AAS0163

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Mención Procesos de Aprendizaje.

Trabajo de Grado de Maestría:

EFECTOS DE LA SELECCIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE ORDEN EXPOSITIVO

Presentado por
Carmen Beatriz González Inojosa
para optar al título de
Magister en Educación

Tutora:
Lisette Poggioli, Ed.D

Caracas, Venezuela
Mayo de 2010

DEDICATORIA

Le dedico la investigación a:

Mi familia por haberme ayudado en la realización del postgrado y darme ánimo para culminar.

Los docentes que buscan mejorar su nivel profesional y actualizarse de acuerdo a los cambios de hoy en día, buscan realizar un postgrado y por diferentes causas no les ha sido posible.

Mis alumnos quienes me motivan a explicar de diferentes maneras un determinado contenido y dar lo mejor de mí en el desempeño profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por haberme mostrado el camino para escoger ser docente. Así como también, guiarme en cada paso para la realización de la maestría.

Agradezco a mi familia por haberme apoyado y darme ánimo cuando lo necesitaba.

Agradezco a la profesora Poggioli por sus acertadas observaciones. También a la profesora Patricia Peña por enseñarme el medio que utilizaría en el desarrollo de la tesis.

Agradezco al Colegio Emil Friedman y San Agustín, El Marqués, por permitirme aplicar y desarrollar para la iniciación y culminación de la tesis.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

DIRECCIÓN GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE

EFECTOS DE LA SELECCIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE ORDEN EXPOSITIVO.

Trabajo de Grado de Maestría

Autor: Carmen B. González I.
Tutor: Lisette Poggioli Bello, Ed.D.
Fecha: Noviembre de 2009

Resumen

Diferentes estudios realizados reflejan que la población de estudiantes de la II Etapa de Educación Básica, a nivel nacional, presenta dificultad en la comprensión de textos. También, que hay fallas en el proceso de selección de ideas principales en textos de orden expositivo, lo cual incide en su comprensión. El objetivo general fue determinar los efectos de la selección de la idea principal en la comprensión de textos de orden expositivo, en estudiantes de 5º grado de Educación Básica de una institución educativa privada, localizada en el área metropolitana de Caracas. Se diseñó un programa instruccional para entrenar a los educandos a seleccionar la idea principal en textos expositivos. Es una investigación de índole cuantitativa, de campo, cuasiexperimental. Los participantes fueron seleccionados por grupos ya constituidos, de tal manera que se seleccionó al azar el grupo experimental y el control. El primero fue entrenado en la selección de la idea principal y el segundo no recibió entrenamiento. Ambos grupos presentaron una preprueba y una postprueba.

Los resultados evidenciaron que el programa instruccional mejoró los niveles de comprensión de textos en los sujetos entrenados. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control después de la intervención (X Grupo Control = 17.80, DE = 4.16, X Grupo Experimental = 19.57, DE = 4.56, t de Student = -2.986, p = .005).

Descriptores: Comprensión/ Textos Expositivos/Idea Principal/Educación Básica

Índice de Contenidos

Página

Capítulo I. El problema..... 7
Planteamiento del Problema..... 7
Justificación y Propósito..... 15
Enunciado del Problema..... 15
Objetivo de la Investigación..... 16
Objetivo General..... 16
Objetivos Específicos..... 16

Capítulo II. Revisión de la Literatura..... 18
El Enfoque Cognitivo-Constructivista..... 18
Estrategias de Aprendizaje..... 19
Estrategias de Elaboración..... 22
Identificación de Ideas Principales..... 24
Tipos de Estructuras Textuales..... 28
Comprensión de Textos: Definición y Modelos Teóricos..... 32
Programas Instruccionales en Estrategias de Comprensión de Textos Expositivos..... 36
Modalidades de Enseñanza..... 37
Sistema de Hipótesis..... 42

Capítulo III. Metodología..... 44
Tipo de Investigación..... 44
Diseño de la Investigación..... 44
Población y Muestra..... 45
Población..... 45
Muestra..... 45
Sistema de Variables..... 46
Variable Independiente..... 46
Variables Dependiente..... 46
Materiales e Instrumentos..... 46
Materiales 46
Instrumento..... 47
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos..... 48
Procedimiento..... 49
Limitaciones del Estudio..... 53

Capítulo IV. Resultados..... 55
Resultados..... 55
Discusión..... 58

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones..... 62
Conclusiones..... 62
Recomendaciones..... 63
Divulgación..... 64

Referencias..... 66

Tablas

1 Categorias de estructuras textuales según Meyer..... 31
2 Conformación de la Muestra por Género..... 45
3 Conformación de la Muestra por Edad Promedio de los Sujetos..... 46
4 Sistema de Variables..... 46
5 Medias y Desviaciones Estándar de los Puntajes Obtenidos por los Grupos Control y Experimental en la Fase de Preprueba y Postprueba..... 55
6 Homogeneidad de Varianza para la Prueba de Comprensión de Textos..... 56
7 t de Student para la Preprueba y la Postprueba..... 57

Anexos..... 70

A Programa Instruccional Elaborado en Diapositivas..... 71
B Prueba Diseñada para Evaluar la Comprensión de Textos en Alumnos de Quinto Grado de Educación Básica..... 98

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

La lectura es un proceso mental complejo que se adquiere progresivamente desde los primeros años de escolaridad. Con la lectura, la información no queda sólo en la decodificación, ya que su propósito final es la construcción de significados y comprensión de lo que se lee. Diversas investigaciones realizadas a nivel nacional por instituciones locales y organismos internacionales, han evidenciado que los alumnos del sistema educativo venezolano presentan fallas en ésta área (Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje, 1998).

En 5º grado, en la II etapa de Educación Básica, los alumnos cursan materias como Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, y Lengua y Literatura, que presentan los contenidos de manera expositiva. Es fundamental que los alumnos tengan un buen nivel de comprensión de lectura, ya que esto contribuye a que mejoren su rendimiento escolar. En este sentido, se ha desarrollado una propuesta que evidencia que mejorar la comprensión de lectura a partir de una correcta identificación de la idea principal en este nivel, puede contribuir a un mejor rendimiento escolar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1978 planteó el concepto de "alfabetización funcional" y expresó que se produce cuando una persona posee conocimientos en el área de la lectura y escritura, que le permite intervenir en

otras actividades. Es decir, serán analfabetas funcionales aquellas personas que carecen de los conocimientos básicos de lectura y escritura para desenvolverse en sus actividades normales.

En 1994, la misma Organización realizó un estudio en América Latina sobre analfabetismo funcional, específicamente en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Paraguay y Venezuela. Tomaron como población experimental a personas entre 15 y 54 años que habitaban en zonas urbanas. Los resultados revelaron que un 50% de las personas que han cursado siete años de escolaridad aún se ubican en el primero y segundo nivel, es decir, en el intervalo más bajo dentro de los resultados de las pruebas administradas (Condemarín, s/f).

En 1998, se realizó un estudio en 13 países de Latinoamérica, por el Laboratorio Latino Americano de Evaluación de Calidad de la Educación de la UNESCO. Este fue el primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemática y otros factores para alumnos de tercer y cuarto grado de Educación Básica. Los resultados evidenciaron que la gran mayoría de los alumnos alcanzó una comprensión fragmentaria y localizada del texto; identificó parte de la información contenida en él, pero no alcanzó la comprensión porque tenían dificultad para establecer por qué se dice lo que se dice y para qué se expresa. Venezuela ocupó el décimo lugar y fue uno de los más deficientes del continente (Godoy, s/f).

El Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA) (1998) realizó una evaluación a escala nacional para ese año en el

área de lenguaje y en la cual participaron casi 100 000 alumnos de tercer y sexto grado de Educación Básica en todo el país. La prueba administrada estaba conformada por dos tipos de tópicos: comprensión de la lectura y nociones lingüísticas. Las escalas eran No Logro, Logro Parcial y Logro. La prueba tenía un total de 34 ítemes. La evaluación de la comprensión de la lectura estuvo conformada por 12 ejercicios. Se utilizaron tres tipos de texto: narrativo, expositivo y poético. El alumno debía ubicar la información explícita en el texto, inferir información y juzgar algunos aspectos del texto considerando su concepción del mundo. Los resultados fueron poco alentadores, debido a que se encontró que gran parte de los estudiantes culminan 6° grado sin los niveles de aprendizaje requeridos para la comprensión de la lectura. El mayor porcentaje de los estudiantes se ubicó en el nivel de Logro Parcial en el tópico de comprensión de la lectura.

En una investigación realizada por la UNESCO (2000) en siete países de Latinoamérica sobre el alfabetismo funcional, en el que se intentaba medir en lectura y escritura las habilidades que se aplican en diferentes textos escritos con diverso grado de complejidad lingüística, se encontró que esto varía de acuerdo con los años de escolaridad y condiciones socioeconómicas de la persona. La prueba constaba de 36 ítemes con dominio de prosa, documentos y matemática.

El Centro Nacional del Libro (CENAL, 2002) en la propuesta para un plan nacional de lectura expresó que en una prueba internacional hecha hace pocos años, para medir la capacidad de lectura de estudiantes de 32

países, arrojó como resultado que los niños venezolanos de 9 años de edad tenían el puntaje más bajo; los de 13 años apenas superaron a los niños de Nigeria, Zimbabwe y Botswana.

En las dos pruebas sólo 5% de los estudiantes venezolanos tuvo un desempeño superior al promedio internacional.

El CENAL (2002) expresó que un 13% de la población venezolana actual está conformado por niñas y niños entre los 6 y los 12 años, edades en las cuales se realiza propiamente la alfabetización, entendida ésta como la capacidad para comprender y utilizar la información impresa en actividades cotidianas. Señala que para el año 2000-2001 el número de alumnos repitientes en sexto y séptimo grado aumentó nueve veces, específicamente de 7849 se elevó a 71772 estudiantes. Este hecho llevó a la reflexión sobre las fallas que presentan estos estudiantes; de ser académicas ¿cuál es el común denominador?, ¿en qué área se encuentra?, ¿qué estrategias se pueden desarrollar para facilitar su aprendizaje?

Un primer estudio internacional comparativo sobre lengua, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la Educación Básica encontró que en el país, el desempeño de los alumnos resultó bajo al identificar mensajes de un texto y reconocer información específica de un texto, con relación al desempeño promedio del total de la muestra en la prueba (UNESCO, 2001).

Herrera (2001) publicó, en un artículo de prensa, los resultados en el área de razonamiento verbal de los alumnos que presentaron la Prueba de

Aptitud Académica (PAA). Expresó que lograron aprender entre el 39% y 40% de los programas pautados para los once años de escolaridad. Las fallas se encuentran en la comprensión del significado de las palabras, la utilización del lenguaje y la comprensión de lectura. Esto lleva a trabajar en las fallas específicas. Posteriormente, dos años más tarde, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de la UNESCO publicado en el 2003, reveló que los adolescentes de 15 años de América Latina están por debajo de jóvenes de otros países del mundo en el nivel de lectura; en consecuencia, se les dificulta el avanzar y extender sus conocimientos a otras áreas. Si existen fallas a esta edad y en los grados de tercero y cuarto ¿cómo será el nivel de comprensión en los alumnos al cursar el 5º grado de Educación Básica?, ¿qué estrategias se pueden aplicar para mejorar la comprensión de los alumnos en este nivel? La lectura y su comprensión son la columna vertebral de todas las asignaturas del plan de estudios y su deficiencia en el dominio puede repercutir directamente en los resultados obtenidos y en consecuencia, en el rendimiento académico (UNESCO, 2003).

En los quintos y sextos grados de Educación Básica se plantea en el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación , 1998a, 1998b), el desarrollo de estrategias como la selección de ideas principales, así como también la elaboración de resúmenes. De acuerdo con el Programa de Estudio de Castellano y Literatura (Ministerio de Educación, 1987), se propone como objetivo el análisis de la información obtenida en libros

complementarios, de referencia y en la prensa diaria. Entre los contenidos están la idea principal y detalles; subrayado, toma de notas, esquema y resumen.

Las estrategias que el programa plantea para identificar la idea principal son poco significativas, como entregar al estudiante una noticia sin el título, los alumnos deben proponer el título de acuerdo a su juicio y hacer un intercambio de comentarios de lo realizado. Para localizar los detalles, el docente debe entregar a los alumnos un texto y un esquema con las ideas principales, los estudiantes deben completar el esquema con los detalles; posteriormente intercambiar opiniones.

El Programa de Lengua no plantea estrategia alguna para la selección de la idea principal y elaboración del resumen. Cabe destacar que para 8° grado de Educación Básica, también se encuentran los mismos objetivos y contenidos, pero en esta oportunidad plantean que en la realización del resumen, se debe utilizar un texto de tres o más párrafos y después de leído, deberán omitir frases no esenciales, omitir adjetivos y adverbios, parafrasear cada párrafo y redactar una oración que sintetice el contenido de cada párrafo. Tampoco en este grado, para la selección de la idea principal y detalles se observó metodología alguna.

Por otro lado, al utilizar o indagar en los textos escolares, información sobre estas estrategias, éstos se limitan a la definición y de manera poco profunda sobre el proceso de selección. No se observa el planteamiento de estrategias puntuales. El Currículo Básico Nacional para el quinto grado de

Educación Básica (Ministerio de Educación, 1998a) plantea, como contenidos procedimentales, la selección de ideas principales y secundarias de párrafos leídos; como competencia se espera que el alumno comprenda diversos textos narrativos y expositivos.

Desde que se inicia en el proceso escolar, el alumno se enfrenta a diversos tipos de textos, en su mayoría narrativos. Posteriormente, para la segunda etapa de Educación Básica los estudiantes deben leer textos expositivos y argumentativos, entre otros, con aspectos muy específicos en las diferentes áreas curriculares. En el séptimo grado de la tercera etapa de Educación Básica, los contenidos teóricos tienen una estructura expositiva. Igualmente aumenta el número de asignaturas, y la extensión y la cantidad de los contenidos a estudiar. Por ejemplo, en quinto grado existe el área de Ciencias Sociales, para séptimo grado los temas teóricos de esta área se estudian divididos entre Historia de Venezuela, Geografía General y Educación Familiar y Ciudadana; en consecuencia, se presenta un cambio. Al referirse a un tema específico, el texto toma en cuenta otros aspectos, ampliando así la información. Por lo tanto, es necesario que los alumnos de quinto grado, de Educación Básica dominen la selección de la idea principal en un texto de orden expositivo. Esto les permitirá comprender mejor los textos, subrayar información relevante, hacer resúmenes, aumentar el tiempo de estudio y mejorar su nivel de desempeño.

Además de leer textos de orden expositivo en clase, hoy en día el alumno, al realizar una investigación y ampliar su marco de referencias, se

puede encontrar también con mucha información escrita en la Internet, prensa escrita y material divulgativo, entre otros, con estructura expositiva que deberá leer para conseguir la información que busca y poder con destreza identificar la idea principal, permitiéndole una mayor comprensión del material y selección de la información.

También se observa en el ejercicio docente, que el alumno, al subrayar un tema para resumir y posteriormente estudiarlo, obtiene una gran mancha en el papel de acuerdo al color utilizado para subrayar. Los criterios de selección empleados en cada párrafo no son los más apropiados y consideran que gran parte del texto es importante. En algunos párrafos aciertan en la ubicación de la idea principal y en otros no.

Por último, el Instituto de Estadística de la UNESCO y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) plantean desde un análisis del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que hay una fuerte dependencia entre la elaboración de estrategias mediante las cuales los alumnos relacionan el material con cosas aprendidas en otro contexto, y el desempeño académico (UNESCO, 2000b).

En este orden de ideas, en este trabajo se plantean las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Cuál es el rendimiento de los estudiantes de quinto grado de Educación Básica en una prueba de comprensión de lectura aplicada antes y después de haber sido entrenados en el uso de la estrategia

de selección de la idea principal en una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas?

2. ¿Cuáles son los efectos de la instrucción del entrenamiento en el uso de la selección de la idea principal de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de Educación Básica en una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas?

