL.

Vidal-Abarca y Gilabert (1993) presentan un programa instruccional de fundamento cognitivo, en el cual se destacan los aspectos que intervienen de manera positiva o negativa en la comprensión de textos y proponen las bases de una metodología de enseñanza.

En otro orden de ideas es oportuno destacar que la enseñanza de estrategias en el aula se asume desde distintas posiciones. El modelo de instrucción directa se cuenta entre los que logran mayor efectividad sobre todo cuando se trabaja desde los propios contenidos curriculares por lo que fue el seleccionado para este estudio. Este estilo de instrucción se propone que los estudiantes consigan gradualmente mayores niveles de autonomía en el proceso de aprendizaje, esto es, que transiten desde un mayor grado

de dependencia hacia uno de menor dependencia. El mismo contempla una serie de pasos, a saber:

1. Enseñanza: en esta fase se le comunica al estudiante lo que aprenderá, se activa el conocimiento previo, se modela la habilidad, se hace resumen y se verbaliza el cómo y cuándo aplicar dicha estrategia.
2. Práctica: una vez modelada la estrategia y activados los procesos mentales y conocimientos previos de los estudiantes se promueve la práctica independiente por parte de los éstos.
3. Aplicación: los estudiantes deben transferir lo aprendido, para ello deben leer el texto, analizarlo y resumirlo.

En definitiva, al revisar los sustentos de las propuestas de intervención hechas por los distintos autores, puede afirmarse que independientemente de las características que pudieran identificar a los estudiantes de diferentes contextos geográficos, culturales, etc., éstas son aplicables al escenario de trabajo en el que se desarrolló este estudio. Esto obedece en primer lugar, a que los problemas de comprensión en los estudiantes tienen en común un conjunto de causas, y en segundo lugar, las estrategias implícitas en dichos programas han demostrado ser efectivas en distintas poblaciones.

Descripción de las Soluciones Seleccionadas

Para este estudio se planteó una propuesta de intervención circunscrita en un enfoque interactivo, específicamente, en los modelos de tratamiento de textos de Kintsch y Van Dijk (1978), y el de construcción-integración de Kintsch (1988). Esto permitió colocar el énfasis en el patrón de texto, de manera que el estudiante

delimitase su microestructura y pudiera integrarla en un todo coherente (macroestructura), diferenciando a la vez la superestructura de los diferentes tipos de textos. Así mismo se tomaron en cuenta los conocimientos previos y el contexto como elementos desencadenantes del proceso comprensivo, concluyéndose que la propuesta se fundamentó en un enfoque cognoscitivista, constructivista y comunicativo.

La intervención se desarrolló en distintos momentos interrelacionados intrínsecamente; así que, según se desprende de diferentes trabajos empíricos considerados por Díaz-Barriga y Hernández, (2002) y de la propuesta de Solé (1992) se identifican tres:

1. Estrategias antes de la lectura: se activó el conocimiento previo de los aprendices, a través comentarios hechos por la docente sobre el contenido del texto, se elaboraron predicciones, se generaron hipótesis, se plantearon preguntas.
2. Estrategias durante la lectura: se determinó la red proposicional del texto (microestructura), se aplicaron macrorreglas (supresión, generalización, interpretación) a partir de las macroproposiciones para construir un todo y se identificó la superestructura del texto para determinar su propósito. Así mismo, se elaboraron las inferencias necesarias para el “relleno de huecos” cuando no apareció de manera explícita toda la información que diera coherencia al texto. Algunas actividades que apoyaron los procesos desplegados en esta fase fueron el uso del subrayado, la toma de notas, relectura parcial o global.
3. Estrategias después de la lectura: asociada a la etapa de construcción del texto, se elaboraron resúmenes, paráfrasis, síntesis.

La selección de esta propuesta obedeció al planteamiento hecho en el objetivo general para este estudio, como lo fue diseñar un programa de intervención que fomente la comprensión de la lectura basada en una concepción constructivista del aprendizaje, lo que es congruente con la misión, visión, principios y valores de la institución, en el sentido de formar integralmente a los niños y jóvenes, para que actúen estratégicamente, desarrollen su máximo potencial y sean exitosos, lo que pasa por considerarles partícipes activos de su propio proceso de aprendizaje.

