



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICE RECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIO DE POST GRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Proceso de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA INSTRUCCIONAL BASADO EN EL
USO DE LA ESTRATEGIA DEL RESUMEN, PARA FACILITAR LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN

Presentado por:
Zairet Solange González Lugo
para optar al título de
Especialista en educación

Asesora
Ercilia Vásquez

Caracas, Septiembre de 2011



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICE RECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIO DE POST GRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Proceso de Aprendizaje

Autora: Zaire S. González L.
Tutora Ercilia Vásquez

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA INSTRUCCIONAL BASADO EN EL
USO DE LA ESTRATEGIA DEL RESUMEN, PARA FACILITAR LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN

Fecha: Septiembre 2011

Resumen

El problema a resolver en este practicum es el uso de la Estrategia del Resumen para la Comprensión de la Lectura de Textos Expositivos en estudiantes del primer año de psicología general y del aprendizaje de la Carrera de Educación de una universidad privada. Cuyo objetivo es aplicar un programa instruccional basado en el uso de la estrategia del resumen para facilitar la comprensión de textos expositivos en estudiantes de Primer Año de la carrera Educación de una universidad privada.

Se elaboró un programa de intervención, para solucionar el problema a través de una guía didáctica, el cual contemplaba textos de tipo expositivo, para practicar la estrategia del resumen. Se aplicó a una población de 13 estudiantes de primer año de psicología general y del aprendizaje. Este programa pertenece a la investigación de tipo cuantitativa, diseño preexperimental.

Después de la aplicación del diseño, los resultados arrojados corroboran las hipótesis planteadas dentro de la investigación, al obtener diferencias significativas al comparar el grupo antes y después de la experiencia.

Descriptores: Estrategia del resumen, texto expositivos, estrategias cognoscitivas, metacognición, comprensión de la lectura.

Índice de Contenido

	Páginas
Capítulo 1. Introducción.....	1
Descripción del Contexto.....	3
Escenario de Trabajo del Autor.....	3
Rol del Autor.....	5
Capitulo 2. Estudio del Problema.....	6
Enunciado del Problema.....	6
Descripción del Problema.....	6
Análisis de las Causas.....	7
Relación del Problema con la Literatura.....	8
Capitulo 3. Anticipación de los resultados e Instrumentos de Recolección de Datos...	36
Objetivo General.....	36
Objetivos Específicos.....	36
Resultados Esperados.....	37
Medición de los Resultados.....	39
Capitulo 4. Estrategia de Solución.....	43
Discusión y Evaluación de los resultados.....	43
Descripción de la Solución Seleccionada.....	51
Informe de las Acciones Tomadas.....	62
Capitulo 5. Resultados.....	68
Resultados.....	68
Discusión.....	70
Recomendaciones.....	72
Difusión.....	73
Referencias.....	75

Anexos

A	Prueba Pretest y Postest.....	82
B	Texto para la prueba Pretest y Postest.....	91
C	Validación de Instrumento por Experto 1.....	110
D	Validación de Instrumento por Experto 2.....	114
F	Programa de Intervención (Guía Didáctica)	120
G	Selección de textos para el programa de entrenamiento.....	178

Tablas

1	Tabla de especificaciones para la prueba Pretest y Postest.....	40
2	Resultados de confiabilidad.....	42
3	Planificación por objetivos, estrategias e instrumentos de evaluación.....	66
4	Medias, desviación típica de la preprueba y postprueba.....	69

Capítulo 1

Introducción

Resumir es una práctica común en el ámbito educativo; según Pozo y Monereo (1999) elaborar un resumen “es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se precisan los puntos sobresalientes de la información” (p.82) Así, este resulta útil para sintetizar textos extensos o que por su naturaleza son difíciles de esquematizar, facilitando el recuerdo y la comprensión de la información durante y después de la lectura.

Cuando el alumno, realiza la lectura, debe manejar herramientas que le permitan tener una visión amplia del discurso escrito, para favorecer el aprendizaje. En este sentido, la información queda grabada en la memoria de largo plazo donde mejora y concatena la información nueva, con los conocimientos previos. Por ello, Gauthier (2000) plantea que el tratamiento eficaz de la información depende de la asimilación de nuevos conocimientos a la previamente existente.

Por su parte, Anderson y Hidi (s.f.) explican que “los resúmenes producidos por los estudiantes mejoran el recuerdo del material escrito, a su vez, que su elaboración varía de acuerdo con cada estudiante y requiere de un entrenamiento para ser experto, lo cual no es tarea fácil” (pp.21). Es así como, la estrategia de resumen plantea al estudiante el reto de reelaborar el texto, manteniendo la esencia del tema o contenido y favoreciendo el ejercicio de la escritura.