Justificación y Propósito

Los planteamientos antes expuestos justifican la realización de un estudio que indague acerca de las herramientas que faciliten al alumno la comprensión de los textos de orden expositivo que debe leer en las diferentes áreas curriculares. De esta manera, la enseñanza en el uso de estrategias adecuadas puede contribuir a mejorar la comprensión y el aprendizaje de los alumnos.

Desde el punto de vista pedagógico, este estudio se justifica porque, al determinar los efectos de la identificación de la idea principal sobre la comprensión de textos de orden expositivo, se podría recomendar al docente una metodología de trabajo para su práctica continua en el aula. Así como también, plantear una meta para desarrollar en el área de Lengua y Literatura como mejorar el nivel de la comprensión de la lectura en los alumnos que cursan el quinto grado de Educación Básica.

Enunciado del Problema

Considerando los planteamientos antes expuestos, este estudio se

propone determinar los efectos de la identificación de la idea principal en la comprensión de textos de orden expositivo en estudiantes de quinto grado de Educación Básica en una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General. Determinar los efectos del entrenamiento en el uso de la selección de la idea principal sobre la comprensión de textos de orden expositivo en estudiantes del quinto grado de Educación Básica de una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas.

Objetivos Específicos. Los objetivos específicos para este estudio son los siguientes.

1. Determinar mediante una pre-prueba si los estudiantes de quinto grado de Educación Básica, de una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas, aplican la estrategia de selección de la idea principal en textos expositivo.
2. Diseñar un programa instruccional orientado al entrenamiento en el uso de las estrategias aplicables para la selección de la idea principal en textos de orden expositivo en estudiantes de quinto grado de Educación Básica de una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas.
3. Determinar mediante un postprueba si el programa de entrenamiento

en la estrategia de selección de la idea principal tuvo efectos en la comprensión de textos expositivos en estudiantes de quinto grado de Educación Básica.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

En el campo de la educación, la literatura referida al tema de la comprensión de textos está fundamentada principalmente por lo que actualmente se denomina como enfoque cognoscitivo–constructivista; por tal razón, conviene hacer una breve referencia a este enfoque para luego ilustrar los aspectos claves de referencia para el desarrollo de este trabajo.

El Enfoque Cognoscitivo-Constructivista

El enfoque cognoscitivo-constructivista dentro de la educación contemporánea encuentra sus antecedentes filosóficos más directos dentro de la tradición racionalista; específicamente, en el racionalismo dialéctico desarrollado por Platón, el idealismo racionalista representado por Descartes y el racionalismo fenomenológico establecido por Kant. Desde estas tradiciones epistemológicas, se intentaba destacar cómo se desarrollaban los procesos a través de los cuales se lograba obtener el conocimiento que servía de referencia para guiar el comportamiento de un individuo en muchas situaciones (como se cita en Fuentes, 2000).

Desde este enfoque, se toma en consideración a la vieja dualidad de paradigmas entre el objetivismo y el subjetivismo para dilucidar cómo el individuo con su realidad subjetiva (representada por diversos procesos mentales), se aproxima a la realidad objetiva externa, que por medio de la experiencia y la razón le permite obtener el conocimiento, considerado como

uno de los fines sobre los cuales se orienta toda situación de aprendizaje. Así pues, el enfoque cognoscitivo-constructivista se aboca al estudio de cómo la información de una situación concreta es adquirida, organizada, almacenada y evocada en su entorno de aprendizaje; en el que el docente previamente ordena de manera secuencial la enseñanza para influir metodológicamente en los procesos que el alumno debe formar para aprender y obtener conocimiento (Fuentes, 2000)..

La relación entre aprendizaje y conocimiento desde el enfoque cognoscitivo-constructivista está diseñada para ser aplicada con fines educativos. En este orden de ideas, el desarrollo de procesos cognoscitivos en los aprendices, así como la posibilidad de aprender a aprender y la autorregulación en todos estos procesos, se dice motiva al alumno para utilizar estrategias de aprendizaje que le permitan ser más eficiente en sus propósitos (Fuentes, 2000).

Estrategias de Aprendizaje

El término estrategia proviene del latín strategia. Hoy en día, el término ha pasado también a considerarse como la planificación conjunta de directrices a seguir en las diversas fases de un proceso, es decir, hace referencia general a acciones unidas encaminadas hacia una meta (Diccionario Ciencias de la Educación, 1983). Teóricamente, existen diversas definiciones de estrategias de aprendizaje tal y como es sintetizado en algunos libros de textos técnicos sobre la materia (Beltrán, 1993). Por

ejemplo, Gagné (1975) define a las estrategias como un conjunto de habilidades intelectuales parcialmente entrenables que se convierten en estratégicas, al ser el resultado de la experiencia y la inteligencia. Flavell (1996) se plantea las estrategias hacia la metacognición de la persona como la operacionalización del proceso evolutivo, por el cual las habilidades de aprender se consolidan. Para Sternberg (1987) la definición de estrategias de aprendizaje, se orienta hacia un mecanismo de control ejecutivo que responda flexible y rápidamente a las situaciones de solución de problemas.

Las diversas conceptualizaciones que se pueden encontrar en la literatura coinciden en dos aspectos importantes. Se trata de actividades u operaciones mentales que realiza un individuo para mejorar su aprendizaje y, poseen un carácter intencional que supone un plan de acción consciente, que figura como elemento crucial para el aprendizaje, al ocupar un lugar intermedio entre los procesos de sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación y transfererencia del material aprendido, así como también las técnicas de las que se sirven para desarrollar esos procesos (Beltrán, 1993). Las estrategias suelen distinguirse de las técnicas de estudio en cuanto a que éstas últimas son actividades específicas, más ligadas a las asignaturas curriculares, encontrándose al servicio de una o varias estrategias.

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican siguiendo las necesidades del aprendiz, los objetivos que persigue y la naturaleza de las áreas y cursos, con el

propósito de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje, a través de estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje y recursos que pueden cambiar de acuerdo con los objetivos y contenidos a ser estudiados. Se parte de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien (Brandt, 1998).

Por otro lado, el aprendizaje es una experiencia común y frecuente que pocas veces la persona reflexiona sobre cómo se produce. No existe una definición universal aceptada para este fenómeno (Domjan, 1999); sin embargo, diversos autores coinciden en que el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que comprende estímulos y/o respuestas específicas y que resulta de la experiencia previa con estímulos y respuestas.

En el momento del aprendizaje, el docente debe tener presente que el individuo establece una construcción propia de lo que aprende. Esta construcción se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas, su medio ambiente y su conocimiento, de tal forma que lo que aprende no es copia de la realidad, sino una representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que se desarrolla al respecto (Carretero, 1994). Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos; se trata de un proceso activo por parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe.

En la literatura sobre estrategias de aprendizaje y su vinculación con el aprendizaje en los contextos escolares, existe una gran diversidad de clasificaciones, sin embargo, es común la clasificación de éstas en seis categorías, a saber: estrategias de ensayo, estrategias de organización, estrategias de elaboración (Poggioli, 1997a), estrategias de estudio y ayudas anexas (Poggioli, 1997b), estrategias metacognitivas (Poggioli, 1997c) y estrategias motivacionales. En el presente estudio, se enfatiza en las estrategias de elaboración.

Estrategias de Elaboración. Las estrategias de elaboración promueven que el aprendiz construya o añada algo creado por sí a la información que está aprendiendo, con el objeto de acentuar el significado y mejorar el recuerdo. Beltrán (1993) plantea que las nuevas proposiciones y el conocimiento previo pueden estimular la producción, por parte del estudiante, de otras nuevas producciones. Una de las ventajas asociadas con las estrategias de aprendizaje de elaboración es que favorece la recuperación ofreciendo claves para recodar o caminos que propician la activación.

El propósito de las estrategias de elaboración es transferir el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo y asimilar o integrar la información nueva a la existente (Poggioli, 1997c). Este aspecto constituye la esencia del aprendizaje y éxito para acciones posteriores.

Las estrategias imaginarias son producidas por la persona, y las utiliza para la asociación de información por medio de imágenes mentales.Por el

contrario, las estrategias imaginarias impuestas por un agente externo son aquéllas que el docente provee para que los alumnos las asocien con la información (Poggioli, 1997c). A este aspecto se le puede añadir el planteamiento de concebir a la imagen como una unidad representacional que permite a las personas resumir de manera representativa cierto tipo de información y acceder a determinada información contenida en la memoria semántica que de otro modo no sería recuperable (Anderson, 2001). Se ha documentado que las estrategias imaginarias impuestas son adecuadas para niños preescolares porque incrementan su aprendizaje, mientras que en alumnos de 11 años en adelante las imágenes mayormente son inducidas.

Las estrategias de elaboración verbal poseen como objetivo incrementar el procesamiento entre información previa y el conocimiento nuevo. Beltrán (1993) hace referencia a diversos principios implicados para que este tipo de estrategias sean efectivas. Así, por ejemplo, estas estrategias deben suministrar secuencias lógicas; ser significativas y compatibles con el conocimiento previo, de modo a que a mayor el número de elaboraciones, mayor profundidad del procesamiento de la información a ser aprendida. Las estrategias de este tipo son la paráfrasis, el resumen, las metáforas y las analogías, las inferencias, las matrices de comparación – contraste, entre otras. La identificación de la idea principal y la elaboración del resumen son las dos estrategias que se desarrollaran con mayor profundidad, dado que la presente investigación se centra en ellas.

Identificación de Ideas Principales

Uno de los objetivos que los docentes se proponen es lograr que los estudiantes comprendan los contenidos escolares de los textos que asignan como referencia para la lectura en sus estudiantes. La idea principal constituye una proposición, es decir, una relación entre dos o más conceptos; aquella que contiene la idea del más alto nivel en el párrafo, es decir, que incluye a las demás dentro del mismo párrafo (Paradiso, 1996). La idea principal, muchas veces, pero no siempre, está contenida en una sola oración. También es conocida como la idea central o idea general, aquella que hace referencia a un tema de manera amplia y general sin analizarla minuciosamente, sin dar ejemplos ni detalles (Córdova, 1992).

Las oraciones siguientes en el párrafo que se destinan a completar la idea principal, son aquellas que corresponden a las ideas secundarias. Estas ideas están destinadas a especificar, argumentar, comparar, reiterar, extraer conclusiones, hacer aplicaciones y ampliaciones. Los detalles son casos particulares, anecdóticos, ilustrativos, mejor conocidos por ser cercanos a la experiencia (Córdova, 1992).

La idea principal se encuentra, generalmente, al inicio de cada párrafo, obedeciendo a una lógica: dar desde el comienzo una visión de la idea que se quiere transmitir, un panorama conceptual. Hernández y García (1991) explican la relevancia de la posición de la frase temática al comienzo del párrafo. De acuerdo con datos experimentales, la información que se

encuentra al comienzo de cada párrafo sería mejor recordada que el resto (fenómeno identificado como efecto de primacía), también es recordada mejor que la información secundaria o irrelevante (o efecto de nivel).

En otra investigación efectuada en alumnos de 7° grado en una Escuela Básica Nacional del estado Lara, se propuso la anticipación, el parafraseo, la localización textual de la información, la ubicación de la idea principal y la inferencia como estrategias cognitivas alternativas para la comprensión de la lectura. Se concluyó que en estas dos últimas estrategias, los alumnos presentaron las mayores dificultades de aplicación, se señaló que es una estrategia de mayor procesamiento y razonamiento intelectual para comprender el texto escrito (Segovia, 1995). En esta investigación no se describió el proceso seguido para la ubicación de la idea principal; sino la simple relación entre esta estrategia cognitiva y la comprensión de lectura, el alumno ubicaba la idea principal, sin previa explicación. De tal manera que, al encontrar diversas investigaciones sobre las fallas que existen en la comprensión de textos y la idea principal, conduce a investigar sobre los efectos de la selección de la idea principal en la comprensión de textos de orden expositivo en alumnos de quinto grado de Educación Básica.

Jitendra, Hoppes y Ping Xin (2000) hicieron un estudio para mejorar la comprensión de textos basados en la selección de la idea principal. Participaron 33 estudiantes de secundaria y con dificultades en el aprendizaje. Los resultados indicaron que los procedimientos permitieron mejorar la comprensión de la lectura a medida que recibían el entrenamiento.

Los investigadores expresan que los estudiantes con problemas de la lectura tienden a ser menos conscientes de la estructura del texto y a tener poca memoria sobre estructuras textuales que los buenos lectores. Además, tienen dificultad en la identificación de ideas principales.

Las ideas principales se han clasificado en explícitas o implícitas. Las explícitas pueden presentarse en una frase o una oración de un párrafo. Las ideas principales implícitas, en cambio, pueden deducirse fácilmente de los temas subordinados (detalles) del párrafo (Baumann, 1984; Paradiso, 1996). Tanto si la idea principal se encuentre explícita como implícita, podrá desarrollarse en un párrafo o en varios. Los mismos autores señala que, hay tres maneras para encontrar la idea principal, a saber: deductiva, inductiva o por la estructura.

La manera deductiva consiste en encontrar la proposición más general acorde con el subtítulo que incluye a todas las otras ideas del párrafo. Al suprimirse la idea, se comprueba que el resto del párrafo parece carecer de sentido, quedando en ideas parciales que no tienen una de carácter más general que las incluya, dando a veces la impresión de estar truncado. La manera inductiva, por otro lado, consiste en encontrar la palabra (sus sinónimos, o pronombres que la reemplazan) que se repite en casi todos las oraciones de un párrafo. Finalmente, la manera de encontrar la idea principal por la estructura, consiste en identificar el planteamiento de un problema o una definición, a través de algún tipo de relación causal, equivalencia o comparación entre dos conceptos (Baumann, 1984).

Otro aspecto vinculado a la idea principal consiste en su ubicación dentro del texto, ya que ésta puede ubicarse al inicio, al final o en cualquier otra parte. La estructura del texto se determina justamente a partir de la ubicación de la idea principal y de la o las ideas secundarias. Según Vilela (1996), existen cuatro estructuras de textos: estructura analizante, estructura sintetizante, estructura encuadrante y estructura paralela.

La estructura analizante es aquella en la cual la idea principal se expone al inicio y luego es analizada en oraciones posteriores. La estructura sintetizante, por otro lado, es aquella cuya oración final resume o sintetiza todo lo expuesto en las oraciones anteriores; es decir, las ideas secundarias están contenidas en las oraciones iniciales y las ideas o la idea principal está contenida en la oración final. El uso de algunos conectores como “en consecuencia”, “por lo tanto”, “en conclusión”, “en general”, “lo más importantes es”, entre otros, indican un enlace de avance para resumir lo antes expuesto en algún texto o párrafo. Por otro lado, el uso de palabras como “además” o "también”, sugiere que se va a comentar algo más sobre la base de la idea principal, siguiendo su secuencia y coherencia. La estructura encuadrante es aquella en la que se expone la idea principal al inicio para luego ser analizada y al final se concluye con la misma idea pero expresada en forma distinta. Finalmente, la estructura paralela es aquella en la cual no se pueden distinguir las diferentes clases de ideas, porque todas son secundarias o porque todas son principales. En

este tipo de estructura, una idea no prevalece sobre otra, ya todas están en el mismo nivel (Vilela, 1996).

A veces, lo más importante de una lectura no es lo que señala su autor sino lo que, de acuerdo con los objetivos educativos planteados, se convierte en importante.

Según Vilela (1996), para la ubicación de la idea principal en un texto expositivo es necesario efectuar los siguientes procedimientos: a) eliminar aquella información que no es importante o es trivial; b) eliminar la información que es redundante o repetida; c) realizar paráfrasis al no existir de manera explícita la idea principal en un párrafo; d) ubicar palabras que la señalan: "en conclusión", "en síntesis", "por lo tanto"; e) parafrasear la idea principal al ser extensa en un párrafo, considerando que puede generalizar varios términos en una sola palabra; f) elaborar al final del texto, en un solo párrafo una "idea principal macro" que puede contener varias oraciones con coherencia.