Informe de Acciones Tomadas

La implementación del programa de intervención se cumplió en varias etapas, en un tiempo estimado de 16 horas de 45 minutos cada una, distribuidas en las siguientes fases o momentos:

Fase I. Actividades preliminares: se realizaron las acciones previas a la implementación del programa de intervención, a saber:

1. Solicitud de autorización a los miembros del Consejo Directivo para diagnosticar y aplicar programa de intervención en el área de comprensión de la lectura en el grupo de estudiantes del séptimo grado de Educación Básica.
2. Información a los estudiantes seleccionados sobre la finalidad de la aplicación del estudio para solicitar su colaboración.
3. Elaboración de horario para aplicar la prueba diagnóstica, así como el programa de intervención.
4. Elaboración de la planificación con los contenidos programáticos que se utilizaron en la implementación del programa.

5. Selección y reproducción del material de apoyo, así como de las pruebas utilizadas tanto en el diagnóstico como en la fase de evaluación del programa.

Fase II. Diagnóstico: se estimó un tiempo de aplicación de tres sesiones de 45 minutos cada una para administrar dos tipos de pruebas que permitieron conocer las fallas de comprensión; las mismas se procesaron con el programa estadístico SPSS versión 12.

Fase III. Implementación: la ejecución del plan de intervención se desarrolló en ocho sesiones de 45 minutos (Tabla 6) y se utilizó el horario permitido por el docente de geografía, quien durante cuatro (4) semanas cedió dos (2) sesiones de clase de 45 minutos cada una para que dicho programa pudiera aplicarse. Se trabajó con contenidos programáticos del área de geografía, por ser la especialidad de la autora de esta investigación y se utilizó la metodología de instrucción directa como se afirmara anteriormente.

Fase III. Evaluación: se llevó a cabo en tres sesiones de clase de 45 minutos cada una. Se aplicaron dos pruebas de comprensión (Anexos B y C) y se procesaron los datos con el programa estadístico SPSS, versión 12, para conocer los efectos del programa de intervención y hacer las recomendaciones a que hubiese lugar.

Como se expresara anteriormente, la puesta en práctica del programa de intervención se llevó a cabo desde los contenidos curriculares de geografía en sesiones de clase correspondientes a esta asignatura. En la Tabla 6 que se presenta a continuación se especifican los objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como los recursos utilizados en la implementación del programa.

Tabla 6

Plan de Intervención

Unidad: I		La lectura como proceso cognitivo		Duración: 8 horas	
Objetivo General: Fomentar la comprensión de la lectura basada en una concepción constructivista del aprendizaje					
Objetivo	Semana	No. Sesión Tiempo	Actividades de Enseñanza y Aprendizaje	Recursos Materiales	Responsable Participantes
Describir las características de los distintos textos expositivos	1	1 ^a . 45´	Enseñanza Exposición de objetivos por el docente, relacionando con las experiencias previas de los estudiantes, a través de preguntas Elaboración de síntesis apoyada con mapa mental Aprendizaje Lectura silenciosa del material Establecer diferencias entre los textos seleccionados, apoyado en las técnicas de subrayado y toma de notas Discusión grupal y conclusiones	Libros de texto de geografía Pizarrón Marcadores Diccionario Internet	Docente Alumnos de séptimo grado

Tabla 6 (continuación)

Unidad: I		La lectura como proceso cognitivo		Duración: 8 horas	
Objetivo General: Fomentar la comprensión de la lectura basada en una concepción constructivista del aprendizaje					
Objetivo	Semana	No. Sesión Tiempo	Actividades de Enseñanza y Aprendizaje	Recursos Materiales	Responsable Participantes
Elaborar la representación mental de los distintos tipos de textos expositivos seleccionados	2	2 ^{a.} y 3 ^{a.} 45' c/u	Enseñanza Exposición de objetivos por el docente, relacionando con las experiencias previas de los estudiantes, a través de preguntas Explicar cómo se elaboran las representaciones mentales con textos cortos que contienen ideas principales implícitas y explícitas Aprendizaje Lectura de textos Elaboración de representaciones mentales con distintos tipos de textos del área de geografía Discusión y conclusiones	Textos batería IDEPA (anexo 4) Textos de geografía Pizarrón Marcadores Diccionario Internet	Docente Alumnos de séptimo grado

Tabla 6 (continuación)

Unidad: I		La lectura como proceso cognitivo		Duración: 8 horas	
Objetivo General: Fomentar la comprensión de la lectura basada en una concepción constructivista del aprendizaje					
Objetivo	Semana	No. Sesión Tiempo	Actividades de Enseñanza y Aprendizaje	Recursos Materiales	Responsable Participantes
Aplicar estrategias para identificar las ideas principales de un texto seleccionado	3	4 ^{a.} y 5 ^{a.} 45' c/u	Enseñanza Explicación de objetivos Elaboración de preguntas para relacionar con conocimientos previos Explicar distintas estrategias para extraer ideas principales según el tipo de texto Aprendizaje Lectura de textos Aplicar distintas estrategias para seleccionar la idea principal en distintos textos Discusión grupal y conclusiones	Textos de geografía Pizarrón Marcadores Diccionario Internet	Docente Alumnos de séptimo grado