Por esta razón, Campbell y Malicky (2002) consideran que es importante entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje efectivos. Es decir, se requiere desde la formación educativa en todos sus niveles, una práctica continúa del discurso escrito que acentúe su comprensión y su elaboración

En relación con lo anterior, Velásquez (2007) en una investigación, realizada en el ámbito educativo universitario encontró que en la actualidad, un gran número de estudiantes presentan debilidades en la comprensión de lo que leen, debido a factores que pueden ser endógenos y exógenos, tales como la falta de tiempo para hacerlo, el contexto donde realizan la actividad de leer, y falta de motivación para incrementar el hábito de lectura comprensiva.

Del análisis de los resultados de estas y otras investigaciones, surge la inquietud de estudiar la estrategia del resumen para favorecer la comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios, ya que es en este nivel, donde el estudiante refleja, mayor cantidad de dificultades al tratar de comprender este tipo de textos, de uso frecuente en las carreras. Por tanto, es necesario reforzar los niveles de comprensión en esta área y así, proporcionar estrategias que faciliten su proceso de aprendizaje, mediante la práctica constante y manejo de herramientas que favorezcan los procesos cognitivos y lingüísticos que permitan relacionar sus conocimientos previos, con la información nueva. Es decir, que se logre una comprensión completa del discurso y asuma una actitud positiva hacia sus estudios.

En este trabajo, se propone que una muestra de estudiantes universitarios por la vía instruccional, apliquen la estrategia del resumen como medio para mejorar la comprensión de textos expositivos e identificación de la estructura del texto y así, promover la producción escrita, como herramienta fundamental a utilizar en los ámbitos: educativo y laboral, que se les presente en los proyectos de vida del alumno

Descripción del contexto

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa universitaria de concepción católica privada, dirigida por la Compañía de Jesús en Venezuela con extensiones en distintos puntos cardinales del país, la cual se encuentra localizada en el Distrito Capital, en una zona residencial empresarial y comercial en el Municipio Libertador.

La mencionada institución, cuenta con espacios de terrenos significativos y una gran infraestructura en óptimas condiciones, que brinda espacio de confort, a sus estudiantes, canchas, áreas recreativas, laboratorios, auditorium... abocada a la enseñanza universitaria a nivel de pregrado y postgrado.

La población estudiantil es de sexo femenino y masculino, de todas las edades, y con características socioeconómicas que permiten ubicarlo en un estrato social mediano y medio-alto.

Escenario de trabajo de la autora

La institución, cuenta con una larga trayectoria en formación universitaria, a su vez sus estudiantes egresan con un alto nivel de competencia para desempeñarse en las distintas áreas de trabajo. Esta institución es fundamentalmente una

comunidad de intereses espirituales que reúne a autoridades, profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre.

Según el Estatuto Orgánico (2001) en su artículo 6 numeral 5°, literal a, b, c y d, la misión de la institución, es contribuir a la formación integral de la juventud universitaria, en su aspecto personal y comunitario, dentro de la concepción cristiana de la vida, creando conciencia de su problemática y promoviendo la voluntad de desarrollo. En especial importancia a la promoción de los recursos humanos y particularmente de la juventud, con el fin de lograr la promoción de todo el hombre y de todos los hombres. (pág. 3)

Por su parte, en el literal c del artículo 6 del mismo documento, la institución promueve la integración de América Latina por salvaguardar y enriquecer su común patrimonio histórico-cultural; por la implantación de la justicia social; por la superación de los prejuicios y contrastes que dividen y separan a las naciones, y por el establecimiento de la paz, fundada en un hondo humanismo ecuménico.

En tal sentido a nivel social, permite irradiar su acción, especialmente a los sectores más marginados de la comunidad nacional.

Según del Estatuto Orgánico (2001) en su artículo 6 numeral 5°, literal e, en el artículo 5. A nivel científico promueve el diálogo de las Ciencias entre sí y de éstas con la Filosofía y la Teología, con el fin de lograr un saber superior, universal y comprensivo.

En este sentido es importante mencionar que la institución promueve factores sociales o culturales que hacen de este escenario de trabajo algo único, se basan en las características de la población estudiantil y la atención que se les presta, puesto que los estudiantes son el centro de la formación, con el fin de lograr la promoción de todo el hombre y de todos los hombres.