Tipos de Estructuras Textuales

En la comunicación escrita existen diferentes clases de estructuras, las cuales se emplean bien sea para conseguir una determinada información o para transmitir un mensaje por medio de oraciones. Las principales estructuras textuales son: las instruccionales y las epistolares. En las primeras, se indican los pasos, reglas o normas a seguir para el logro de un determinado fin; mientras que las segundas, se utilizan para enviar un

mensaje a otra persona, de manera escrita y siguiendo un determinado patrón, por ejemplo cartas, constancias, entre otras Cooper (1990). En este trabajo, el interés se centra en las estructuras instruccionales, ya que son las más comunes en los contextos educativos.

Según Cooper (1990), las estructuras instruccionales se pueden clasificar en estructuras textuales descriptivas, narrativas, expositivas e informativas. Las estructuras descriptivas explican las características de un objeto, paisaje, persona, animal o suceso con la mayor cantidad de detalles posibles, utilizando adjetivos. Las estructuras textuales narrativas cuentan un determinado suceso o hecho, explican el ambiente en que ocurre, los personajes que intervienen en la narración y las acciones que se realizan. Las estructuras textuales expositivas son aquellas que presentan diferentes soluciones o puntos de vista respecto a un determinado tema, tiene igual importancia los planteamientos de cada una de las personas que participan; y las informativas son los periódicos, revistas, libros dirigidos a un determinado grupo de lectores y con una organización específica.

Los textos expositivos, también conocidos como textos explicativos, poseen un carácter informativo por cuanto dan a conocer una serie de hechos o datos. Exponer equivale a informar. Los textos explicativos son aquellos que partiendo de una base expositiva tienen una finalidad demostrativa. Las estructuras textuales expositivas para los alumnos poseen mayores dificultades para su comprensión en comparación con los textos narrativos, porque poseen conceptos nuevos, informaciones menos

familiares con su experiencia, oraciones más largas y estructuras sintácticas complejas. Por otro lado, se añaden otras dificultades más asociadas con la falta de interés de los alumnos en los contenidos de los textos (Paradiso, 1996).

Los aspectos gramaticales de los textos expositivos son claros, por lo que usan oraciones simples y coordinadas, es decir, oraciones breves, sencillas. La función que predomina es la referencial: el mensaje refleja la realidad y no la subjetividad del emisor. La exposición se puede mezclar con la narración, la descripción y la argumentación: se puede presentar así un texto mixto. Con respecto al vocabulario es el específico de cada ciencia, pero también depende del carácter divulgativo o especializado que posea. Por último, fundamentalmente se usa el presente como tiempos verbales por su presentación intemporal, es decir, que no sitúa la acción en un momento determinado (Paradiso, 1996).

El análisis de la estructura del texto fue elaborado por Meyer (1975, cp Sánchez, 1990), quien elaboró su taxonomía de estructura jerárquica en textos expositivos y construyó un sistema para analizar estos tipos de textos con el objetivo de identificar porque unas ideas eran mejor recordadas. Analizó las ideas de los textos en tres niveles: macro nivel, donde esta la idea general; nivel intermedio, idea subordinada a la anterior y micro nivel, que presenta los detalles. Identificó las siguientes estructuras retóricas que dan orden y organización en los textos expositivos y algunas claves que señalan el tipo de categoría, agregan contenido nuevo permitiendo conseguir

significados textuales entre la información.

Tabla 1.

Categorías de estructuras textuales según Meyer (1975)

Categoría	Algunas señales
a) Estructura problema/solución: alude a la forma organizativa mediante la cual el contenido de un texto se articula en torno a la descripción de un problema y a la solución para resolverlo; y permite a su vez ciertas variantes: un problema y varias soluciones, una solución para varios problemas, etc. Este tipo de organización es frecuente en textos en los que se describe la actividad humana, como ocurre en los de historia.	Para obtener, una dificultad, una medida o solución, rompecabezas, inquietud, duda, enigma, acertijo, perturbación, confusión, solución, respuesta, contestación, para satisfacer el problema, a resolución del problema.
b) Estructura causal: organiza los contenidos en torno a una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente. Este tipo de organización se utiliza preferentemente para exponer acontecimientos naturales.	Por esta razón, como consecuencia, como resultado, porque, desde, por efecto de, a causa de, derivado de, consecuencia, esto es en orden a, esto es porque, a razón, así, otras.
c) Estructura descriptiva: articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema. Por ello, utilizan palabras y expresiones que sitúan en el espacio distintos elementos.	Este detalle, específicamente, atributos de, a saber, las características de, las características son, las cualidades son, al describir, se describe como, encima, detrás, en el centro, en la parte inferior, posee, está conformado por, otras.
d) Estructura comparativa: organiza los contenidos a través de las diferencias y semejanzas entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos.	A diferencia de, desde un punto de vista, desde el otro, en contraste, en lugar, sin embargo, por otra parte, mientras que, en cambio, semejante, comparte, común, se asemeja, iguales en, diferente a, distingue, comparado con, mientras que, otras.
e) Estructura secuencial: las ideas	Después, enseguida, luego,

son organizadas a través de un ordenamiento temporal.	finalmente, por último, temprano, a continuación, para empezar, para iniciar, para comenzar, con el paso del tiempo, continuando con, años antes, en primer lugar, otras.

Las estructuras retóricas que dan orden y organización de los textos expositivos son bastante sencillas. Los textos expositivos se suelen dividir en tres partes: presentación, desarrollo y conclusión. La primera parte puede incluir el marco (lugar y tiempo), el tema o asunto, la hipótesis, los objetivos, etc. Luego, pasa a desarrollar el tema o asunto, lo que puede ocupar varios apartados distribuidos en varios párrafos. Durante el desarrollo de estos párrafos se va progresando en la información que recibe el destinatario. Es decir, cada párrafo aporta más información, que es, en cierto modo, una ampliación de la anterior. Por último se llega a la conclusión, que resume todo lo dicho (Hernández & Quintero, 2001).

Partiendo de las ideas anteriores, resulta clara la idea que los textos de orden expositivo, y en consecuencia su estructura gramatical y retórica, representan un tipo de material educativo que se presenta como uno adecuado para los efectos de la comprensión de textos en poblaciones escolares.

Comprensión de Textos: Definición y Modelos Teóricos

La comprensión de textos explica el complejo proceso que ocurre cuando un lector se enfrenta a un texto e identifica los aspectos básicos de

éste, integrando la información leída con la ya conocida y es capaz de inferir nuevos hechos y plantear soluciones ante nuevos problemas (León, 1999).

La comprensión de textos supone la construcción del significado del texto, la cual se realiza de forma activa. Lo que el lector recuerde se encuentra influido por el material de lectura, el contexto, y algunas variables que aporta el lector como: sus conocimientos y la experiencia previa. Por estas razones, se ha señalado la importancia de enseñar a los alumnos de la segunda etapa del nivel de educación básica el abordaje para la comprensión y el estudio de los textos, donde el rol de los profesores en estos niveles es fundamental (Vernet, 2003).

En el proceso de comprensión, se dan diversos procesos solapados y complejos que actúan tanto de forma paralela como de forma secuencial. De acuerdo con Kintsch y Van Dijk (1978, c.p. Santalla, 2000) el texto está caracterizado a dos niveles: la microestructura, constituida por la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones; y la macroestructura que proporciona una descripción semántica abstracta del contenido global del discurso. Ambos se encuentran conectados mediante unas macroreglas con el propósito de reducir la cantidad de proposiciones de la microestructura, ellas son: la supresión, generalización y la selección o construcción

Diversos modelos teóricos sobre el proceso de la lectura coinciden en que éste se presenta a varios niveles de procesamiento, pero divergen en la relación funcional que se establece entre sus elementos involucrados. En general, se han propuesto tres tipos de modelos sobre el procesamiento de

información, a saber: a) modelos ascendentes, b) modelos descendentes y c) modelos interactivos (Hernández & Quintero, 2001).

En términos generales, los modelos de procesamiento ascendente, plantean que la lectura es un proceso cuya dirección es de abajo hacia arriba, es decir del texto hacia el lector. Se extraen de manera lineal los significados contenidos en el texto, al considerar asociaciones a nivel léxico y sintáctico; y fluye así la comprensión de éste hacia el lector. El foco de la comprensión se encuentra en el texto. Por otro lado, los modelos de procesamiento descendente plantean lo opuesto; las hipótesis del lector son las que dirigen la comprensión, realizando anticipaciones e inferencias que parten de sus conocimientos previos, de modo que posteriormente la lectura que hace el individuo le permite comprobar o refutar sus anticipaciones. Los modelos interactivos surgieron como una alternativa ante la dualidad que se establecía entre modelos ascendentes y descendentes. Los modelos interactivos plantean que la comprensión se realiza por la información que aporta el texto y los conocimientos previos que tiene el lector, ejecutándose una interacción bidireccional: del texto al lector y viceversa, ya que el lector relaciona la información con su contenido previo y experiencias obtenidas mientras que el texto, con su estructura facilita la comprensión resultante. Así pues, la confluencia del texto, el sujeto y los factores contextuales (como por ejemplo el docente), facilitan la comprensión. La comprensión de la lectura comprende un proceso multidimensional debido a que el sujeto entiende su contenido explícito e implícito y es capaz de transferir lo comprendido para

otros momentos. Existe una reconstrucción personal de significados, la cual no será permanente y fija, ya que posteriormente actualiza y emplea regularmente sus conocimientos para controlar así su proceso de comprensión (Hernández & Quintero, 2001).

En virtud de los planteamientos establecidos por los modelos teóricos mencionados, es lógica la sustentación de que la comprensión de la lectura de textos expositivos es un proceso que depende tanto del sujeto como del texto en sí. En este sentido, Vidal (como se cita en Hernández & Quintero, 2001) plantea la existencia de los factores dependientes del texto que inciden en la comprensión de la lectura. Así pues, sugiere que el texto incide en la comprensión a partir de su estructura organizativa y su estructura superficial, siendo la estructura organizativa aquella referida a su coherencia en el orden de las ideas planteadas, el tipo de estructura esquemática (narrativa, expositiva o descriptiva) y la presencia de ideas principales; mientras que la estructura superficial se caracteriza por la presencia de señalizaciones textuales como organizadores previos, resúmenes, especificaciones del contenido de manera progresiva y secuencial, que sirven al lector de guía al enfatizar o destacar aspectos estructurales o de contenido semántico, que le permitan ver con mayor claridad las relaciones establecidas en el pasaje. Por el lado del sujeto, se plantea que los factores incidentes en su comprensión son los conocimientos previos, los objetivos que busca con la lectura y las estrategias que utiliza para organizar la información y relacionarla con la que ya posee.

Programas Instruccionales en Estrategias de Comprensión de Textos Expositivos.

Los programas instruccionales son un conjunto de partes interrelacionadas entre sí, de los cuales trabajan juntos hacia una meta definida y buscan lograr la comprensión y el posterior aprendizaje. Los componentes del sistema son los aprendices, el instructor, el material instruccional y el ambiente de aprendizaje (Carriedo, 1996). El programa incluye una evaluación, de tal forma que al equivocarse o no obtener los resultados esperados, se conozca cómo puede mejorar. La instrucción organiza y proporciona información y actividades que guían, apoyan y aumenta los procesos mentales internos del alumno.

Aparcedo y González (1984) se centran en el subrayado y el resumen. Concluyen que es necesario aplicar el programa durante el año escolar para mejores resultados, los alumnos tienen dificultades para seguir la secuencia de la lectura y poseen poca fluidez.

Rosales e Hidalgo (1986), en un trabajo de investigación con alumnos de 7° grado de un liceo militar, aplicaron y evaluaron un programa de lectura comprensiva llamado Tierra Cielo elaborado para alumnos de 6° grado. Comprendía 20 fichas con textos y ejercicios dirigidos a cinco tipos de comprensión: retención, valoración, organización, interpretación y extrapolación. Estos autores encontraron que de los cinco tipos de comprensión que consideró el programa, no se observaron ganancias en la

interpretación, retención y valoración; sólo en la organización y extrapolación. Durante el desarrollo del estudio no se observó el proceso dirigido a la selección de la información.

Según Dick, Carey y Carey (2001), el constructivismo ha tenido un importante peso dentro de los programas instruccionales, debido a que el alumno construye un nuevo conocimiento que parte de experiencias, ambientes de aprendizajes adecuados, diseñado por el docente y aprendizajes previos del mismo. Los procesos internos del aprendizaje pueden estar influídos también por agentes externos, es decir, estímulos provenientes del medio ambiente que consisten, según Gagné (1975), en comunicaciones verbales de una fuente, sea docente, libro de texto, video, entre otros; que al estar orientados para el propósito de apoyar el aprendizaje se denomina instrucción y puede también brindar ayuda para alcanzar sus objetivos en diversas situaciones.

Modalidades de Enseñanza

Según Eggen y Kauchak (1999), los modelos de enseñanza son estrategias que están definidas puntualmente, desde el punto de vista de la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza; su diseño permite el cumplimiento de objetivos específicos. Se usa como guía para diseñar programas y construir material para la enseñanza. Permite a los docentes a enseñar de manera más efectiva y sistemática. El autor señala que los modelos inducen flexibilidad que permite a los docentes usar su propia creatividad con base en su capacidad y conocimiento. Plantea los

siguientes modelos: inductivo, adquisición de conceptos, integrativo, de enseñanza directa, de exposición y discusión, de aprendizaje cooperativo.

El modelo inductivo y de enseñanza directa fundamenta la realización de este trabajo. A continuación se profundiza en ellos.

Modelo inductivo. Parte de los principios del constructivismo, fundamentados en el trabajo de Jean Piaget (como se citan en Beltran, 1993); postula que los educandos desarrollen su propia comprensión acerca del mundo, existe una construcción personal, en vez de que sea impartida de manera organizada por los docentes. El modelo toma en cuenta la enseñanza de contenidos específicos; es una estrategia directa que induce el pensamiento crítico en los alumnos.

Presenta la información y guía en la búsqueda de patrones. Eggen y Kauchak (1999) expresan que el docente tiene como rol indagar y guiar el pensamiento del alumno, y liderizar la tarea contribuyendo al procesamiento de la información, estas metas se encuentran interrelacionadas. Dentro del modelo se encuentra la enseñanza activa.

Enseñanza Activa. Good (como se citan en Eggen y Kauchak, 1999) plantea que la enseñanza activa es un enfoque positivo y proactivo de la enseñanza, el maestro guía durante su desarrollo, emplea preguntas y discusiones. El alumno no es pasivo, por el contrario, analiza la información, encuentra relaciones y construye una comprensión basada en ella. Así los alumnos, adquieren una comprensión más amplia de los temas que están próximos a entender y poseen capacidad para resolver problemas.

El rol del docente (como se citan en Eggen y Kauchak, 1999) se plantea de manera específica comprometido con la enseñanza; de manera más amplia posee las siguientes características:

1. Plantean objetivos claros
2. Utilizan durante la enseñanza estrategias que permiten alcanzar efectivamente las metas de aprendizaje.
3. Ofrecen ejemplos y representaciones a los alumnos que contribuyen a una mejor comprensión de los temas que están estudiando.
4. Exigen que los alumnos se comprometan activamente en el proceso de aprendizaje.
5. Monitorea cuidadosamente a los alumnos para obtener evidencias de aprendizaje.

La clase según este modelo se encuentra conformada por tres etapas: La identificación de un tema, la presentación de una meta precisa, que incide posteriormente en la construcción que el alumno haga sobre el tema, y se centra en la obtención de resultados y la elección de ejemplos que se proponga plantear, lo cual ilustran con exactitud qué es lo que quieren que los alumnos hagan o digan (como se citan en Eggen y Kauchak, 1999).

Los mismos autores plantean en el desarrollo de una clase cinco pasos interrelacionados: Introducción, Etapa con final abierto, Etapa convergente, Cierre, Aplicación.