Tabla 6 (continuación)

Unidad: I		La lectura como proceso cognitivo		Duración: 8 horas	
Objetivo General: Fomentar la comprensión de la lectura basada en una concepción constructivista del aprendizaje					
Objetivo	Semana	No. Sesión /Tiempo	Actividades de Enseñanza y Aprendizaje	Recursos Materiales	Responsable Participantes
Aplicar estrategias de supresión, generalización e interpretación para elaborar resúmenes en distintos tipos de textos expositivos.	4	6 ^a . 7 ^a . y 8 ^a . 45' c/u	Enseñanza Exposición de objetivo Elaboración de preguntas para conectar con conocimientos previos Explicar las distintas estrategias que se aplican para elaborar resúmenes Aprendizaje Lectura de textos Aplicar estrategias para elaborar resúmenes según las características del texto	Textos de geografía Pizarrón Marcadores Diccionario Internet	Docente Alumnos de séptimo grado

Capítulo 5. Resultados

Resultados

El problema planteado se circunscribió al área de lenguaje. Se detectó un déficit de comprensión de la lectura en el grupo de estudiantes del séptimo grado quienes han cursado la Educación Básica (primer a sexto grado) en esta misma institución.

Como es sabido la comprensión de textos es un proceso complejo en el que se interrelacionan diversos factores. El diagnóstico elaborado con este grupo de estudiantes y con las docentes de básica arrojó la aplicación de un conjunto de estrategias circunscritas en un modelo tradicional que concibe la lectura como proceso de decodificación, haciendo énfasis en los aspectos formales de la misma y dejando de lado los procesos cognitivos que subyacen a ésta.

Por otro lado, en el nivel de básica, la aplicación de creática en el aula se está haciendo en sesiones paralelas a los contenidos curriculares lo que la convierte en simple ejercitación que no propicia la transferencia y aplicación de los procesos y estrategias practicados hacia otras áreas de aprendizaje

Como ha quedado demostrado en distintos estudios, el uso de estrategias de comprensión está vinculado directamente a la concepción de aprendizaje que se asuma, de manera que se desprende que en la institución predomina un nivel superficial del aprendizaje que se manifiesta en un importante uso de estrategias asociadas a la teoría directa, a pesar de la puesta en práctica de un modelo de corte constructivista como lo es creática, lo que coloca de manifiesto una práctica docente divorciada de la teoría.

Ante la situación planteada se propuso un plan de intervención cuyo objetivo general fue, Fomentar la comprensión de la lectura basada en una concepción constructivista del aprendizaje, aplicándose una estrategia de patrón de texto para mejorar el fallo de comprensión detectado.

Una vez aplicado el programa se evaluó nuevamente el proceso comprensivo a través de un Post test y se aplicó el cuestionario CONAPRE para constatar si se habían producido algunos cambios en cuanto a las concepciones de aprendizaje así como en el uso de estrategias de comprensión de textos. A la pregunta ¿habrá sido efectiva la intervención?, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 7

Concepciones de Aprendizaje

	Directa		Interpretativa		Constructiva	
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	18	18	3	2,4	3	2,4
Pocas Veces	32	32	12	9,6	12	9,6
Regularmente	20	20	29	23,2	31	24,8
Muchas Veces	20	20	54	43,2	58	46,4
Siempre	10	10	27	21,6	21	16,8
Total	100	100	125	100	125	100

Fuente: Alumnos de séptimo grado

En los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario CONAPRE presentados en la Tabla 7 se refleja que para la teoría directa el 50% de las respuestas se colocan en siempre (10%), muchas veces (20%) y regularmente (20%); en cuanto a la teoría interpretativa puede observarse que el 88% de las respuestas se sitúan en siempre (21,6%), muchas veces (43.2%) y regularmente (23,2%) y para la teoría

constructiva, el 88% de las respuestas se agrupan en siempre (16,8%), muchas veces (46,4%) y regularmente (24,8%).