El rol de la autora

La autora, se desempeña como facilitadora en el grupo de estudiantes universitarios de primer año de Educación de una universidad privada, durante noventa minutos académicos de clases, dos veces a la semana con el fin de aplicar el programa de intervención y de esa manera fomentar la lectura en el aula y facilitarle herramientas a los aprendices para desarrollar una óptima comprensión de la lectura.

Con el fin de guiar a los participantes en cada sesión para que se lleve a cabo la aplicación del programa de intervención, seguir el avance y los acontecimientos que surjan en la aplicación.

Capítulo 2

Estudio del Problema

El siguiente capítulo contempla la información referida a la descripción y contextualización de la situación problema del presente estudio, el cual está conformado por cinco secciones: a) enunciado del problema, b) descripción del problema, c) documentación del problema, d) análisis de las causas y e) relación del problema con la literatura.

Enunciado del problema

El problema a resolver en este practicum es: ¿cuál es la efectividad del uso de la estrategia del resumen para la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer año de psicología general y del aprendizaje de la carrera de educación de una universidad privada?

Descripción del Problema

Es común escuchar a los docentes de diferentes instituciones universitarias expresar su preocupación por la poca comprensión lectora de sus alumnos, al leer un texto son muy pocos los estudiantes que utilizan herramientas o técnicas adecuadas para lograr una comprensión eficaz, bien sea por desconocimiento de las mismas o por la apatía al momento de realizar dicha lectura.

Producto de la experiencia como docente, se evidencia que la mayoría de los estudiantes realiza lecturas sin seguir una estrategia que les ayude a enfocarse en lo necesario para alcanzar el objetivo; por lo tanto, se observa que los estudiantes al

realizar la lectura y extraer datos de ella, lo hacen sin un proceso consciente que los lleve a analizar y organizar la información necesaria para la comprensión efectiva. Este error se reitera, semestre tras semestre, principalmente cuando deben transferir los conocimientos y aprendizajes a la realización de sus proyectos de investigación o en otras situaciones en las cuales la estrategia del resumen es esencial.

En este sentido, es de suma importancia la enseñanza de técnicas y estrategias que ayuden al estudiante en el abordaje y comprensión de textos escritos. Entre estas, el resumen es una de estas estrategias cuya elaboración precisa los puntos sobresalientes, por cuanto se realiza una selección y condensación de los elementos claves del texto escrito (Pozo y Monereo, 1999)

En este orden de ideas, tomando en cuenta los comentarios de los autores citados este trabajo tiene como propósito aplicar a los estudiantes cursantes del primer año de la cátedra de psicología general y del aprendizaje de la Carrera de Educación de una universidad privada un programa de intervención a través de una guía didáctica, la cual propone actividades para adquirir herramientas que los ayude a resumir textos expositivos escritos de forma amena y precisa, donde tomen en cuenta los puntos sobresalientes de la idea principal y de esa manera elaborar el resumen.

Análisis de las causas

En la presente investigación se toman en cuenta dos variables: a) la estrategia del resumen (tomando en cuenta la estructura del texto) como variable independiente y b) la comprensión de textos (expositivos) como variable dependiente; es de notar

que dichas variables marcan la pauta para iniciar la documentación del tema, utilizando palabras claves para la búsqueda de la información como: estrategias de aprendizaje, el resumen, la comprensión de la lectura, texto expositivo, estrategias de lectura y escritura en universitarios, problemas de comprensión y redacción en estudiantes universitarios, entre otros.

Para ello, se realizó una indagación amplia, en revistas digitalizadas con artículos arbitrados, libros, tesis, trabajos especiales, de grado o doctorado, que permitieron revisar las técnicas para abordar la problemática que enfrenta el estudiante universitario al inicio de su carrera profesional, con respecto a la comprensión de la lectura y su habilidad para redactar, bien sea, porque no entienden lo que leen, porque no conocen el tipo de texto que se les presenta o por causas externas o internas inmersas en los procesos de comprensión del aprendiz. Esta bibliografía fue analizada atendiendo a los aportes de cada variable, en función de criterios tales como: artículos arbitrados y trabajos de grados, verificando criterios como: autor (s) título, metodología, aportes teóricos, población y muestra, resultados, conclusiones y referencias, lo que permitió una mejor organización de la información.

Relación del problema con la literatura

Desde el contexto escolar, es importante que se le enseñe al estudiante estrategias que le ayuden a comprender los textos de manera eficaz, y que sean conscientes de manera que tengan una visión de la naturaleza del texto, y una intención (¿por qué? y/o ¿para qué se lee?).