Modelo de Enseñanza Directa. Es útil para la enseñanza de conceptos como de habilidades, el rol del docente es el centro de la enseñanza, el cual

explica de manera eficiente, proporciona ejemplos y modela al grupo, y consideran la práctica y la retroalimentación, señalan Eggen y Kauchak (1999). La actividad de aprendizaje está fuertemente estructurada y organizada. Es útil en diversas áreas curriculares, en la enseñanza de conceptos y habilidades específicas.

Las habilidades según los autores nombrados anteriormente, son operaciones cognoscitivas en el que se reconocen un conjunto de operaciones o procedimientos, se ejemplifican de diversas maneras y se ejecutan durante la práctica. Una vez sobre aprendido, se automatiza, es decir, se realiza con poco esfuerzo consciente y se transfiere en diversas circunstancias.

La clase según el modelo se desarrolla en cuatro etapas: Introducción, en la cual el docente explora los conocimientos previos del grupo, expone y conversa sobre las metas de aprendizaje; y proporciona los fundamentos a los alumnos sobre la utilidad del contenido a aprender con el objetivo de motivarlos. Presentación, el docente explica el contenido teórico y modela de forma interactiva a los alumnos, práctica guiada, el docente brinda a los alumnos oportunidades para practicar lo aprendido. El docente monitorea el progreso y retroalimenta al aprendiz; de ser necesario otorga andamiaje, su calidad y cantidad de participación influirá en los resultados de los objetivos, es decir, es crucial la interacción docente-alumno. Los autores expresan que al obtener un 80 ó 90 % de respuestas correctas, el grupo probablemente está listo para la práctica independiente. Otra manera, es la calidad de las

respuestas, y finalmente, la práctica independiente, que como su nombre lo señala, el alumno realiza un ejercicio, originando transferencia. Se desarrolla en dos fases: con ayuda del docente y de manera individual.

Durante la ejecución de la clase, se presenta una interacción profesor-alumno por medio de la transferencia de responsabilidades. Este último se encuentra activo por medio de las preguntas formuladas por el docente, por los ejemplos que se muestran, la práctica y la retroalimentación que provea el maestro. Al inicio, él se encuentra en el deber de explicar y describir el contenido teórico; posteriormente, el alumno al comprender, responder a las interrogantes del docente y sentirse habilidoso aumenta su nivel de responsabilidad.

En la planificación, según el modelo de enseñanza directa se encuentra los siguientes pasos:

1. Especificar metas y señalar los aspectos a lograr.
2. Identificar el conocimiento previo que poseen en conceptos y habilidades. Al ser conceptos, son los supraordenados y conectados con el próximo a aprender y al ser habilidad, se identifica las subhabilidades que son las bases para la que se adquirirá.
3. Seleccionar ejemplos y problemas; los primeros deben ser claros, se considera que proporcione éxito en los alumnos, que no sea dificultosa al aplicar la habilidad y posteriormente aumentar su dificultad.

En este capítulo, se presentó la fundamentación teórica del estudio que se pretende realizar, con el propósito de determinar si el entrenamiento

en la selección de la idea principal, mejora la comprensión de textos de orden expositivo de estudiantes de quinto grado de Educación Básica, de una institución educativa privada, localizada en el área metropolitana de Caracas. Así mismo, se refirieron algunos estudios que apoyan el desarrollo de la presente investigación.

Sistema de Hipótesis

El presente estudio se planteó las siguientes hipótesis:

Hipótesis General. Los sujetos que sean entrenados en la selección de la idea principal incrementarán su nivel de comprensión de textos escritos de orden expositivo en comparación con los sujetos que no sean entrenados.

Hipótesis Específica 1. Los sujetos del grupo experimental, que recibirán entrenamiento en la selección de la idea principal en textos escritos de orden expositivo, rendirán igual que los sujetos no entrenados (grupo control) en la preprueba (Grupo Experimental = Grupo Control en la preprueba).

Hipótesis Específica 2. Los sujetos del grupo experimental, entrenados en la selección de la idea principal, rendirán significativamente mejor en una prueba de comprensión (post prueba) de textos de orden expositivo que los sujetos no entrenados (Grupo Experimental > Grupo Control en la post prueba).

Hipótesis específica 3. Los sujetos del grupo experimental, entrenados en la selección de la idea principal, rendirán significativamente mejor en la post prueba que en la pre prueba (Grupo Experimental > en la post prueba

que en la preprueba).

Capítulo III: Metodología

Tipo de Investigación

La aproximación metodológica de este trabajo se inscribe en la tradición investigativa de corte cuasiexperimental que ha sido reinante en los contextos educativos desde la década de los 60´s (De Anda, 2007). En este sentido, se admite la imposibilidad de lograr el rigor que comúnmente se alcanza en investigaciones experimentales, con la máxima representatividad de poblaciones a través de la selección aleatoria de muestras y el máximo control de las variables a estudiar. No obstante, se admite la posibilidad de aumentar la validez externa de los resultados encontrados en esta investigación para contextos similares al ser tomado como referencia en este trabajo, lo cual se toma como el aspecto de mayor preponderancia en las evaluaciones en el contexto educativo (Campbell & Stanley, 1967, 1972).

Diseño de la Investigación

El diseño seleccionado para esta investigación es el denominado "diseño de grupo de control no equivalente" (Campbell & Stanley, 1967, 1972, p. 93), el cual se constituye por la disposición de un grupo experimental y un grupo control durante una fase de preprueba y otra de postprueba sin que posean equivalencia preexperimental de muestreo, pues estos grupos se constituyen por entidades naturales como el caso de los alumnos pertenecientes a dos secciones del quinto grado de Educación

Básica de una institución educativa privada localizada en la zona metropolitana de Caracas.

Población y Muestra

Población. La población a la cual se orientan los resultados de esta investigación está conformada por todos los alumnos, hembras y varones, inscritos en el 5° grado de Educación Básica de la institución educativa seleccionada para este estudio (158 estudiantes).

Muestra. La muestra tomada de la población estuvo conformada por un total de 79 estudiantes agrupados en dos secciones de 39 y 40 alumnos cada una. Las edades de los sujetos pertenecientes a la muestra osciló en el rango de 10 a 11 años. La selección del grupo experimental y el grupo control fue aleatorizada, dada la imposibilidad de asignar, al azar, los sujetos a cada grupo.

En la Tabla 2, se presenta la conformación de la muestra por género.

Tabla 2

Conformación de la Muestra por Género

Grupo	n Femenino	n Masculino	*N*
Experimental	24	15	39
Control	16	24	40
Total	40	39	79

La Tabla 3 presenta la conformación de la muestra considerando las edades promedio por sección.

Tabla 3

Conformación de la Muestra por Edad Promedio de los Sujetos

Grupo	$\bar{X}$ Femenino	$\bar{X}$ Masculino	$\bar{X}$ Promedio
Experimental	10,50	11,30	10,90
Control	10,20	11,40	10,80
Promedio	10,35	11,35	10,85

Sistema de Variables

La Tabla 4 se presenta el sistema de variables.

Tabla 4

Sistema de Variables

Variable Independiente	Definición Conceptual	Definición Operacional
Selección de la idea principal	La idea principal es aquélla que contiene la idea del más alto nivel en el párrafo, es decir, que incluye a las demás dentro del mismo párrafo. (Paradiso, 1996).	Oración principal que resulta de la eliminación de las ideas complementarias o secundarias.
Variable Dependiente	**Definición Conceptual**	**Definición Operacional**
Comprensión de textos escritos de orden expositivo	Comprensión de textos entendida como: localización de información, comprensión de vocabulario, comprensión de oraciones, elaboración de inferencias y conclusiones.	Puntaje de respuestas correctas obtenidas en una prueba de comprensión de textos expositivos: localización de información, comprensión de vocabulario, elaboración de inferencias y conclusiones.

Materiales e Instrumentos

Materiales. El material utilizado en el programa instruccional estuvo basado en las técnicas aplicables para la selección de la idea principal. Así

pues, se diseñó una presentación en formato de Power Point para su exposición a los sujetos de la muestra. En dicha exposición se incluyeron las explicaciones detalladas de los aspectos teóricos presentes en el proceso de selección de la idea principal a través de la presentación progresiva de varios ejemplos.

La presentación consta de 25 láminas. Se inicia la primera diapositiva describiendo a los sujetos el problema que tienen al ubicar la idea principal, se les explica brevemente cómo solucionarlo y el contenido de la presentación. En las siguientes diapositivas se detalla la estructura del texto expositivo, algunos esquemas que dan orden y organización a los textos expositivos, se define idea principal, se expone cómo seleccionar la idea principal y cómo se puede presentar dentro del texto. Una vez explicada la teoría, se muestra a los alumnos un texto sobre la adolescencia y allí se explican varios ejemplos sobre la ubicación de la idea principal y su selección; se termina el ejemplo con la elaboración de la macro idea. Posteriormente, se retoma cómo se selecciona la idea principal y se les presenta un texto para que el grupo tenga su primera práctica (Anexo A).

Instrumentos. Para evaluar la comprensión de textos, se diseñó una prueba para los sujetos pertenecientes a la muestra que participó en el estudio antes, durante y después de un programa instruccional, orientado al uso de estrategias de aprendizaje (selección de la idea principal) en contextos escolares.

Se elaboró una prueba escrita conformada por dos secciones. La

primera parte contenía dos lecturas sobre dos temas del área de Ciencias Sociales para 5° grado de Educación Básica. La segunda parte, correspondía a las preguntas sobre la lectura. Estas fueron 17 ítemes de opciones múltiples y de respuesta cerrada. El tiempo que emplearon los sujetos fue de 60 minutos en promedio (Anexo B).

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Las pruebas diseñadas y construidas estuvieron conformadas por ítemes referidos a los siguientes contenidos: a) localización de la información, b) comprensión de vocabulario, c) comprensión de oraciones, d) elaboración de inferencias y e) elaboración de conclusiones.

En la preprueba, se aplicó la prueba de comprensión de lectura a dos secciones en una institución diferente a la que participó en el estudio final, pero equivalente en cuanto al tipo de institución educativa, sobre la base de estos resultados se pudo estimar la confiabilidad y validez de la prueba. La confiabilidad de la prueba fue estimada por la vía del procedimiento del Alpha de Cronbach, que sugirió un nivel de $\alpha = 0{,}471$ para la prueba de comprensión de lectura.

La validez de la prueba fue estimada también sobre la base de la prueba aplicada en la primera evaluación (preprueba). Se efectuó un análisis factorial exploratorio con base en la técnica de componentes principales. Esta es una herramienta de análisis matemático – ***estadístico para estimar*** cuantitativamente la validez de constructo (validez de un concepto) medido o

evaluado por los ítemes de una prueba. Con este análisis, se identificó un total de tres componentes o factores asociados en un 37,15% a la comprensión de textos; aspecto que sugiere una validez estimada de 0,371 para la prueba desarrollada.

Procedimiento

En primer lugar, se desarrolló una prueba piloto orientada a la medición de la comprensión de lectura sobre la base de tres contenidos clave referidos a los procesos cognitivos implicados en el acto de la lectura, a saber: a) localización de la información, b) comprensión de vocabulario, c) comprensión de oraciones, d) elaboración de inferencias y e) elaboración de conclusiones. Con base en esta conceptualización, la prueba piloto estuvo constituida por un total de 29 itemes. Dicha prueba fue aplicada a una muestra constituida por 38 estudiantes del 5° grado de Educación Básica con el propósito de estimar sus propiedades psicométricas y entonces cumplir con su validación. A partir de esta aplicación se hicieron los análisis correspondientes a la validez de sus ítemes por la vía del procedimiento de análisis factorial exploratorio por la técnica de componentes principales. Del análisis establecido se redujo la prueba a un total de 17 ítems que sería utilizada para cumplir los objetivos descritos

Posteriormente, se contactaron a las autoridades de una institución de educación privada localizada en la zona metropolitana de Caracas, con el propósito de solicitar su consentimiento para la conducción del estudio en dos de sus secciones del 5° grado de Educación Básica. Una vez

obtenida la aprobación, se seleccionó aleatoriamente la sección que se identificaría como grupo experimental del estudio, dejando entonces a la otra sección identificada como grupo control. Los grupos así identificados fueron evaluados en dos oportunidades con el propósito de estimar su comprensión de textos expositivos a través de una prueba que exigía la selección de las ideas principales.

Las evaluaciones fueron establecidas antes y después de la introducción del programa instruccional orientado al uso de estrategias de comprensión de textos. Las evaluaciones llevadas a cabo en el presente estudio adoptaron el formato de papel y lápiz, para su aplicación colectiva a los sujetos pertenecientes a cada grupo de la investigación. Inmediatamente, después de haberse aplicado dichas evaluaciones, éstas fueron recolectadas por la autora para su transcripción a una base de datos electrónica en formato de hoja de cálculo Excel, con la cual se almacenaron los resultados.

Los resultados almacenados electrónicamente según el procedimiento descrito anteriormente fueron exportados a un par de bases de datos en formato de SPSS® versión 15 para Windows®. Una primera base de datos fue construida para los propósitos de estimar las propiedades psicométricas (confiabilidad y validez) de la prueba diseñada y construida en esta investigación. La segunda base de datos fue establecida para los propósitos del contraste de hipótesis planteadas al final del capítulo sobre la revisión de la literatura.

El programa instruccional que se diseñó estuvo compuesto por 10 sesiones de 45 minutos o 70 minutos, en algunas oportunidades dos veces por semana o una vez por semana, dependiendo del horario y calendario escolar.

Sesión 1. Fecha 3 de marzo de 2008. Día lunes. Duración 45 minutos. Hora. 11:45 am a 12:30 pm

Se le explicó al grupo experimental los objetivos de la tesis, las actividades que se realizarían y pruebas a aplicar. Se respondieron dudas del grupo, ejemplo: ¿qué es una tesis?, ¿para qué sirve?, ¿la prueba es difícil?, ¿qué tiempo dura?, entre otras interrogantes.

Sesión 2. Fecha 6 de marzo de 2008. Día jueves. Duración 45 minutos. Hora 10:10 am a 10:55 am.

Se conversó con el grupo control sobre los objetivos de la tesis y las pruebas que se realizarían. Se respondieron dudas del grupo, ¿qué es grupo control, grupo experimental?, ¿cuándo ellos realizarían las actividades?

Sesión 3. Fecha 10 de marzo de 2008. Día lunes. Duración 70 minutos. Hora. 11:45 am a 12:55 pm.

Se explicó al grupo experimental la prueba a aplicar, contenido, manera de responder y se aplicó la preprueba.

Sesión 4. Fecha 13 de marzo de 2008. Día jueves. Duración 70 minutos. Hora. 11:45 am a 12:30 pm.

Se explicó y aplicó la prueba al grupo control y se aclararon algunas dudas sobre cómo responder en la hoja de respuesta.

Sesión 5. Fecha 24 de marzo de 2008. Día lunes. Duración 45 minutos. Hora: 7:20 am a 8:05 am.

Se exploró los conocimientos previos de los sujetos, relacionados con la idea principal, texto expositivo y resumen, realizando las siguientes preguntas: ¿qué es la idea principal?, ¿cómo se selecciona?, ¿qué es un texto expositivo?, nombra algunos ejemplos, ¿qué otro tipo de texto conocen?, entre otras. Se inició el programa instruccional explicando lo relacionado con el texto expositivo, estructura y esquemas que dan orden y organización. El grupo conocía bastante bien el concepto de idea principal.

Sesión 6. Fecha 27 de marzo de 2008. Día lunes. Duración 45 minutos. Hora. 11:45 am a 12:30 pm.

Se retomó la sesión anterior mediante preguntas abiertas. Seguidamente, se expuso concepto de la idea principal, cómo seleccionarla e identificarla dentro del texto expositivo. El grupo pensaba que la idea principal siempre estaba al inicio del párrafo. Tampoco le habían enseñado cómo seleccionarla y desconocían que existen palabras que guían a su ubicación. Se cerró la sesión con preguntas abiertas en base a lo explicado.