Tabla 8

Estadísticos Descriptivos de los Datos Obtenidos en la Prueba 1

	Pre test		Post test	
	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>
Representación	1,74	, 449	1,38	, 495
Conocimientos Estratégicos	1,17	, 388	1,04	, 204
Resumen	1,87	, 344	1,21	, 415

Fuente: Alumnos de séptimo grado

Los estadísticos descriptivos para la Prueba 1 muestran una diferencia de las medias y la desviación típica en los resultados para el Pre test y el Post test donde se evaluó representación de la ideas expresadas por el autor en el texto seleccionado, conocimientos estratégicos para elaborar resumen con textos expositivos, así como la elaboración del resumen por parte de los estudiantes. Se observa una diferencia a favor de los resultados obtenidos después del programa de intervención, considerando que la puntuación de la prueba contempló un (1) punto para las respuestas adecuadas y dos (2) para las respuestas inadecuadas, lo que explica la disminución de los datos del Post test.

Tabla 9

Resultados de la Prueba t de Student para Muestras Relacionadas Obtenidos en la Prueba 1

	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig</i>
Representación	3,425	22	,002
Conocimientos Estratégicos para Elaborar Resumen	1,817	22	,083
Elaboración de Resumen	6,423	22	,000

Fuente: Alumnos de séptimo grado

Para conocer el grado de significancia entre los resultados obtenidos en los aspectos evaluados se elaboró un prueba *t* de Student para muestras relacionadas y se obtuvo en la categoría de representación de ideas $t(22) = 3,425; p = ,002$ lo que confirma una diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en el post test. Para conocimientos estratégicos se obtiene $t(22) = 1,817; p = ,083$, encontrándose que no es significativa la diferencia. Finalmente, en cuanto a elaboración del resumen se consigue $t(22) = 6,423; p = ,000$, lo cual demuestra una diferencia significativa entre ambos resultados.

En la prueba dos, además de evaluar los aspectos contenidos en la prueba uno, se consideró la inclusión de los conocimientos estratégicos para elaborar idea principal y resumen.

Tabla 10

Estadísticos Descriptivos de los Datos Obtenidos en la Prueba 2

	Pre test		Post test	
	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>
Representación	1,77	,429	1,38	,498
Conocimientos Estratégicos	1,68	,477	1,19	,402
Selección Idea Principal	1,64	,492	1,19	,402
Conocimientos Estratégicos Elaboración	1,41	,503	1,24	,436
Resumen	1,91	,294	1,43	,507

Fuente: Alumnos de séptimo grado

Los estadísticos descriptivos evidencian diferencias entre las medias y la desviación típica para los resultados obtenidos en el Pre test y el Post test, observándose resultados favorables después de aplicado el plan de intervención. La

disminución en los datos del Post test obedece a la puntuación aplicada a los diferentes ítems de la prueba, esto es, un (1) punto para la respuesta adecuada y dos (2) puntos para la respuesta inadecuada.

Tabla 11

Resultados de la Prueba t de Student para Muestras Relacionadas Obtenidos en la Prueba 2

	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig</i>
Representación	3,873	20	,001
Conocimientos Estratégicos para Seleccionar Idea Principal	4,264	20	,000
Selección Idea Principal	3,873	20	,001
Conocimientos Estratégicos para Realizar Resumen	3,990	20	,001
Elaboración de Resumen	3,627	20	,002

Fuente: Alumnos de séptimo grado

Para corroborar el grado de significancia entre resultados conseguidos antes y después de aplicar el programa de intervención se aplicó una prueba *t* para muestras relacionadas, obteniéndose para representación $t(20)=3,873$; $p=,001$; en cuanto a conocimientos estratégicos para seleccionar idea principal se obtuvo $t(20)=4,264$; $p=,000$; la selección de la idea principal arrojó $t(20)=3,873$; $p=,001$; conocimientos estratégicos para elaborar resumen $t(20)=3,990$; $p=,001$; finalmente, la elaboración de resumen $t(20) = 3,627$; $p = ,002$. Todos los resultados anteriores confirman una diferencia estadísticamente significativa a favor de los resultados obtenidos en el Post test para todos los aspectos evaluados.