El tener claramente el objetivo que se busca alcanzar influye en el proceso de comprensión de textos escritos, donde el alumno es consciente de las metas a alcanzar durante la lectura.

Al respecto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE definió en el año 2000 a la capacidad lectora “como la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias”. (p.20)

Los alumnos generalmente recurren a procesos más o menos automáticos que se activan durante la lectura, y esos procesos se deben aprovechar para ponerlos en práctica mediante el uso de herramientas, que contribuyan a una mejor comprensión de la lectura.

Al respecto Díaz Barriga y Hernández (2002) plantean que los estudiantes activan los procesos a través de actividades de macroprocesamiento, que son aquellas que tienen que ver directamente con la ilustración de la macroestructura (representación proposicional o semántica y semántica de naturaleza abstracta y global del texto) y del modelo de la situación derivado del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto y los microprocesamientos son de ejecución relativa automática) es decir; tiene que ver con todos los subprocesos que se dirigen a la codificación de proposiciones y la estructura del texto.

Uno de los modelos basados en el análisis de la estructura de texto es el modelo de procesamiento de textos de Kintsch y Van Dijk (1978) estos autores

plantean que un texto es una estructura organizada representada en dos niveles, una macroestructura que es de alto nivel o tópico global del texto, relacionado de manera integral con otro nivel, las microestructuras (párrafos), interconectadas entre sí con las macroproposiciones (ideas principales) y las proposiciones (ideas secundarias), para darle sentido profundo y coherente al texto.

Desde esta perspectiva los modelos en el análisis de la estructura de texto, de Kintsh y Van Dijk (1978) facilitan como está estructurado un texto desde su microestructura a su macroestructura, lo que permite realizar o planificar una estrategia en función de dichas estructuras con la finalidad de tener una comprensión adecuada de lo que lee.

Tomando en cuenta esta idea la presente investigación está dirigida a realizar por vía instruccional, la práctica de la estrategia del resumen tomando en cuenta la estructura del texto expositivo, con la finalidad de mejorar su comprensión y promover la producción escrita en los alumnos universitarios.

La elaboración del resumen implica estrategias cognoscitivas, que los estudiantes deben conocer, tal como plantea Morales (1991) las estrategias cognoscitivas son actividades mentales, no siempre conscientes en el individuo, que las utiliza para transformar la información en un aprendizaje que requiere de estrategias de elaboración, en este aspecto según Poggioli, (2005a) permiten al aprendiz realizar alguna construcción simbólica sobre la información que está tratando de aprender con el propósito de hacerla significativa.

Compresión de Textos

A continuación se describen los aspectos teóricos inherentes a la comprensión de textos y su relación con el título del presente estudio.

Cuando el aprendiz lee un texto lleva a cabo una tarea cognitiva compleja que implica diferentes procesos que actúan, los cuales implican diferentes procesos coordinadamente sobre la información escrita. De acuerdo con Kleiman (1982) desde la lectura de un texto impreso hasta su comprensión final se necesita: a) un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas; b), un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluyen procesamiento de discriminación perceptual, la intervención de la memoria de corto plazo (MCP) una codificación en orden serial, la localización de la atención, y procesamiento inferencial; c) procesos de comprensión del lenguaje entre los incluyen la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y diversos análisis de la estructura del discurso.

Para Díaz Barriga y Hernández (2002) la comprensión de la lectura es una actividad constructivista compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado. Durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados a su base de conocimientos, sino que trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos

por el texto, para lo cual utiliza todos los recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, cognitivas y estrategias.

Por ello, Kintsch y Van Dijk (1978) señalan que la comprensión de texto implica un procesamiento tanto a nivel local, como global y supone procesos de reconocimiento de información y descripción del proceso de construcción de la representación del texto para resaltar el papel activo que el sujeto tiene en la comprensión.

Kintsch y Van Dijk desarrollaron modelos sucesivos que identifican tipos de coherencia y que especifican cómo se construyen estructuras textuales coherentes en una memoria de trabajo limitada.

Por tanto, distinguieron dos niveles de coherencia:

la microestructura textual es el nivel que conecta proposiciones textuales explícitas mediante relaciones entre argumentos o conexiones conceptuales como temporalidad o causalidad. Tales conexiones locales se establecen además mediante diferentes tipos de relaciones funcionales como *contraste*, *comparación*, *ejemplificación*, *explicación*, entre otras.

La macroestructura textual es el nivel que vincula segmentos más amplios del texto en virtud del conocimiento del mundo y los esquemas genéricos, como los *guiones* (también *scripts*), el conocimiento mismo del género, la distribución informativa y los esquemas de textualización (narrativo, expositivo, argumentativo).