Sesión 7. Fecha 31 de marzo de 2008. Día lunes. Duración 45 minutos. Hora: 7:20 am a 8:05 am.

Una vez más se retomó el contenido de las sesiones anteriores mediante preguntas abiertas. Se explicó un ejemplo de selección de la idea principal, considerando un texto de la adolescencia. Al final, se

muestra todas las ideas principales seleccionadas en cada párrafo y se elabora una macroidea del texto. El grupo logró identificar la idea principal en algunos párrafos.

Sesión 8. Fecha 10 de abril de 2008. Día jueves. Duración 45 minutos. Hora. 11:45 am a 12:30 pm.

Se conversó con el grupo sobre el trabajo hecho por ellos, se les hizo una retroalimentación de los aspectos observados en el grupo.

Sesión 9. Fecha 14 de abril de 2008. Día lunes. Duración 45 minutos. Hora. 11:45 am a 12:30 pm.

Se aplicó el postest al grupo experimental. Los sujetos ya conocían las instrucciones.

Sesión 10. Fecha 17 de abril de 2008. Dia jueves. Duración 45 minutos. Hora:

Se aplicó el postest al grupo control. Los sujetos también recordaban las instrucciones. Luego se llegó a un acuerdo con el grupo para explicarles el contenido dado al grupo experimental.

Limitaciones del Estudio

El presente trabajo de investigación plantea tres limitaciones a considerar. En primer lugar, los resultados de este trabajo sólo pueden ser generalizables a programas instruccionales diseñado para el uso de estrategias de aprendizaje basadas en las técnicas aplicables para la selección de la idea principal; de allí que no se responda a interrogantes que pudieran surgir en relación con los efectos de otro tipo de estrategias (metacognitivas y/o afectivas) sobre la comprensión de textos expositivos.

Esta limitación, sin embargo, pudiera ser considerada en otros estudios posteriores, para los cuales el presente trabajo se convertiría en una fuente documental que sugiere la necesidad de conformar programas de entrenamiento más amplios que incluyan en su procedimiento sesiones dirigidas al entrenamiento en estrategias metacognitivas y estrategias afectivas.

En segundo lugar, al haberse adoptado un diseño de tipo cuasiexperimental, se reconoce la imposibilidad de cumplir con la triple aleatorización como mecanismo de control experimental por excelencia (Campbell & Stanley, 1966, 1972). Aún así, el diseño adoptado se presenta como uno fácilmente adaptable a otras condiciones conceptuales y metodológicas distintas a las planteadas en este trabajo. Como tercera limitante, hay que reconocer que para seleccionar la idea principal y elaboración de una macroidea, se requieren otros procesos además de comprensión, los sujetos necesitan saber cómo relacionar varias ideas en uno, ser coherentes en el orden de las mismas.

Capítulo IV: Resultados

Resultados

En la investigación se partió de las necesidades de los sujetos participantes. Se observó, en la preprueba, fallas en la selección de la idea principal. Se observó que ambos grupos, experimental y control, no aplicaban la estrategia de selección de la idea principal al leer textos expositivos.

Se diseñó un programa instruccional para entrenar a los sujetos del grupo experimental en la estrategia de selección de la idea principal con el propósito de mejorar su proceso de comprensión de textos expositivos.

A continuación se presentan los resultados encontrados para determinar los efectos de la selección de la idea principal en la comprensión de textos de orden expositivo en estudiantes de quinto grado de Educación Básica en una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas.

La Tabla 5 presenta los resultados correspondientes al desempeño de los grupos, experimental y control, en la preprueba y la postprueba.

Tabla 5

Medias y Desviaciones Estándar de los Puntajes Obtenidos por los Grupos Control y Experimental en la Pre-prueba y la Post-prueba

	Preprueba			*Postprueba*		
Grupo	$\bar{X}$	*DE*	*n*	$\bar{X}$	*DE*	*n*
Control	18,97	4,89	35	17,80	4,16	35
Experimental	16,48	4,87	35	19,57	4,67	35

Como puede apreciarse en la Tabla 5, ambos grupos presentan ligeras diferencias en el rendimiento para la pre-prueba de comprensión de textos (Xa = 18,97 > Xb = 16,48), de modo que los alumnos del grupo control obtuvieron un rendimiento ligeramente superior al rendimiento de sus compañeros del grupo experimental. Sin embargo, para la fase de la post-prueba, los sujetos del grupo control presentaron un rendimiento inferior al de los sujetos del grupo experimental luego de haberse administrado el programa instruccional (X_a = 17,80 < X_b = 19,57). La dispersión estadística del rendimiento evaluado en la fase de la pre-prueba y la post-prueba luce similar para ambos grupos.

Con el propósito de corroborar si las diferencias mencionadas en el rendimiento de las pruebas de comprensión de textos eran estadísticamente diferentes, se calculó el índice de homogeneidad de varianza para ambas pruebas. Estos resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Homogeneidad de Varianza para la Prueba de Comprensión de Textos

Fase	*L*	gl1	gl2	*p*
Preprueba	0,231	1	136	0,631
Postprueba	0,007	1	66	0,934

Como puede apreciarse en la Tabla 6, la dispersión estadística de ambos grupos es similar tanto para la fase de la pre-prueba (L = 0,231; p = 0,631), como para la fase de la post-prueba (L = 0,07; p = 0,943), de modo que el rendimiento en la prueba de comprensión de textos puede ser

comparado estadísticamente mediante la prueba *t* de Student para grupos relacionados. Estos resultados se ilustran en la Tabla 7.

Tabla 7

t de Student para la Pre-prueba y la Post-prueba

Variable	Comparación	*t*	*gl*	*p*
Comprensión de textos	G. Control Prepreba–Postprueba	1,046	34	.303
	G.Experimental Preprueba-Postprueba	-2.986	32	.005

A partir de los resultados presentados en la Tabla 7, sólo se observa la presencia de diferencias significativas para los alumnos pertenecientes al grupo experimental (t = -2,986; p =,005), ya que los sujetos del grupo control no mostraron cambios significativos entre la fase de la pre-prueba y la fase de la post-prueba (t = 1,046; p = .303).

La hipótesis 1 señalaba que tanto el grupo experimental como el grupo control rendirían de manera igual en la pre-prueba, señalando que ambos grupos en esa fase serían equivalentes. Esta hipótesis se comprobó, ya que ambos grupos no difirieron estadísticamente entre si (t = 1,046; p = .303).

Por otro lado, los resultados indican que los sujetos del grupo experimental lograron un rendimiento superior (t = -2,986; p = 0,005) en comparación con el grupo control luego del programa instruccional (t = 1,046; p = 0,303). Tales resultados se habían previsto en la hipótesis 2, la cual

establecía que los sujetos de grupo experimental entrenados en la selección de la idea principal rendirían significativamente mejor que el grupo control.

Como puede observarse en los datos de la Tabla 7, hay diferencias significativas en la selección de la idea principal en textos de orden expositivo luego de la introducción del tratamiento en el grupo experimental (t= -2,986; p = 0,05). Estas diferencias fueron planteadas en la hipótesis 3 la cual establecía que los sujetos del grupo experimental entrenados en la selección de la idea principal rendirían significativamente mejor en la post-prueba que en la pre-prueba.

Discusión

Se planteó como objetivo específico determinar mediante una pre-prueba, si los estudiantes de quinto grado de Educación Básica, de una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas, aplicaban la estrategia de selección de la idea principal en textos expositivo.

Segovia (1995) señaló que a los alumnos de 7° grado de Educación Básica, se les dificulta ubicar la idea principal porque es una estrategia de mayor procesamiento y de razonamiento intelectual para comprender el texto escrito. Surgió la interrogante: si alumnos de7° grado presentan fallas, ¿en quinto grado se observará lo mismo? Los resultados obtenidos en la presente investigación reflejaron fallas en los estudiantes. Se observó que al elaborar un resumen consideraban gran parte de la información.

Kintsch y Van Dijk (como se cita en Santalla, 2000) señalaron que en la estrategia de resumen es necesario considerar la aptitud para identificar

los elementos importantes del texto. Brown, Campione y Day (como se cita en Santalla, 2000) señalaron que para comprobar el nivel de comprensión era necesario elegir la oración principal explícita y de no existir ésta en el párrafo, construirla. Para enseñar cómo seleccionar la idea principal se elaboró un programa instruccional, en el cual se expuso la estructura de los textos expositivos, su organización y procedimiento para seleccionar la idea más importante. De esta manera, el segundo objetivo fue diseñar un programa instruccional para entrenar a los estudiantes de quinto grado de educación básica, de una institución educativa privada, localizada en el área metropolitana de Caracas, en la selección de la idea principal en textos expositivos.

El programa elaborado permitió guiar de manera explícita detalles y procesos para la selección de la idea principal y mejorar la comprensión de textos expositivos, como también orientar, hacer un andamiaje en los procesos mentales internos del alumno. Dick, Carey y Carey (2001) plantearon que el constructivismo está relacionado de manera significativa con los programas instruccionales porque el alumno construye un nuevo conocimiento partiendo de aprendizajes previos y dentro de un ambiente académico diseñado por el docente.

El programa instruccional pretende que el alumno sea activo, logre analizar la información. La selección de la idea principal es una estrategia que induce el pensamiento crítico. Eggen y Kauchak (1996) plantean que el rol del docente es indagar, ser líder dentro del proceso de enseñanza,

formula preguntas y promueve discusiones para lograr que el alumno comprenda y sea más hábil en la meta propuesta dentro del programa instruccional.

El tercer objetivo planteado fue determinar mediante un posttest, si el programa de entrenamiento en la estrategia de selección de la idea principal tuvo efectos en la comprensión de textos expositivos en estudiantes de quinto grado de Educación Básica. Los resultados arrojaron que si se observaron efectos significativos después que recibieron el programa instruccional. Dick, Carey y Carey (2001) señalan que los alumnos pueden lograr aprender una determinada estrategia y/o conocimiento cuando el docente promueve un ambiente de aprendizaje adecuado a la meta propuesta que guía, apoya y aumenta los procesos internos del estudiante, como resultado del seguimiento de pasos planteados en la teoría de diseño instruccional. El alumno construye un nuevo conocimiento como producto de los conocimientos que ya posee junto con las experiencias adquiridas.

Dick, Carey y Carey (2001) plantearon que no es posible examinar materiales instruccionales y decidir si ellos contienen todos los componentes de instrucción sistematicamente diseñados, ya que se presentan diversos factores al elaborar un plan, también el propio investigador no puede determinar por inspección si la instrucción se ha diseñado adecuadamente. Según Eggen y Kauchak (1996) el modelo de enseñanza directa es útil para el aprendizaje de habilidades, la labor del docente es el centro del proceso, la actividad está sólidamente diseñada y organizada. La habilidad se

practica, se ejemplifica y se da una retroalimentación. Con respecto a este punto, el docente elaboró el diseño siguiendo las pautas de una cátedra inmersa en el postgrado. Durante el desarrollo de la investigación, se guiaba la actividad, se aclaraba dudas de los sujetos, se planteaba interrrogantes y se mostraba paso por paso los ejemplos, luego ellos realizaban los ejercicios.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones. Después de haber realizado la investigación se puede concluir que:

Los programas instruccionales relacionados en el área de educación permiten al docente explicar y exponer de manera detallada un contenido de mayor dificultad para un grupo de sujetos, ya que su alcance es mucho mayor. La presente investigación evidencia la eficiencia de este modelo de enseñanza dentro del proceso de aprendizaje. Estos programas involucran una participación activa del docente y aprendiz, e incluye también materiales y un ambiente de aprendizaje coherente o alineados con la meta y objetivos de la investigación.

Por otro lado, también se concluye que la estrategia de selección de la idea principal es un proceso que requiere de contínua práctica en los alumnos de la II etapa de Educación Básica. Es una actividad que exige un mayor esfuerzo cognitivo. La constancia y el ejercicio frecuente pueden contribuir a consolidar el proceso. En su enseñanza se debe utilizar textos acordes con el nivel del grupo. La teoría no se debe exponer de manera separada de la práctica. La actuación del docente es importante, debe proporcionar un andamiaje con el grupo o con aquéllos sujetos que lo requieran.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario que el docente explique el proceso de selección de ideas principales a varios textos,

lo que permite exteriorizar el proceso mental hecho. Son muchos los alumnos que desconocen cómo se hace.

Después de haber observado que alumnos de quinto grado de Educación Básica presentan dificultad para la selección de la idea principal, surgen interrogantes como ¿en qué grado es más oportuno o acertado enseñar el proceso de selección de la idea principal en texto de orden expositivo? ¿el proceso de selección de idea principal debe enseñarse en un determinado grado o depende del nivel cognitivo del individuo?

Recomendaciones

1. Aplicar la presente investigación en una unidad educativa nacional, considerando el mismo grado, con el propósito de indagar cómo se encuentra la población en el uso de la estrategia de selección de la idea principal en textos expositivos y si el trabajo instruccional presentado está acorde con el grupo o requiere alguna modificación.
2. Mantener en los alumnos de quinto grado la ejercitación contínua de la estrategia de selección de la idea principal y resumen de un texto de orden expositivo hasta finalizar el año escolar, así como también aplicar lo aprendido en las diferentes asignaturas con el propósito de consolidar la estrategia dentro de sus procesos mentales.
3. Realizar otras investigaciones en grados inferiores con el objetivo de indagar cómo se encuentra esa población estudiantil en el proceso de selección de la idea principal en textos de orden expositivo.
4. Hacer un constante seguimiento al grupo durante el año para que

observen que el uso adecuado de la estrategia de selección de la idea principal puede influir en lograr un mejor desempeño académico.

5. Invitar a profesores de grados superiores y de las otras secciones a conocer el taller o diseño elaborado y/o investigación realizada, de tal manera que ellos sean transmisores del modelo aquí presentado y de los resultados obtenidos.

Divulgación

Para transmitir los resultados encontrados en la investigación, se tiene como proyecto difundirlos en la revista Pedagogía; la cual es una publicación de la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Compartir también, la investigación con revistas de índole internacional como Revista de Educación de España.

De igual manera, entregar los resultados a la dirección del Colegio San Agustín, de El Marqués. Proyectar los resultados encontrados, junto con la metodología aplicada, a los profesores del colegio en los días previos a la iniciación de actividades escolares, en los talleres de actualización.

Por otro lado también, entregar una copia en la Zona Distrital del colegio del municipio Sucre, que permitan transmitir la investigación a otras instituciones bien sea públicas o privadas que presenten una similitud de caso. Así el estudio se divulga para mayor discusión, análisis y aportes que permitan enriquecerla y en otro momento darle continuidad a la misma.

Por otro lado, el trabajo estará disponible en la Biblioteca de la Universidad Católica Andrés Bello, y el mismo podrá ser utilizado como

referencia considerando el tema investigado y descriptores que la señalan.

Referencias

Anderson, J. (2001). *Aprendizaje y memoria: Un enfoque integral* (2da ed.). México: McGraw-Hill.

Aparcedo, M. & González, M. (1984). *Programa y técnica de estudio para la comprensión de la lectura.* Tesis de Grado. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Baumann, J. (1984). *La comprensión Lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula.* España: Editorial Visor.

Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.

Brandt, M. (1998). *Aprender a aprender: Estrategias de aprendizaje.* Recuperado el 18 de Enero de 2004, de http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1967/1972). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Chicago: Rand McNally & Company.

Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación.* . Buenos Aires: Aique.

Carriedo, N. (1996). *Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de la idea principal y su eficacia.* Universidad de Salamanca.

CENAL. (2002). *Plan nacional de lectura.* Recuperado el 1 de Diciembre de 2004, de http://www.cenal.gov.ve/static/documentos/promolectura/pnl1.htm

Condemarín, M. (s/f). Recuperado el 15 de Diciembre de 2004, de http://www.maestras.com/capacitar/chile/talleres/condemarinlectora.htm

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión Lectora.* España: Visor.