Discusión

Al comparar los resultados obtenidos en el cuestionario CONAPRE puede observarse que antes de la intervención había un mayor número de respuestas que se situaban en la teoría directa. El 76% de éstas se ubicaban entre siempre (23%), muchas veces (21%) y regularmente (32%); la teoría interpretativa aglutinaba el 88% de las respuestas distribuyéndose de la siguiente manera, siempre (20%), muchas veces (42,4%) y regularmente (25,6%); la teoría constructiva concentraba (82,4%) de las respuestas, distribuidas en siempre (6,4%), muchas veces (36,8%) y regularmente (39,2%). Después de la intervención estas cifras se distribuyen de manera distinta, las respuestas ubicadas en la teoría directa bajan al 50%, distribuyéndose en siempre (10%), muchas veces (20%) y regularmente (20%); en cuanto a la teoría interpretativa sigue reuniendo el 88% de las respuestas; pero varía la distribución que ahora se ubica en siempre (21,6%), muchas veces (43,2%) y regularmente (23,2%); para la teoría constructiva se produjo un aumento, de manera que concentra el (88%) de las repuestas, agrupándose en siempre (16,8%), muchas veces (46,4%) y regularmente (24,8%). Estos resultados reflejan que sigue manteniéndose un nivel de co-dominancia en las concepciones de aprendizaje (Interpretativa-Constructiva); puede observarse también una disminución de veintiséis puntos en cuanto a la preferencia por estrategias y/o actividades circunscritas en la teoría directa, así mismo, se produce un aumento de seis puntos para la teoría constructiva. Lo anterior también coloca en evidencia que en situaciones tan complejas como lo es el proceso de aprendizaje es bastante común que se mantengan estos niveles de co-dominancia.

En cuanto a las estrategias de comprensión, los datos arrojados por el estudio confirman lo que mantiene la literatura (Alonso-Tapia et al., 1991; Amat, 1990; Beyer, 1998; Burón, 1996); Bruno, 1998; Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Kintsch, 1998; Kintsch & Van Dijk, 1978; Rasool & Royer, 1986; Royer, Hasting & Hook, 1979; Solé, 1992; Vidal-Abarca & Gilabert, 1993), en el sentido de que un entrenamiento sistemático de las estrategias específicas de comprensión de la lectura mejora de manera importante los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de comprensión, de manera que la eficacia del programa de intervención queda totalmente comprobada como lo expresan los informes estadísticos en los que se observa una diferencia significativa entre los datos del Pre test y el Post test, a favor de este último.

Por otro lado, se confirma que la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión de textos a través del modelo de instrucción directa, esto es, explicación, modelado y práctica influyen de manera positiva en la actuación estratégica de los estudiantes al poner en ejecución un conjunto de estrategias en el aprendizaje de los contenidos curriculares y al trasladar progresivamente la responsabilidad del docente a los alumnos.

También queda confirmado que aprender a identificar la estructura de los textos expositivos, que son los más utilizados en la instrucción en este nivel educativo, coadyuva de manera importante en el proceso comprensivo.

En cuanto a la incidencia positiva de practicar estrategias de comprensión desde los contenidos curriculares, queda por verificar los resultados obtenidos en geografía, lo cual no se consideró para esta oportunidad.

Recomendaciones

Vistos los efectos del programa de intervención se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Extender la aplicación del programa de intervención hacia la I y II Etapa de Educación Básica, de manera que los estudiantes vayan progresivamente entrenándose en el uso de estrategias de comprensión cónsonas con un modelo de corte constructivista. Para ello se propone crear comisiones de enlace entre las distintas etapas para que se conozcan las necesidades específicas de cada área y se planeen estrategias conjuntas para abordar el déficit de comprensión de la lectura en la institución.
2. Ampliar el tiempo de aplicación del programa de intervención y triangular los datos obtenidos con otros tipos de estrategias para lograr una mayor confiabilidad.
3. Considerar no sólo la evaluación final, sino también la evaluación del proceso a través del diseño de instrumentos que permitan observar y registrar la actuación del alumno mientras ejecuta las actividades, lo cual no se planteó para este estudio.
4. Profundizar en el entrenamiento de los docentes en las distintas etapas de manera que reflexionen sobre su práctica pedagógica y ésta sea congruente con los objetivos de calidad propuestos por la institución.

Difusión

Para difundir los resultados obtenidos de la realización del Practicum se propone:

1. Realizar talleres de entrenamiento con los docentes sobre la necesidad de trabajar

las estrategias de comprensión de textos de manera sistemática y considerarla dentro de los espacios curriculares.

2. Publicar en la página web de la institución para interesar a la comunidad educativa sobre la temática planteada y que se conozcan los beneficios de trabajar bajo una perspectiva orientada a la consideración del alumno como protagonista de su aprendizaje, cónsona con el modelo educativo de la institución
3. Difundir, en la medida de lo posible, los resultados de este trabajo entre las distintas instituciones educativas que estén interesadas en mejorar la calidad educativa.