Para que el aprendiz tenga una comprensión del texto a partir de una microestructura de manera coherente, en primer lugar debe comprobar la coherencia

referencial de la base del texto y cómo se interrelacionan las proposiciones (y las representaciones proposicionales) de manera coherente.

La macroestructura semántica es el contenido general o global de un texto, se refiere al sentido del mismo como un todo y se conforma a través de proposiciones completas llamadas macroproposiciones Kintsch y Van Dijk (1978)

Todo texto consta de dos planos o estructuras: un plano del contenido y un plano de la forma o expresión. La primera estructura es un proceso de pensamiento; la segunda, es la expresión lingüística de este pensamiento previamente organizado. Cuando en un texto se señala la oración principal, se está identificando una unidad del plano de la expresión. En cambio, cuando se reconoce la idea o proposición principal, implica la identificación de una unidad del plano del contenido.

Es decir, para reconocer la estructura del texto se deben manejar los términos antes mencionados, con el fin de que se reconozca y procese de manera eficaz la información que se está leyendo.

Las diferentes formas que presentan los autores de abordar un texto utilizando las micro y macroestructura estrategias que permiten al estudiante tener una visión general del texto que se está leyendo, tomando en cuenta los diferentes esquemas, para tener una comprensión adecuada del texto, en este sentido Díaz Barriga y Hernández (2002) reflejan que estas estrategias son diversos mecanismo de autoprueba, fundamentales para mejorar la comprensión de esa manera el estudiante puede llegar a resumir (autorevisión), construcción de preguntas (autoevaluación).

La comprensión de textos tiene sus bases teóricas en el enfoque cognoscitivo permite saber cómo los individuos utilizan los procesos de micro procesamiento y macroprocesamientos en la comprensión de textos. Acosta (2001) plantea que el enfoque cognoscitivo es como una construcción personal de la realidad, y la manera de recibir la información, para procesarla.

Dentro del proceso de comprensión se requiere de una construcción simbólica de la información adquirida para luego procesarla. El aprendizaje es como una adquisición y modificación de estructuras y conocimientos, se considera que las conductas son productos de esos cambios en las estructuras de conocimiento. En tal sentido, Ríos (2003) señala que los estudios provenientes de todas las áreas concuerdan en sustentar que el conocimiento no es resultado de una mera copia de la realidad externa, sino de un proceso dinámico e interactivo, a través del cual la información del medio es interpretada y reinterpretada por el sistema cognitivo del sujeto que va construyendo gradualmente modelos explicativos amplios y profundos.

A tal efecto, el estudiante será capaz de asimilar la información nueva que se le presente a la hora de abordar el discurso escrito y, estará más capacitado, si al leer posee herramientas para manejar la información nueva, si éste generaliza la idea principal para aprender, es necesario leer. Por esto, uno de los objetivos de la Educación Básica y Diversificada del sistema educativo en Venezuela debe ser el dominio de la comprensión de la lectura, razón por la cual los estudiantes deben realizar lecturas durante sus años de escolaridad.

Cooper (1990) plantea que comprender va más allá de la lectura, y que la mayoría de los docentes pasa por alto o no da importancia al hecho de que comprender textos y transferir el conocimiento conlleva procesos cognoscitivos de alto nivel, por lo que el trabajo se vuelve tedioso o complicado. Al respecto Pérez (2000) plantea que “la formación del profesor como aprendiz es el punto de partida del proceso que lo conducirá a ser un docente estratégico” (p. 45).

Es indispensable que el docente implemente estrategias cognoscitivas, en los ambientes de aprendizajes, para que los estudiantes transfieran los conocimientos adquiridos a los años siguientes de escolaridad hasta llegar a la universidad, es decir si estos procesos no se llevan a cabo, en la formación básica, los estudiantes al llegar a la universidad tienen dificultad para proseguir sus estudios profesionales, debido a la falta de herramientas para lograr la comprensión.

Al respecto, Simmons (1994) plantea que los estudiantes que ingresan a la universidad con bajos promedios en sus calificaciones, tienen altas probabilidades de abandonar la academia a menos que participen en un programa compensatorio que los ayuden a mejorar sus deficiencias. Poggioli (2005a) indica que los resultados de las investigaciones realizadas en el área de la competencia académica, muestran que las demandas en las instituciones de educación media difieren significativamente de las del nivel universitario, lo que origina, que el estudiante no maneje de manera adecuada las estrategias para la comprensión de textos.