Cordova, S. (1992). *Metodología de la aptitud académica.* Lima: Billón.

De Anda, D. (2007). Intervention research and program evaluation in the school setting: Issues and alternative research designs. *Children and Schools , 29*, 87 - 94.

Diccionario de Ciencias de la Educación (1983). Volumen I. Madrid: Ediciones Rioduero.

Dick, W; Carey, L. & Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction*. Fifth Edition. USA: Harper Colllins.

Domjan, M. (1999). *Principios de aprendizaje y conducta.* México: Thompson.

Eggen, P & Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Prentice Hall.

Fuentes, M. (2000). *Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje.* Caracas, Venezuela: Universidad Experimental Simón Rodríguez.

Gagne, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.* Mexico: Editorial Diana.

Gil, A. & Cañizalez R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprension del texto expositivo. *Lectura y Vida*, 25(3), 16- 28.

Godoy, M. (s/f). *Factores influyentes en el desarrollo de la comprensión lectora.* Recuperado el 15 de Diciembre de 2004, de http://www.inclusioneducativa.cl/documentos/barreras.PDF#search=' comprension%20lectora%20unesco

Jitendra, A., Hoppes, M. & Pin, Y. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education, 34*,127-139.

Hernández, P.. & García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio: teorías para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Hernández, A. & Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita, estrategias de aprendizaje*. España: Editorial Síntesis.

Herrera, J. (2001). *Bachilleres aplazados en matemática*. Recuperado el 01 de diciembre de 2004 de http:/buscador.eluniversal.com/2001/04/07/ten_art_07403EE.shtml

León, J. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: Estrategias del lector y estilos de escritura. En Pozo, J. y C. Monereo (coords). *El aprendizaje estrategico: Enseñar a aprender desde el currículo.* Madrid: Aula XXI. Santillana.

Ministerio de Educación. (1998). *Informe de resultados para el docente de 3ro, 6to y 9no grado SINEA.* Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

Ministerio de Educación (1998a). *Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Quinto Grado.* Caracas, Venezuela: Autor.

Ministerio de Educación. (1998b). *Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Sexto Grado.* Caracas, Venezuela: Autor.

Ministerio de Educación. (1987). *Programa de estudio y Manual del Docente. Tercera Etapa de Educación Básica. Asignatura Castellano y Literatura.* Caracas, Venezuela: Autor.

Nicholson, A. (1994). *Interacción de pares y comprensión lectora en alumnos de 7° grado de Educación Básica.*Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela: Trabajo no publicado.

Paradiso, J.C. (1996): Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología, 12* (2), 167-178.

Perelman. (2005). El resumen escrito escolar como practica de adquisicion de conocimientos. *Lectura y Vida,*l *26*(2), 6- 21.

Poggioli, L. (1997a). *Estrategias de adquisición de conocimientos.* Caracas: Fundación Polar.

Poggioli, L. (1997b). *Estrategias de estudio y ayudas anexas.* Caracas: Fundación Polar.

Poggioli, L. (1997c). *Estrategias metacognoscitivas.* Caracas: Fundación Polar.

Rombach, H. (1983). *Diccionario de ciencias de la educación.* Volumen I (A-E). Madrid : Ediciones Rioduero.

Rosales, S. & Hidalgo, N. (1986). *Aplicación y evaluación de un programa de lectura comprensiva en alumnos del primer año de bachillerato del liceo Gran Mariscal de Ayacucho.* Tesis de Grado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Sánchez, M. (1990). *Estructura textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos.* Pág 25-26. Universidad de Salamanca. España

Santalla, Z. (2000). *El sistema de memoria humano: memoria episódica y semántica.* UCAB: Caracas.

Segovia, E. (1995). *Estrategias cognitivas, una alternativa de aprendizaje para la comprensión lectora.* Tesis de grado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana II : Cognición, personalidad e inteligencia.* España: Paidós.

UNESCO. (2000a). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina.* Chile: Autor.

UNESCO. (2000b). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana: Otros resultados del proyecto pisa 2000.* Recuperado el 10 de Marzo de 2007, de http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/exec_sum_spa.pdf

UNESCO. (1 de Julio de 2003). *Disparidades regionales en materia de resultados escolares.* Recuperado el 7 de Enero de 2007, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lengua, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la Educación Básica.* Recuperado el 10 de Enero de 2007, de http://www.oei.es/quipu/estudo_comparativoLLECE.pdf

Vernet, I. (2003). *Efecto de entrenamiento mediante la identificación de la estructura de texto en la comprensión de la lectura de estudiantes universitarios.* Tesis de Grado de Maestría. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Vilela, R. (1996). *Razonamiento verbal.* Perú: Editorial San Marcos.

Anexos

Anexo A

Programa instruccional elaborado en diapositivas

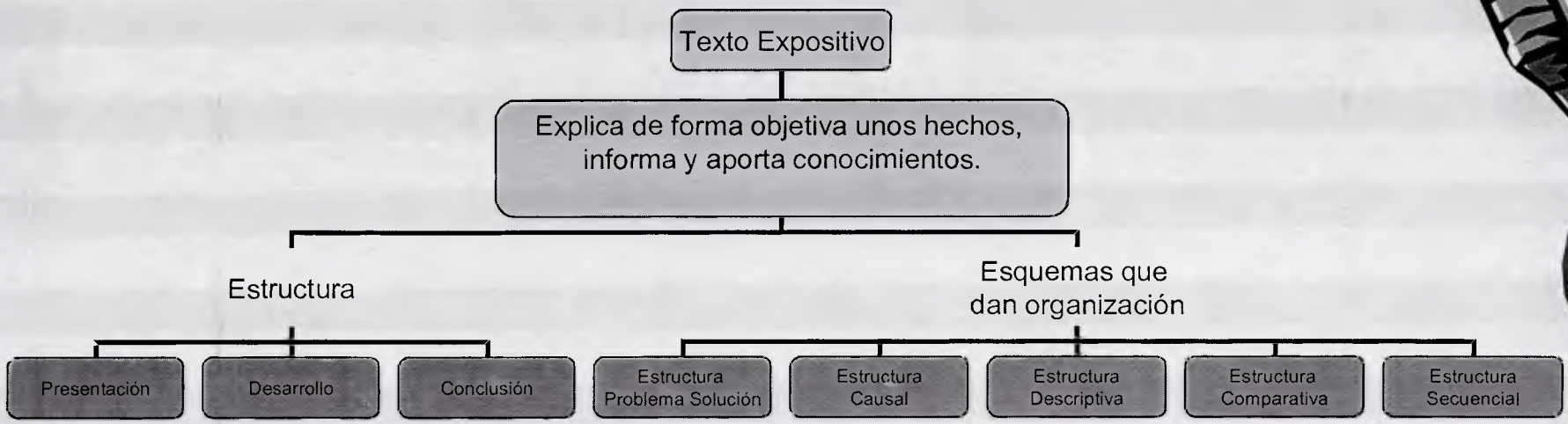
¿Cómo identificar la Idea Principal en un Texto Expositivo?

¡HOLA!.

Muchas veces al leer un tema determinado: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, entre otros, quizás lo encuentras largo y no sabes ubicar la idea principal de un párrafo o se te dificulta conseguirla. Consideras que todo lo dicho allí es importante; y más aún, debes estudiarlo posteriormente para un examen. Sin embargo, lo intentas y observas que al final de haberlo resumido con un marcador de color o bolígrafo, has subrayado gran parte del tema y lo que tienes es una mancha grande o subrayaste casi todo.

Este problema es fácil de resolverlo y fácil de seleccionar la idea principal. Mayormente los textos tienen una estructura bastante parecida, porque son textos expositivos, ¿sabes qué es eso?. También existen ciertas palabras y estrategias que te señalan a medida que lees la Idea Principal o tu mismo estas en la capacidad de elaborarla.

A continuación se te explicará un poco más sobre los Textos Expositivos; luego, cómo identificar la Idea principal y finalmente un ejercicio para que apliques las estrategias y confirmar que hayas aprendido un poco más. Trata de concentrarte, porque lo que estas por aprender te servirá para los próximos meses y años de estudios.


Texto Expositivo
Explica de forma objetiva unos hechos, informa y aporta conocimientos.
Estructura
Esquemas que dan organización
Presentación
Desarrollo
Conclusión
Estructura Problema Solución
Estructura Causal
Estructura Descriptiva
Estructura Comparativa
Estructura Secuencial

Estructura del Texto Expositivo

El Sonido

Presentación

Muchas veces escuchamos, voces, cornetas, timbre, música entre otros, llega a nuestro oído porque emiten un sonido.

Desarrollo

El sonido **es** una forma de energía que emiten los cuerpos cuando vibran y provocan una sensación en el oído. **Se propaga por ondas** y en todas las direcciones **a través de** un medio material, como el aire, el agua o cualquier otro material sólido. Tiene la característica de poseer: Intensidad que puede ser fuertes y débiles; Tono agudo y grave; y Timbre.

Conclusión

Por lo tanto, el sonido nace del movimiento vivo, y vibratorio del cuerpo sonoro que **se transmite por ondas** y provocan una sensación en el oído.

Algunos esquemas lógicos que dan orden y organización en los Textos Expositivos

a) Estructura problema/solución

La Contaminación Atmosférica

Problema

Ocurre cuando se presenta cualquier cambio en el equilibrio de sus componentes, provocando un cambio en las propiedades físicas y químicas del aire. Entre ellas están el dióxido de azufre, el dióxido y monóxido de carbono, oxido de nitrógeno, entre otros.

Solución

Para reducir o controlar la contaminación es necesario:

Eliminar las partículas emitidas por industrias por medio de lluvias, ciclones electrostáticos y filtros. Implantar sistemas de descontaminación en los vehículos con motores de combustión interna. Impedir la construcción de urbanizaciones que arrasan con las áreas verdes.

Algunos esquemas lógicos que dan orden y organización en los Textos Expositivos

b) Estructura Causal : organiza los contenidos entorno a antecedente y consecuente.

El Sida

Es una enfermedad mortal transmitida por un virus, el cual no posee un tratamiento específico. Se localiza en los fluidos corporales del individuo infectado: sangre, semen y secreciones vaginales.

Antecedente

Los homosexuales, bisexuales masculinos, heterosexuales promiscuos, los adictos a las drogas intravenosas y los hemofílicos que se hacen transfusiones son propensos a contraer esta enfermedad. Así como también, una persona infectada al tener contacto sexual sin protección, origina el contagio de otra persona sana.

Consecuente

Al principio presentará llagas en la boca, manchas blancas en la lengua, acompañado de fiebre, cansancio, diarreas prolongadas, sudor nocturno y constante infecciones entre otros.

Algunos esquemas lógicos que dan orden y organización en los Textos Expositivos

c) Estructura descriptiva: articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema.

La primera minoría

Según resultados del Censo 2000, la cifra total de hispanos en Estados Unidos es de 35,3 millones de personas, una cifra que representa el 12.5% de la población total y que lleva a la comunidad hispana a convertirse en la primera minoría, por encima de la afro americana.

Lo más impactante de este crecimiento demográfico es que mientras la población total de Estados Unidos creció en un 13,2% entre 1990 y 2000, la población negra lo hizo en un 16% y la hispana en un 58%. En otras palabras, se estima que para el año 2050, la población hispana se triplique a 98,2 millones y, si los cálculos del Censo se cumplen, uno de cada cuatro estadounidenses será hispano.

Algunos esquemas lógicos que dan orden y organización en los Textos Expositivos

d) Estructura Comparativa : plantea semejanzas y diferencias entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos.

Cuadro comparativo de Sífilis y Gonorrea

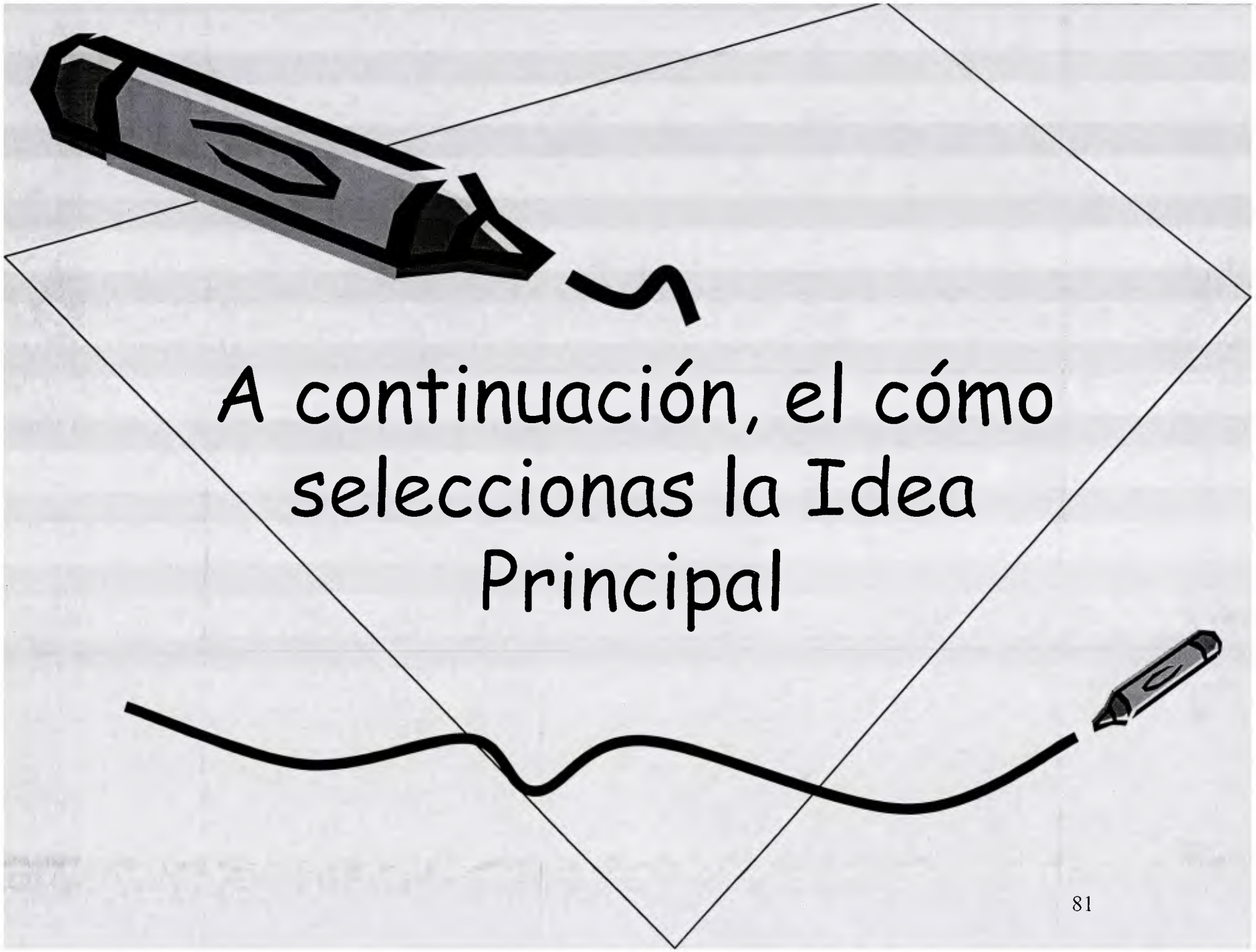
Enfermedad / Aspecto	Sífilis	Gonorrea
Agente Causal	Microorga-nismo	Bacteria
Transmisión	Contacto Sexual y por un medio líquido.	Contacto sexual
Tratamiento	Inyecciones de penicilina	A base de inyecciones y antibióticos