Referencias

- Amat, M. (1990). La estructura del texto. Sobre la estructura organizativa del contenido de un texto. *Asterisco Cultural*, 3, 23.
- Alonso - Tapia, J., Carriedo, N. & González, E. (1991). *Evaluación de la comprensión lectora: ¿Cómo determinar si un lector distingue lo importante de lo que no lo es?* (Boletín No 19, 7-44). Instituto de Ciencias de la Educación: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Anderson, R. & Pearson, P. (1984). A schema-theoric view of Basic processes in reading comprehension. En Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Aparicio, J., Hoyos, O. & Niebles, R. (2004). De Velásquez a Dalí: La concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 13, 144-168.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* México: Trillas.
- Baker, L. (1985). "How do we know we don't understand?" Standars for evaluating texts comprehension. En D.L. Forrest-Pressley, G. Mackinnon & T. Waller (Eds.). *Metacognition, cognition and human performance* (Vol. 1). Orlando: Academic Press.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Beyer, B. (1998). *Enseñar a pensar, libro guía para docentes*. Argentina: Troquel.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning style* (pp. 185-226). New York: Plenum Press.

- Bruno, E. (1998). El programa de entrenamiento en estrategias de lectura (ECOLE) en el ámbito del Proyecto Samuel Robinson. *Extramuros*, 1, 14, 133.
- Burón, J. (1996). Identificación de las ideas principales de un texto. *Revista Ciencias de la Educación*, 166, 249-263.
- Camacho, P., Celayarán, O. & Rietveldt, F. (2002). Categorías cognitivas vinculantes con la construcción del conocimiento. Caso: estudiantes de la carrera docente. *Investigación y Postgrado*, 17, 2.
- Carrillo, J. (1996). La lectocomprensión. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 36-40.
- Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, I. (2001). *Estrategias de la organización y estructura del texto para facilitar la comprensión lectora*. Recuperado el 15 de enero de 2006 en http://www.google.co.ve/search?hl=es&q=estrategias+de+organizaci%C3%B3n+y+estructura+del+texto%2C+Diaz+Rivera&btnG=Buscar+con+Google&meta=lr%3Dlang_es.
- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 14-47.
- Domínguez, N. (1997). *Creática. Un nuevo estilo en educación*. Caracas: Instituto de Creática.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
- Ertmer, P. & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.

- Fuentes, M. (1997). *Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. Descargado el 14 de enero de 2006 de [www.monografias.com/trabajos15/ panel-psicologia/panel-psicologia.shtml](http://www.monografias.com/trabajos15/panel-psicologia/panel-psicologia.shtml).
- Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, E. (1991). *Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- García, I. (1991). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Internacional*, 4, 44-65.
- García – Madruga, J. & Luque, J. (1993). Estrategias en la comprensión y memoria de textos. En J.I. Navarro-Guzmán (Ed.). *Aprendizaje y memoria humana: Aspectos básicos y evolutivos* (441-479). Madrid: McGraw-Hill.
- García-Milá, M. (2005). *¿Qué pensamos los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos?* Recuperado el 28 de junio de 2006 en www.unizar.es/ice/rec-info/general-05/aprendizaje-univ.ppt.
- Inostroza, G. (1998). *Tendencias en la enseñanza del lenguaje* (Info.téc No. 5). Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Jovini, K. (2005). Estrategias inferenciales de la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*, 13, 96-115.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-354.
- Klinger, C. & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva*. México: McGraw-Hill.
- León, J. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.

- León, J. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. En Pozo, J.I. & Monereo, C. (Eds.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-169). Madrid: Santillana.
- Martínez-Fernández, J. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España.
- Martínez, M. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Signos*, 32, 45- 46.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177 – 200.
- Marton, F, & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4 – 11.
- Monereo, C, & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Norman, D. (1984). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Olson, D. & Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.). *The handbook of education and human development* (pp. 9 – 27). Oxford: Blackwell.
- Paradiso, J. (1996). Comprensión de textos expositivos. Estrategias de aula. *Anales de Psicología*, 12 (2), 167-177.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Descargado el 24 de octubre de 2006 en www.fpolar.org.ve/index.html.
- Pozo, J. (1987). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, I. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J. & Scheuer, N. (1999). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. Madrid: Santillana.
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learners' perspective. I: Some common sense conceptions* (No. 76). Suecia: Institute of Education University of Göteborg.
- Santalla, Z. (2000). *El sistema de memoria humano: memoria episódica y semántica*. Caracas: UCAB.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall
- Smith, N. (1978). *American reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Grao. 1994.
- Solé, I. (2000). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida. Año XXI, 2*, 6-15.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the University. *International Journal of Educational Research, 31*, 357 – 442.
- Vidal-Abarca, E & Gilabert, R. (1993). Un programa de enseñanza de estrategias de comprensión de textos en 6º curso de EGB. *Revista de Psicología de la Educación, 4*, 67-80.