Campbell y Malicky (2002) evaluaron las estrategias para leer de un grupo de 344 estudiantes adultos con bajo, medio y alto rendimiento en lectura, durante 6 semanas. Se reportó que los estudiantes confiaban más en el conocimiento propio que en la información de los textos asignados, lo que implica que cuando no entendían la información la completaban con sus conocimientos previos y no la buscaban en el contenido de los textos, aunado a que los estudiantes expresaron que lo más difícil fue la integración, de las ideas para interpretar y parafrasear las del autor.

En esta perspectiva, Linares (2006) estudió los efectos de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos de estudiantes universitarios, pertenecientes al primer año de la carrera de Educación, para ello desarrolló un programa de intervención en estrategias cognitivas de elaboración, tomando en cuenta los siguientes niveles: a) parafraseo, b) identificación de la estructura de texto, y c) identificación de las ideas principales presentes en la microestructura. La población estuvo integrada por estudiantes del primer año de Educación, admitidos en el mes de octubre de 2005; la muestra seleccionada fue de 69 estudiantes varones y hembras distribuidos en grupos: el primero, por 36 estudiantes (35 del sexo femenino y 1 del sexo masculino) con edades comprendidas entre 17 y 20 años; el segundo, conformado por 36 estudiantes (34 hembras y 2 varones), se trabajó con un grupo experimental y un grupo control elegidos al azar, todos los sujetos presentaron preprueba y una postprueba, dichas pruebas tuvieron como objetivo medir el nivel de comprensión de textos y el uso de estrategias de aprendizajes antes y después del programa instruccional. El material utilizado por la autora para la lectura fueron

artículos de prensas, páginas de internet y lecturas que los aprendices buscaron. Esta investigación arrojó resultados significativos en la aplicación de las estrategias de elaboración al grupo experimental. Reflejando que la comprensión de textos es una herramienta imprescindible para la formación del estudiante universitario.

Cooper (1990) plantea “es necesario evaluar cuidadosamente las habilidades de comprensión que se enseñan, en función de su utilidad, para que el lector entienda cómo está estructurado el texto” (p.24).

Resnick (1996) plantea que el conocimiento experto debe ser construido por cada individuo, puesto que los nuevos conocimientos dependen en gran medida de lo que ya sabe, “la gente necesita esquemas organizativos para entender y retener nueva información. Cuantos más ricos y más apropiados para el nuevo conocimiento sean estos esquemas, tanto más rápida y plenamente se asimilarán las nuevas ideas” (p.3).

Tomando en cuenta los aportes de los autores, la enseñanza de estrategias debe estar guiada, de manera que el aprendiz tome conciencia de los objetivos de la lectura, en función de utilizar los organizadores previos que le faciliten apropiarse de la nueva información y el aprendizaje sea eficaz. Para León (1991) los organizadores previos son esencialmente una técnica que permite obtener al lector una dimensión general de las nuevas ideas del texto presentadas en un mayor nivel de abstracción y generalidad.

Enfoque constructivista para la comprensión de textos

Se considera relevante en la investigación puntualizar que para el alumno llevar a cabo la comprensión y diversas estrategias necesita tener un proceso constructivo interno, es decir que el aprendiz sea participe de su propio aprendizaje, de manera que pueda transformar la información en conocimiento, Al respecto Resnick (1996) plantea que en el marco teórico del discurso social a la teoría de los esquemas, que el procesamiento simbólico varía a la cognición situada, pero prácticamente todos coinciden en que las personas que aprenden son las constructoras de su propio conocimiento.

Dicho de otro modo, la enseñanza no puede ser reducida a la introducción de información en las cabezas de los alumnos, más bien debe interpretarse como una preparación para que los estudiantes construyan su propio conocimiento. Pozo (1990) plantea que las teorías del aprendizaje han cambiado los modelos basados en la persona debido a que el aprendizaje “era una simple réplica de la realidad, con la mera práctica, acercándose a posiciones constructivista en la que el conocimiento alcanzado depende de la formación presentada y los conocimientos anteriores del sujeto” (p.201).

En este aspecto, es importante enfatizar que los estudiantes, aprenden mejor practicando que copiando, por tanto es necesario incorporar aspectos que mezclen la práctica e interacción, a manera de afianzar los nuevos conocimientos, tomando en cuenta los conocimientos previos.

En atención a lo descrito, Díaz y Hernández (1998) señalan que “la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información, ideas y conocimientos previos” (p.17).

Para Díaz y Hernández (1998) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1.El alumno es el que construye (o más bien reconstruye) los saberes de un grupo cultural, a su vez, es un sujeto activo que manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha.