Algunos esquemas lógicos que dan orden y organización en los Textos Expositivos

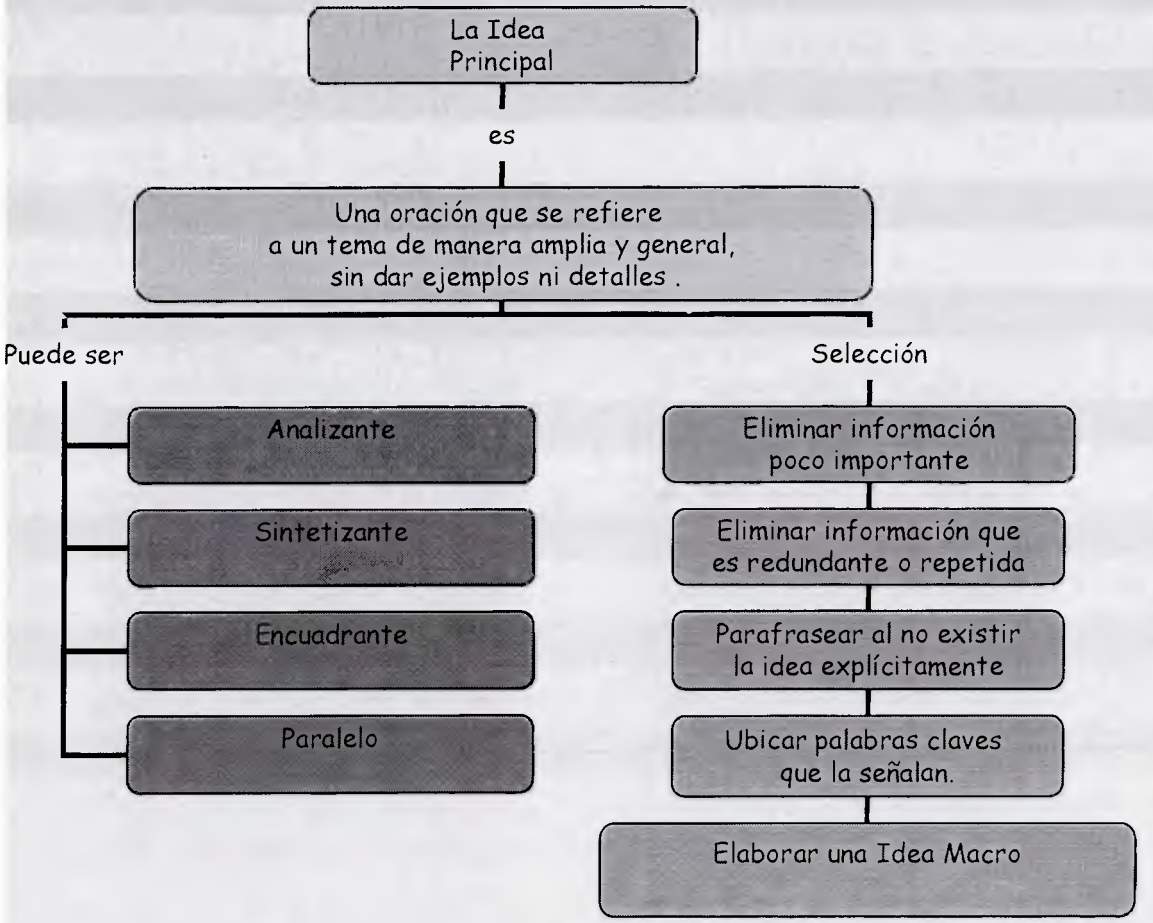
e) Estructura secuencial: las ideas son organizadas a través de un orden temporal.

Galarraga en las Grandes Ligas

En 1979 firmó con los Expos de Montreal, como inicialista; debutó en las Grandes Ligas el 23 de agosto de 1985. Tres años más tarde conseguía el primer lugar en dobles (42), y hits (184). En cuanto a home runs, obtuvo el tercer lugar, con 29. En 1988 tuvo el raro récord de ser el primer bateador líder en hits y al mismo tiempo líder en ponches. En 1992 Galarraga pasó a los Cardenales de San Luis; pero en la campaña de 1993 fue contratado por los Rockies de Colorado. Este año lo terminó con 29 home runs. Con este equipo, tres años después tuvo su mejor temporada, al conectar 47 home runs e impulsar 150 carreras. Desea llegar al home runs 400 para la temporada del 2004.


A continuación, el cómo seleccionas la Idea Principal

Identificación de la Idea Principal



Identificación de la Idea Principal

Definición:

La Idea principal (IP), es conocida también como la idea central o idea general, es aquella que se refiere a un tema de manera amplia y general, sin analizarla minuciosamente, sin dar ejemplos ni detalles. Esta idea está contenida en una o varias oraciones, y es analizada en otras oraciones.

"Los planetas son cuerpos opacos que reflejan la luz de la estrella Sol. Esto motiva a que brillen de una manera fija, mientras que las estrellas lo hacen de forma intermitente. Los planetas son nueves, giran alrededor del Sol en órbitas elípticas a velocidades diferentes por lo cual la duración del año planetario son variables; ejemplo Mercurio lo hace en 88 días, Venus en 224 días, 16 horas y 49 minutos..."

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo

1. <u>Analizante:</u>

   Es aquella en la cual la idea principal se expone al inicio y luego es analizada en oraciones posteriores.

Ejemplo:

Los satélites artificiales de comunicación funcionan como altas antenas colocadas en el espacio, sobre el Ecuador a 36.000 km de la tierra. Debido a que se desplazan a la misma velocidad angular que nuestro planeta, parecen inmóviles suspendidos en el espacio. El satélite de comunicación es un cilindro de 2,37 m de diámetro por 2,81 m de altura

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo

2. <u>Sintetizante:</u>
   En el texto la oración final resume, sintetiza todo lo expuesto en las oraciones anteriores; es decir, las ideas secundarias están contenidas al inicio del texto. Existen palabras que la señalan: "por lo tanto...",
   "en conclusión...",
   "en resumen...",
   "en general...",otros.

Ejemplo:

En todas partes ocurren cambios del material terrestre y se relaciona con el ambiente que los rodea. La superficie de contacto donde ocurren los cambios entre dos materiales suelen llamarse interfaz. **Por lo tanto, los interfaces corresponden al lugar donde ocurren los cambios, asociados a un proceso natural que nos permite establecer una relación de causas y efecto.**

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo

3. <u>Encuadrante:</u>

En el texto se expone la idea principal al inicio para luego ser analizada, y al final se concluye con la misma idea pero expresada en forma distinta.

Ejemplo:

Los inventos facilitan la vida del hombre. El teléfono nos permite comunicarnos a grandes distancias en un instante, el ascensor nos facilita la ascensión y el descenso evitando la fatiga, los ventiladores nos refrescan en lugares calurosos. **En general, todo lo creado por la mente humana apunta a su comodidad y satisfacción de sus necesidades.**

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo

4. <u>Paralelo:</u>

En el texto no se pueden distinguir las diferentes clases de ideas, porque todas son secundarias o porque todas son principales. Una idea no prevalece sobre otra, están al mismo nivel.

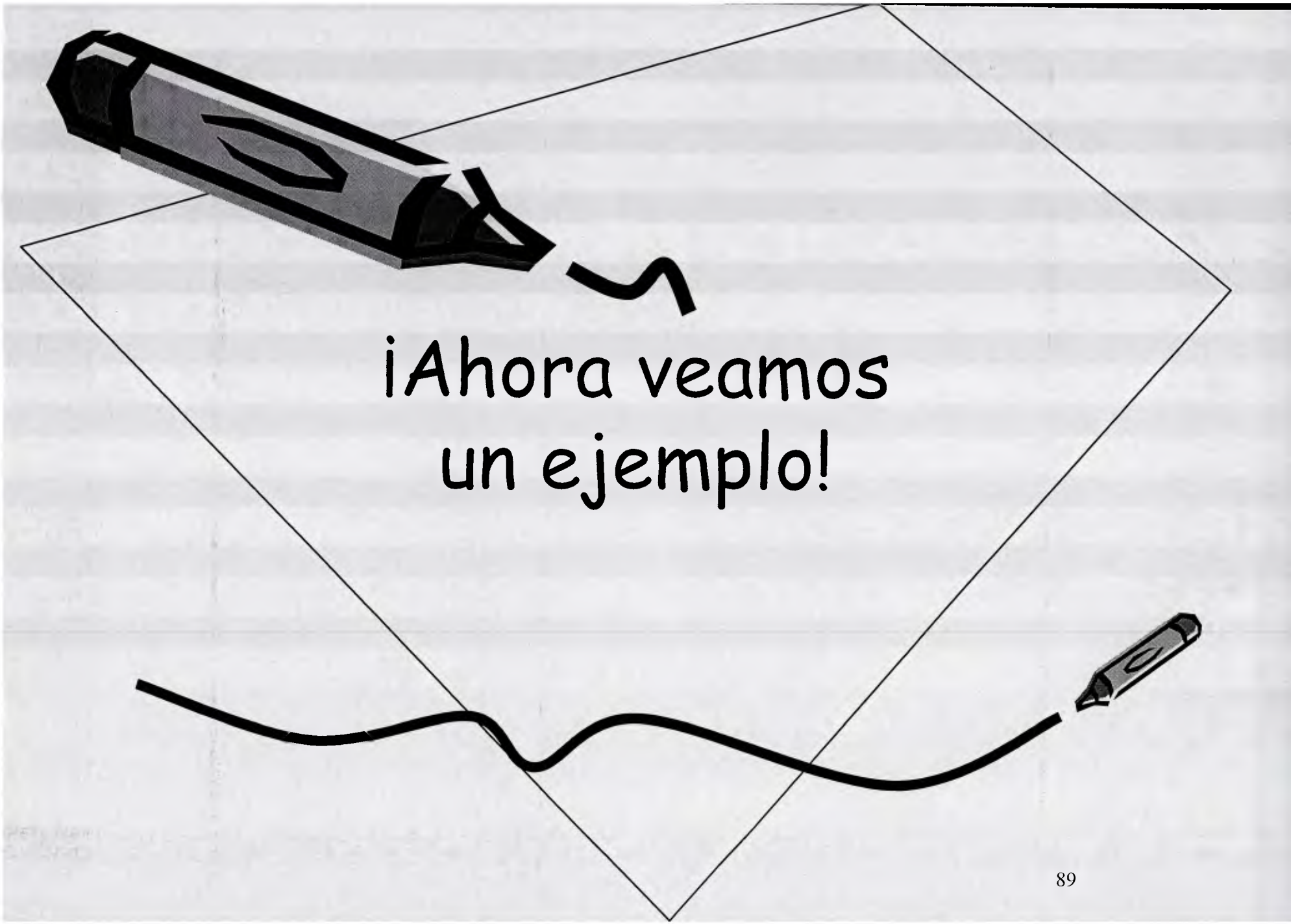
Ejemplo:

Las emociones son sentimientos subjetivos que se experimentan en respuesta a estímulos. La palabra emoción significa literalmente "el acto de ser removido o agitado". Un estado emocional es un estado de conciencia que se experimenta como una reacción integrada del organismo.

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo

Selección y construcción:

- Elimina aquella información que no es importante o es trivial.
- Elimina la información que es redundante o es repetida.
- Realiza paráfrasis al no existir de manera explícita la Idea Principal en un párrafo.
- Ubica palabras que la señalan: "en conclusión", "en síntesis", "por lo tanto", entre otras.
- Parafrasea la idea principal al ser extensa en un párrafo, considerando que puedes generalizar varios términos en una sola palabra.
- Elabora al final del texto, en un solo párrafo una Idea Principal Macro, el cual puede contener varias oraciones con coherencia.


¡Ahora veamos
un ejemplo!

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo. Ejemplo

LA ADOLESCENCIA

El término adolescente se usa generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y 19 años de edad, es decir, periodo típico entre la niñez y la adultez. Este periodo empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad y termina cuando se llega al pleno status sociológico del adulto.

Análisis

La IP está al inicio, es analizante, observa que al colocar "es decir" la vuelven a explicar y en la 2da oración complementan la idea.

Se puede resumir así:

El término adolescente se usa cuando la persona se encuentra entre los 13 y 19 años.

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo. Ejemplo

<u>LA ADOLESCENCIA</u> párrafo 2

Sin embargo, al igual que sucede con todas las etapas del desarrollo, estos puntos extremos no están muy bien definidos, por ejemplo, la fisiología de la pubertad es un conjunto muy complejo de fenómenos, que incluye un rápido crecimiento del cuerpo, la osificación de los huesos, cambios hormonales, y la aparición repentina de las características primarias y secundarias del sexo, al igual que las reacciones psicológicas a estos cambios.

<u>Análisis 2</u>

Se presenta igual que el anterior, con la diferencia que complementan la idea por medio de un ejemplo. La IP será:

Sin embargo, al igual que sucede con todas las etapas del desarrollo, estos puntos extremos no están muy bien definidos.

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo. Ejemplo

LA ADOLESCENCIA párrafo 3

Algunos cambios psicológicos por los que pasa son:

- **Desarreglo emotivo: a veces con la sensibilidad a flor de piel y otras en las que parece carecer de sentimientos.** Es por eso que un día puede sorprender con un abrazo y otro día rechaza cualquier muestra de cariño. Un día sin motivo aparente se despierta dando gruñidos, simplemente porque sus hormonas posiblemente le estén jugando una mala pasada.

Análisis 3

La IP está al inicio y se vuelve a exponer para mayor comprensión del lector con dos ejemplos, quedando como IP:

Algunos cambios psicológicos por los que pasa son:

- **Tiene cambios emotivos: a veces con la sensibilidad a flor de piel y otras en las que parece carecer de sentimientos.**

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo. Ejemplo

LA ADOLESCENCIA párrafo 4

- **Narcisismo**: Se reconoce al adolescente cuando comienza a serlo, simplemente por las horas que le dedica al espejo. **Le concede una importancia extrema a su físico:** puede lamentarse por un grano en la nariz, obsesionarse por la ropa, por estar gordos o delgados… quieren estar constantemente perfectos aunque su visión de la estética no tenga nada que ver con la nuestra.

Análisis 4

Continúan nombrando cambios psicológicos y la definición al Narcisismo se encuentra en el medio, siendo la IP:

- **Es narcisista porque, le concede una importancia extrema a su físico**

Identificación de la Idea Principal en un Texto Expositivo. Ejemplo

Hasta ahora como Ideas Principales tenemos:

El Adolescente

El término adolescente se usa cuando la persona se encuentra entre los 13 y 19 años.

Sin embargo, al igual que sucede con todas las etapas del desarrollo, estos puntos extremos no están muy bien definidos.

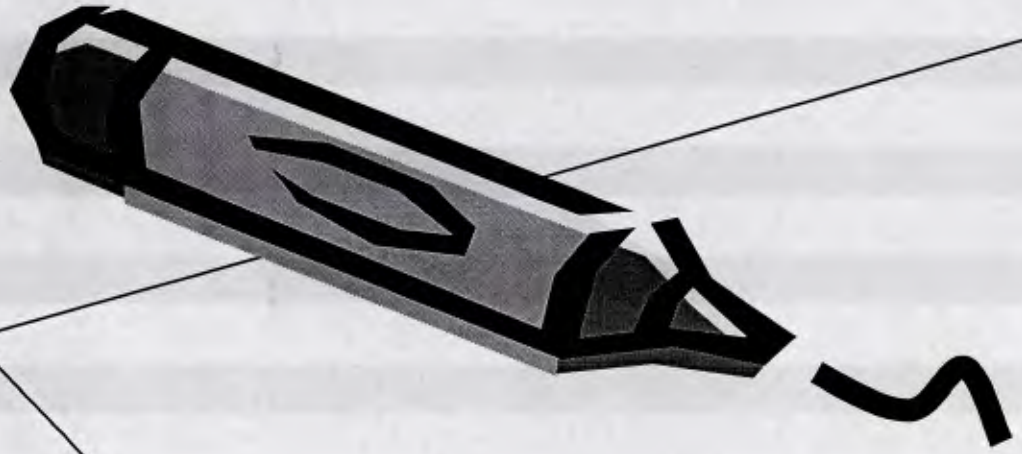
Algunos cambios psicológicos por los que pasa son:

• Tiene cambios emotivos: a veces con la sensibilidad a flor de piel y otras en las que parece carecer de sentimientos.
• Es narcisista porque, le concede una importancia extrema a su físico.