Wiltrock, M. (1974). *La investigación de la enseñanza I, II y III*. Barcelona: Paidós.

Anexo A

Cuestionario de Autorreporte CONAPRE

Instrucciones: A continuación se te presentan un conjunto de enunciados y/o actividades, léelos con detenimiento y posteriormente responde con qué frecuencia realizas cada uno de ellos. Utiliza los siguientes criterios:

5. Siempre 4. Muchas Veces 3. Regularmente 2. Pocas Veces 1. Nunca
Agradezco tu respuesta sincera y gracias por tu colaboración

Actividades	Frecuencia
1. Tener información de algún contenido y saber exactamente cuándo utilizarla.	
2. Analizar situaciones y procesos académicos, y aplicarlos en otros contextos de la vida.	
3. Memorizar información para ser aplicada.	
4. Considerar diversas perspectivas y posibilidades de resolver un problema.	
5. A partir de nuevos acontecimientos, producir una nueva perspectiva del mundo desde una posición personal.	
6. Leer y releer dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.	
7. Comprender los contenidos académicos y aplicarlos en las situaciones de cada día.	
8. Hacer cambios, transformación y/o crecimiento personal en la percepción de sí mismo, a partir de la información aprendida.	
9. Saber reproducir una información y comprender su significado.	
10. Recordar una información para repetirla en un examen.	
11. A partir de nueva información, plantearte retos personales que te permitan pensar sobre las cosas que haces y el cómo las haces.	
12. Aplicar información del pasado a nuevas situaciones.	
13. Relacionar información diferente y hacer inferencias.	
14. Tratar de memorizar toda la información, tal cual en tu cabeza.	

Anexo B

Modelo de Prueba con Texto de Estructura Descriptiva

Instrucciones: Lee con detenimiento el siguiente texto y luego realiza las actividades que se piden posteriormente.

(1) La población del mundo no se distribuye por igual. (2) Muchas zonas no tienen casi habitantes, están vacías de población: (3) los desiertos cálidos, como el desierto del Sahara, (4) y los desiertos helados, como los polos. (5) Allí la vida del hombre es muy difícil porque la tierra no se puede cultivar. (6) Por el contrario, otros lugares de la Tierra están muy poblados. (7) En ellos hay mucha gente en territorios pequeños. (8) En la India, China y Japón, vive casi la mitad de la población del mundo, (8) porque una agricultura o una industria muy productivas han hecho que la población crezca mucho. (9) En Europa y parte de los Estados Unidos hay también una gran población, (10) debido al desarrollo de la industria en la que trabajan millones de obreros. (11) Para saber si un territorio está mucho o poco poblado, hay que conocer su densidad. (12) La densidad es el número de habitantes que viven en cada Km². (13) La densidad se obtiene dividiendo el número de habitantes de un lugar por su extensión en Km². (14) La Tierra tiene 135 millones de Km², algo así como la extensión de 147 Venezuelas juntas. (15) Como tiene 5.000 millones de habitantes, (16) su densidad es de 37 habitantes por Km², aunque, como hemos visto, se distribuyen de forma muy desigual.

1. Elabora un diagrama que represente mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí
2. Imagina que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor te explica un hecho, y que deberías resumir ese texto en cinco o seis líneas. Lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:
 - a) Escribir el último párrafo, que es el que suele recoger las ideas más importantes del texto, en muy pocas líneas o con pocas palabras.
 - b) Quitar las palabras que se repiten, dejando la idea principal, y contar lo mismo pero utilizando menos palabras que el texto.
 - c) Copiar la idea principal y completarla con dos o tres frases, señalando las causas del hecho y otros aspectos importantes que aparezcan en el texto.
3. Elabora un resumen del texto.

Anexo C

Modelo de Prueba con texto de Estructura Causa-Efecto

Instrucciones: Lee con detenimiento el siguiente texto y luego realiza las actividades que se piden posteriormente.

(1) El rápido crecimiento de la población mundial durante los últimos años es el fenómeno más destacado de nuestro tiempo. (2) Este crecimiento fue muy lento hasta mediados siglo pasado, (3) pero desde entonces hasta la actualidad se ha triplicado. (4) La causa de este rápido crecimiento es el descenso de la mortalidad, (5) debido a los progresos de la medicina, a la mejora de la alimentación y a la extensión internacional de los cuidados médicos. (6) El descenso la mortalidad, en mayor o menor grado, ha sido general en todo el mundo. (7) Lo que ha sido diferente es el número de nacimientos: (8) muy elevado en los países pobres, (9) en continuo descenso en los países de alto nivel de vida. (10) El crecimiento de la población mundial tiene diversas consecuencias. (11) La más espectacular es la insuficiencia de la Tierra para alimentar en un futuro a su población. (12) Este problema ha llevado a las grandes potencias e incluso a organismos internacionales a buscar su remedio acudiendo a la limitación artificial de los nacimientos. (13) Solución tan simple no es correcta para un problema tan complejo. (14) El estudio y explotación de las áreas vacías, (15) el incremento de la productividad de las tierras mal explotadas y la (16) ayuda generosa a los países pobres, (17) son los medios más adecuados para solucionar los problemas demográficos.