2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.

3. La función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

En definitiva, el alumno es capaz de crear sus propios conocimientos, por tanto; se convertiría en un estudiante exitoso si maneja herramientas que le permita adaptarlas al contexto que se le presente al facilitarle estrategias que lo enseñen a pensar y actuar sobre contenidos significativos para ser eficaz a la hora de abordar los textos con el fin de comprender lo que lee.

El enfoque metacognitivo influye en la comprensión de textos y la elaboración del resúmenes.

Se considera que para que el alumno pueda comprender textos y realizar resúmenes, debe ser coautor de su proceso de aprendizaje y estar consciente de las actividades que está realizando, desde la perspectiva metacognitiva, donde el alumno se autoregule y pueda planificar, detectar y corregir errores.

En este sentido, Beltran (1993) plantea que estos procedimientos posibilitan la supervisión y la mejora de las estrategias cognitivas siempre que la intervención se realice en contextos adecuados en los que se favorezca la mediación del profesor entre el alumno y los materiales objeto de aprendizaje.

Para Poggioli (2005d) un estudiante metacognitivo es consciente de sus procesos, ya que percibe, atiende, comprende, recuerda, y comunica sus estrategias de aprendizaje, las cuales son elaboradas y controladas.

Por tanto, incluir procesos de autorregulación beneficia y permite que el alumno favorezca su proceso de aprendizaje, y logre extrapolar sus conocimientos a todas las áreas académicas.

Conceptualización de las Estrategias

Tipos de estrategias y clasificación de las estrategias

Según Díaz y Hernández (1998). Los tipos de estrategias pueden ser instruccionales (impuestas) y de aprendizaje (inducidas), ambas estrategias cognoscitivas, involucradas en el procesamiento de la información de diferentes textos: el primer caso, el énfasis se hace en el material y el segundo; en el aprendiz.

Ciertamente ambas incluyen operaciones y procedimientos que el estudiante utiliza para transformarlo en conocimiento, en tal sentido las estrategias constituyen formas con las que el sujeto cuenta para controlar los procesos de aprendizajes.

Estrategias de aprendizajes

Según Weinstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizajes pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Para Monereo (1994) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinadas los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo.

Desde la perspectiva anterior, Díaz y Hernández (2002). Plantean que “las estrategias de aprendizajes son un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (p.115)

Asimismo, la ejecución de las estrategias de aprendizajes ocurren asociadas con otros tipos de recursos y procesos cognitivos que dispone cualquier aprendiz.

Para Ríos (1999) las estrategias cognoscitivas son la forma de organizar las acciones, usando las capacidades de cada individuo y las exigencias de las tareas para determinar cuál será el procedimiento más adecuado para resolver un problema.

En el marco de los conceptos anteriores, los autores coinciden en el conjunto de habilidades que un alumno necesita para complementar una tarea o demanda, debe ser tomando en cuenta su proceso de aprendizaje de manera, que organice la información percibida y la transforme en conocimiento. Poggioli (2005b) reportó que en estudios realizados en años recientes, las estrategias cognoscitivas influyen en las actividades de procesamiento de la información y, en la medida que el estudiante se adueña de ellas, se podría afirmar que dispone de diversas herramientas que le ayudarán en sus ejecuciones académicas.

Otro punto importante, está basado en la clasificación de las estrategias de aprendizaje. Pozo (1990) clasifica que las estrategias de aprendizaje en función de su nivel de generalidad: en las más generales se analiza el tipo de proceso cognoscitivo, y en las específicas según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje. Se agrupan en tres tipos; 1) las estrategias de recirculación: consiste en repetir una y otra vez la información, son básicas para el logro de aprendizaje memorístico o repetitivo; 2) las de elaboración, permiten integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos del aprendiz (parafrasear, elaboración inferencial), y 3) de organización de la información, donde se agrupa y clasifica el contenido del texto (mapas de conceptos, redes semánticas y el uso de estructura de texto).

Por otro lado, Beltrán (1993) clasificó las estrategias de aprendizaje en: 1) estrategias de atención: atención global, selectiva, sostenida, meta-atención, 2) estrategias de adquisición: comprensión, selección, organización, metacompreensión, 3)

estrategias de retención: repetición, elaboración, síntesis, análisis, 4) estrategias de recuperación, 5) estrategias de transferencia, 7) estrategias de personalización y control, 8) estrategias de sensibilización: actitudes, efectos, motivación.