Se elabora una sola Idea Principal (Macro idea) que sea coherente; quedaría:

El adolescente es cuando la persona se encuentra entre los 13 y 19 años, *sin embargo* estos puntos extremos no están muy bien definidos. Algunos cambios psicológicos son:

- Tiene cambios emotivos, algunas veces contento, otras no.
- Es narcisista porque, le concede una importancia extrema a su físico.



Ahora te toca a ti

Con el siguiente texto selecciona la Idea Principal, considerando:

- ✓ Eliminar aquella información que no es importante.
- ✓ Eliminar la información redundante o repetida.
- ✓ Realizar paráfrasis al no existir de manera explícita la idea principal.
- ✓ Ubicar las palabras claves.
- ✓ Parafrasear la idea principal al ser extensa en un párrafo.
- ✓ Elaborar al final del texto y en un sólo párrafo una Idea Principal Macro, la cual puede contener varias oraciones con coherencia.

El TRASTORNO DE LA BULIMIA

Si se arma una estadística de los más frecuentes trastornos de la alimentación, la anorexia y la bulimia, ocupan los dos primeros lugares del podio. A pesar de ser enfermedades comunes, los datos epidemiológicos sobre el número de afectados son escasos y fragmentarios. Pero los mitos que las rodean son numerosos y completos.

Aunque resulte extraño, las II Jornadas Internacionales de Anorexia y Bulimia realizadas recientemente en Córdoba, España, dejaron en claro que lo poco que se conoce a ciencia cierta contradice en mucho la imaginación popular. Los textos médicos explican que la anorexia nerviosa es un desorden alimentario caracterizado por la negación a comer que puede llegar a poner al afectado en riesgo de muerte. Prácticamente en el 90% de los casos, las pacientes son mujeres de entre 10 y 29 años. Un detalle importante de esta enfermedad es que las anoréxicas se sienten gordas, aunque su peso real esté muy por debajo de lo indicado para su contextura. En cambio, el bulímico alterna atracones de comida con vómitos autoproducidos, laxantes o diuréticos, y ejercicios físicos extenuantes. Todo eso le sirve para purgar su comilona.

La bulimia por lo tanto, es un trastorno mental que se caracteriza por comer grandes cantidades de comida en un espacio de tiempo muy corto en forma de "atracones", a los cuales les siguen conductas dirigidas a evitar el aumento de peso, como por ejemplo: ayuno, ejercicio físico, cualquier forma de deshacerse de las calorías ingeridas. El enfermo bulímico tiene un fuerte temor a engordar, a lo que se le suma una falta de control sobre su alimentación y sentimientos de culpabilidad y autodesprecio.

Una vez entregado el texto, realizarlo de manera individual y devolver a la profesora.

¡Adelante que sí puedes!

Anexo B

Prueba diseñada para evaluar la comprensión de textos

en alumnos del quinto grado de Educación Básica

TAREA DE LECTURA
PARTE I

INSTRUCCIONES

La prueba consta de dos secciones:
Parte I: Dos lecturas.
Parte II: 17 preguntas. Puedes consultar la lectura.

La prueba es individual, por lo tanto, no debes consultar a tus compañeros.

Por favor, responde todas las preguntas.

Cuando finalices, levanta la mano. El investigador irá a tu puesto a recoger la prueba.

¡Gracias por tu colaboración!

PARTE I: LECTURAS

Párrafo | Línea

(1) **La sociedad venezolana de mediados del siglo XIX. (TEXTO A)** 1
De manera general, en las sociedades las personas trabajan, forman sus 2
familias, y sobre todo contribuyen con su esfuerzo y dedicación al desarrollo de su 3
nación. Cada sociedad tiene sus características y costumbres particulares. 4
¿Qué característica tiene la sociedad venezolana actual? 5

(2) La sociedad venezolana de principios de 1800 se caracterizó por ser 6
heterogénea y con una marcada diferenciación de clases. Los grupos sociales se 7
diferenciaban por las tareas que realizaban, la ubicación geográfica, las 8
propiedades que poseían y los cargos que ocupaban. 9

(3) Posterior a la Guerra de la Independencia y en especial después del año 10
1830, esta realidad cambió y la posesión de propiedades cobró importancia como 11
el factor que determinó el estatus social de los venezolanos. 12

(4) **Cambios sociales a partir de 1830** 13
A partir de 1830, la sociedad venezolana sufrió grandes variaciones en lo 14
concerniente a sus características sociales. El factor determinante de cambio para 15
ascender socialmente estaba basado en el prestigio militar de los caudillos y en la 16
cantidad de propiedades que tenían, especialmente tierras y esclavos; también 17
eran determinantes las actividades que realizaban los grupos terratenientes o 18
latifundistas y comerciantes. 19

(5) **Los grupos sociales** 20
Los grupos sociales que habitaban en las ciudades constituyeron la 21
población urbana y los que habitaban en el campo constituyeron la población 22
rural, esta última representaba casi 90% de la población del país, es decir, que la 23
mayoría de las personas ejercían labores u oficios relacionados con el trabajo en 24
el campo.

(6) Dentro de estos grupos se establecieron varios subgrupos, los cuales se 25
presentan a continuación. 26

(7) **La población urbana** 27
Estaba conformada por: 28

Los comerciantes, quienes se dedicaron a la exportación e importación de productos, a la vez que eran prestamistas. En este subgrupo se ubicaron también a los pequeños comerciantes que eran dueños de pulperías.

(8) Los profesionales, que ocupaban cargos públicos o ejercían su profesión libremente, es decir, cobraban por sus servicios profesionales; por ejemplo. Abogados, maestros y médicos. Mayoritariamente poseían propiedades.

(9) Los artesanos, que tenían un oficio práctico, como el de carpintero, albañil, etc. Generalmente, eran los descendientes de los blancos de orilla y de los pardos, de origen humilde.

(10) Los transportistas, los cuales se encargaban de trasladar los productos desde las haciendas y hatos hasta las principales ciudades o centros de exportación. La servidumbre urbana, que eran esclavos y realizaban tareas domésticas.

(11) **La población rural**
Estaba conformada de la siguiente manera:
Los grandes terratenientes o latifundistas, quienes poseían los mayores ingresos económicos y eran dueños de inmensas extensiones de tierras.

(12) Los campesinos, quienes poseían un ingreso de subsistencia, es decir, que no ganaban lo suficiente para poder vivir, por lo cual debieron endeudarse con los dueños de las haciendas. Aunque representaba la mayoría de la población, constituyeron el grupo social más olvidado. La mayoría era descendientes de indígenas colonizados y población mestiza, en general.

(13) Los esclavos, grupo no tan numeroso que después de la Guerra de la Independencia siguió trabajando para sus amos (los terratenientes) y no tenían ningunos derechos como ciudadanos.

(14) **Características de la Venezuela de mediados del siglo XIX**
Las características de la sociedad venezolana de mediados del siglo XIX, fueron definidas por muchos aspectos, entre los más importantes tenemos:
(15) Venezuela estaba formada por una sociedad esencialmente rural
(16) Los grupos sociales con poder económico eran muy reducidos, lo cual dificultó un mayor desarrollo. Estos grupos representaban un poco más del 10% de la sociedad venezolana.
(17) Existían un gran porcentaje de personas analfabetas, el cual se estimó en 90%.
(18) La población en general era muy escasa, para el año 1830 habían en Venezuela aproximadamente 900 000 personas, quienes vivían dispersas en todo el territorio nacional, aproximadamente un habitante por kilómetro cuadrado.

(19) **Desplazamiento Poblacional (TEXTO B)**
El desarrollo de las zonas urbanas ha motivado que muchas personas migren de las zonas rurales a las ciudades, en busca de oportunidades, lo que ocasiona migraciones internas o externas. El desplazamiento poblacional no planificado genera disminución de las ofertas de empleos, saturación de los servicios públicos y sobre población en las zonas afectadas.
¿Se deben planificar las migraciones? ¿Por qué?

(20) **Las migraciones**
A lo largo de la historia, los seres humanos se han desplazado de un lugar

a otro en busca de mejores condiciones de vida. Este desplazamiento se 73
denomina migración y es uno de los factores que intervienen en la distribución de 74
la población. Por ello, en las ciudades se observan personas procedentes de otros 75
países, que en algunos casos tienen idiomas, religiones y tradiciones diferentes. 76

(21) Las migraciones influyen en la población. Por ejemplo, la salida de personas o 77
emigración puede disminuir el número de trabajadores de las ciudades o pueblos 78
de origen; mientras que la llegada o inmigración contribuye con el aumento de 79
trabajadores de la ciudad o país que los recibe. 80
(22) Tipos de migraciones 81
Las migraciones pueden ser voluntarias o involuntarias y según el destino 82
de los migrantes pueden ser: 83
Migraciones internas: Son las que ocurren dentro de un mismo país. Por ejemplo, 84
cuando las personas se trasladan a otras ciudades a estudiar o trabajar. 85

(23) Migraciones externas: son las que ocurren cuando las personas se mudan a otro 86
país. Por ejemplo, cuando son forzados por conflictos bélicos o por motivos de
trabajo o estudio. 87
(24) **Causas de las migraciones** 89
Entre las principales causas de migración de la población se pueden mencionar: 90
Las condiciones socioeconómicas: Existen lugares que poseen condiciones que 91
no favorecen el crecimiento económico y social. Tales son los casos de los 92
lugares donde la hambruna y las enfermedades causan la muerte de miles de 93
personas y las oportunidades de trabajo son escasas. 94

(25) Los conflictos bélicos: Muchos países son escenarios donde se desarrollan 95
guerras internas o con otros países. Esto obliga a buena parte de sus pobladores 96
a desplazarse a naciones vecinas o países de otros continentes. 97

(26) Los factores naturales: El clima, el relieve y la hidrografía son los principales 98
factores que influyen en el asentamiento y desarrollo de los grupos humanos. Las 99
tierras cercanas a los mares, ríos y lagos con relieve plano y clima favorable, son 100
lugares propicios para vivir. 101

(27) **Desplazamiento de la población venezolana** 102
En Venezuela, los primeros movimientos migratorios se produjeron a partir 103
de la segunda década del siglo XX, cuando se inició la actividad petrolera. Los 104
trabajadores del campo se trasladaron a las ciudades ubicadas en el centro y 105
norte del país donde se desarrollaba esta actividad. Las ciudades comenzaron a 106
crecer, ofrecían mejores condiciones de vida y nuevas oportunidades de trabajo. 107
A Maracaibo, Lagunillas y Cabimas, comenzaron a llegar personas para trabajar 108
en los muelles, en los pozos petroleros y en la construcción de carreteras e 109
infraestructuras necesarias para el desarrollo de esta nueva industria. 110

(28) En aquélla época también arribaron al país personas que se encargaron 111
de la explotación petrolera; la mayoría procedían de Estados Unidos. Otros 112
factores como las guerras, influyeron en el desplazamiento de personas 113
procedentes de Europa hacia Venezuela, especialmente de España, Portugal e 114
Italia.
(29) En la actualidad, ciudades como Caracas, Puerto Ordaz, Barquisimeto, Valencia, 115
Maracaibo, Maracay, Maturín y Mérida son las que registran el mayor aumento 116
poblacional. Las migraciones no planificadas pueden generar problemas, como la 117
sobrepoblación, el desempleo y la marginalidad. 118

PARTE II. PREGUNTAS

INSTRUCCIONES

A continuación se te presenta un conjunto de preguntas de selección simple. Estas se refieren al texto que acabas de leer. Cada pregunta tiene varias opciones de respuesta, y sólo una de ellas es la correcta.

En la Hoja de Respuesta que se anexa, encierra en un círculo la letra correspondiente a la opción escogida.

Responde de manera individual, sin consultar a tus compañeros.

TEXTO A

1. En la línea 7 la palabra Heterogénea s refiere a:

   a) Densa
   b) Igual
   c) Diversa
   d) Uniforme

2. La población rural es:

   a) Los campesinos
   b) Los carpinteros
   c) Los albañiles
   d) La población transportista

3. En conclusión la población urbana para el siglo XIX era

   a) Bastante homogénea, casi toda la población era de igual estrato social.
   b) Bastante heterogénea, casi toda la población era de diferente estrato social.
   c) Poco homogénea, algunos eran casi iguales.
   d) Poco heterogénea, algunos eran diferentes

4. En el párrafo 2 cuando el texto dice: los grupos sociales en 1800 se diferenciaban por la ubicación geográfica, quiere decir que:

   e) El grupo social que vivía en el campo (haciendas) era diferente al que vivía en las principales ciudades.
   f) La población se diferenciaba por los que vivían al Norte o al Sur del país.
   g) Las personas que vivían al Este de la ciudad eran de diferente clase social que los que vivían al Oeste.
   h) Eran las distintas poblaciones que vivían al Norte o al Sur del continente americano.

5. Una parte de la población rural estaba conformada por:

   a) Personas que servían a otros sin pago alguno y personas que transportaban alimentos.
   b) Personas que servían a otros sin pago alguno y vivían en las principales ciudades
   c) Profesionales que trabajaban en los campos
   d) Dueños de tierra y pocas personas que tenían grandes extensiones de terrenos.

6. En el párrafo 16, se plantea que:

a) La población con mayor poder adquisitivo era mayoría en el país.
b) La población más favorecida representaba una minoría en la nación.
c) En el país hubo progreso gracias a la población con mayor poder adquisitivo.
d) Ninguna de las anteriores.

7. La población urbana para el siglo XIX estaba conformada por:

a) Artesanos y campesinos
b) Obreros que trabajaban en campos petroleros
c) Comerciantes y profesionales
d) Terratenientes y latifundistas

8. En el párrafo 13, se infiere que:

a) Los esclavos siguieron siendo esclavos, sin reclamos
b) Se originó un grupo que no cobraba sueldo, alimentación, otros.
c) Los esclavos pasaron a ser obreros cobrando salario, entre otros.
d) Los terratenientes se apoderaron de un grupo numeroso de personas.

9. En el párrafo 4, se puede concluir que para ascender socialmente:

a) Era necesario tener una buena posición económica solamente.
b) No era importante ser blanco criollo o blanco peninsular.
c) Era importante tener diferentes riquezas: materiales y esclavos.
d) Era exclusivo de terratenientes y caudillos.

TEXTO B

10. Uno de los tipos de migraciones son:

1) Intermedia
2) Interna
3) Baja
4) Internacional

11. En el párrafo 27 los trabajadores se trasladaron a estados como:

a) Falcón y Yaracuy
b) Carabobo y Miranda
c) Anzoátegui y Sucre
d) Vargas y Lara

12. Las migraciones se define como:

a) El desplazamiento de las personas dentro de una misma región
b) El traslado de la población de las ciudades a los campos.
c) El desplazamiento de las personas de un lugar a otro.
d) Movimiento de las personas hacia un sitio de manera temporal.

13. Una de las causas de las migraciones es a:

a) La población se muda a otro país.
b) Factores internos propios del país.
c) Factores naturales como clima
d) Consiguen empleo en los campos.

14. En el párrafo 22, el término voluntario se refiere a:

a) Simple capricho.
b) Obligación
c) Decisión propia
d) Imposición por alguien

15. En el párrafo 23, una de las causas de las migraciones, son los conflictos bélicos; esto quiere decir:

a) Enfrentamiento entre familias
b) Enfrentamiento armado
c) Problemas personales
d) Inconvenientes con la sociedad o entorno

16. Las migraciones externas son:

a) Las poblaciones que se mudan de un estado del país a otro estado.
b) Se presenta cuando un grupo de persona viajan al exterior y para luego regresar.
c) Son las que ocurren cuando las personas se mudan a otro país.
d) Es el desplazamiento de personas dentro del mismo continente.

17. La palabra migración en el párrafo 20, se refiere a:

a) partida
b) traslado
c) paseo
d) desplazamiento