1. Elabora un diagrama que represente mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí
2. Si nos encontramos con un texto como éste, en el que el autor nos describe las causas y consecuencias de un hecho problemático, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:
 - a) Fijarnos en la frase que contiene la razón más importante que el autor da para explicar el hecho de que nos habla.
 - b) Fijarnos en la afirmación que describe el hecho que el autor nos trata de explicar y no lo que él opina.
 - c) Fijarnos en la frase del texto en que el autor nos sugiere soluciones para resolver el problema que plantea.
 - d) Fijarnos en la frase en que el autor describe las consecuencias que tiene el hecho descrito.
3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?
 - a) Las causas del descenso de la mortalidad han sido los progresos de la medicina y la mejor alimentación en la mayoría de los países.
 - b) El rápido crecimiento de la población mundial se debe al notable descenso de la mortalidad: cada vez hay más personas ancianas.
 - c) Es necesario buscar soluciones adecuadas para hacer frente al rápido crecimiento de la población debido al descenso de la mortalidad.
 - d) En los países pobres, por lo general, la población crece más deprisa que en los países ricos.
4. Imagina que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el autor explica un hecho, sus causas y consecuencias, y que deberías resumir este

texto en cinco o seis líneas; lo que deberías hacer para asegurarte que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:

- a) Escribir el último párrafo, que es el que suele recoger las ideas más importantes del texto
 - b) Quitar las palabras que se repiten, dejando la idea principal, y contar lo mismo pero utilizando menos palabras que el texto
 - c) Copiar la idea principal y completarla con dos o tres frases, señalando las causas y consecuencias del hecho que aparezcan en el texto.
5. Elabora un resumen del texto

Anexo D

Textos de Práctica para Elaborar Representaciones Mentales

(1) Mi madre hace unos jerséis preciosos. (2) También sabe hacer faldas y vestidos. (3) y borda de maravilla.

b) (1) Estamos destruyendo la naturaleza. (2) Cada vez hay menos bosques porque tálamos los árboles para conseguir la madera o para despejar el terreno. (3) La basura y los humos que producimos contaminan el aire y el agua de mares y ríos.

c) (1) No creo que sea mejor vivir en la ciudad que en el campo, pero tampoco lo contrario. (2) Cada sitio tiene sus ventajas y sus inconvenientes. (3) En la ciudad tienes más servicios que en el campo, (4) pero está más contaminada. (5) Puede que vivas en casas mejores, (6) pero la gente se conoce menos.

d) (1) Si tienes un amigo, puedes hablar con él, puedes pedirle ayuda, puedes gastar bromas sin que se enfade. (2) Si estás triste, puedes contarle tus penas. (3) Así pues, no lo dudes: tener un amigo es una excelente ayuda para ser feliz.

e) (1) Hay dos tipos de desiertos. (2) Por una parte, los desiertos de las zonas cálidas. (3) En ellos la lluvia es poca y (4) la evaporación abundante. (5) Por ello la vegetación es escasa. (6) Y también por ello, la densidad de población es pequeña. (7) Por otra parte, existen los desiertos polares. (8) También la lluvia es escasa. (9) Sin embargo, no hay apenas evaporación. (10) El agua y el suelo se hielan y, (11) por eso, no hay plantas (12) ni vive casi nadie.

f) (1) Juan estaba en el pajar. (2) Quería atar dos cuerdas que colgaban del techo para hacerse un columpio. (3) Pero estaban muy separadas y no podía cogerlas a un tiempo. (4) Entonces hizo que una de las cuerdas se balancease, empujándola. (5) Así, al volver hacia él, que sostenía la otra cuerda, pudo cogerla (6) y hacer el columpio.

g) (1) Pedro y Juan son dos hermanos muy diferentes. (2) Pedro es alto; (3) Juan, bajo. (4) Pedro es perezoso; (5) Juan, al contrario, es trabajador. (6) Sin embargo, Pedro es listo (7) y Juan, poco espabilado.