Por último, Alonso (1991) clasifica las estrategias, a partir del tipo de contenido que se ha de aprender, tomando en cuenta aspectos como son: *tipo de material que se ha de aprender* basado en la información factual (datos, pares de palabras, lista) con el tipo de estrategia acorde a ella: 1) repetición: simple, parcial, acumulativa, 2) organización categorial, 3) elaboración simple de tipo verbal o visual: palabra-clave, imágenes mentales basado en la información conceptual (conceptos, explicaciones [textos], proposiciones,) y el tipos de estrategias que requiere: 1) representación gráfica: redes, estructura del texto y mapas conceptuales, 2) elaboración: tomar notas, preparación de preguntas, 3) resúmenes, 4) elaboración conceptual.

En atención a lo descrito, los autores clasifican las estrategias en simples y complejas. Se distinguen por su nivel de profundidad con que se establece la integración es decir que: las estrategias de elaboración enmarcan el proceso de integración de la nueva información con la que ya conoce el individuo. Al respecto, Díaz y Hernández (2002) describen “las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprender con los conocimientos previos pertinentes” (p.119).

En este sentido Pozo (1990) describe que las estrategias de elaboración, permiten un procesamiento simple (palabra clave, rimas, imágenes mentales,

parafraseo) y procesamiento complejo (elaboración de inferencias, resumir, analogías, elaboración conceptual). Es así como, a través de ellas se puede reflejar los procesos que se pueden incluir para la comprensión adecuada del texto.

Por su parte, las estrategias de organización muestran un sentido categórico de la información para ser comprendida. Díaz y Hernández (2002) plantean que “las estrategias de organización de la información, permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse”. (p.120)

Pozo (1990) señala que las estrategias de organización pueden ser de dos sentidos: el primero por clasificación de la información (uso de categorías) y el segundo por jerarquización de la información (redes semánticas, mapas conceptuales y uso de estructuras de textos).

Poggioli (2005c) señala que las estrategias de organización se refieren a aquellos procedimientos utilizados por el aprendiz para transformar la información a otra forma que sea más fácil de comprender y aprender. Las estrategias de organización incluyen el agrupar u ordenar las unidades de información a ser aprendidas en categorías.

Es decir, que las estrategias de organización permiten al educando asimilar la información de una manera esquematizada, lo que representa que asimila la información coherentemente y la transforma en conocimiento.

Desde esta perspectiva, la presente investigación estará enmarcada en la jerarquización de información, específicamente en la referida en la estructura organizativa del texto. Pozo y Monereo (1999) describe los teóricos de la

comprensión asumen que el lector empieza el proceso de lectura revisando superficialmente ciertas características del texto, tales como: el título, subtítulo, gráficos y quizás, breves segmentos del textos como la introducción o el resumen. De manera que, se activan esquemas de contenido y quizás esquemas de los patrones de organización textual.

Para, Guzmán (1993) la comprensión de un texto abarca el sistema cognitivo humano, el cual es capaz de reproducir de alguna manera, la estructura jerárquica del texto, ya que en caso contrario no sería posible la comprensión cabal del mensaje que el autor trata de transmitir. Por tanto, cuando el lector se enfrenta a la lectura de un discurso escrito construye una representación del mismo.

Por otro lado, Gil-García y Cañizales (2004) plantean que un elemento importante a considerar al momento de intentar comprender un texto, es la identificación de la naturaleza de éste. En este sentido, Velásquez, (2007) plantea que existen diferentes tipos de texto, los más utilizados en el aula son el narrativo y el expositivo. El texto narrativo plantea una trama o suceso y se encuentra, por ejemplo, en cuentos y novelas. Por su parte, el texto expositivo, también conocido como informativo, tiene como propósito informar o persuadir al lector acerca de diferentes tópicos. Ejemplos de este tipo de texto pueden hallarse en libros temáticos, revistas científicas y panfletos, entre otros.

Textos Expositivos

Para Díaz Barriga y Hernández (2002) “los textos expositivos intentan comunicar, informar, proporcionar una explicación al lector acerca de una o más temáticas determinadas” (p.103).

Según Díaz y Hernández (2002) lo esquematizan (organizador textual) elaborado en tres niveles principales: nivel tópico, nivel de ideas principales (relación retórica) y nivel de información de detalles.

Los autores clasifican la estructura del texto expositivo de la siguiente manera: colección, secuencia, comparativo- adversativo (comparación-contraste), covariación, (causa-efecto), aclaratorio (problemas-solución).

Para, Muth (1990) el texto expositivo es de gran importancia para los estudiantes cuando saben identificar su organización, partiendo del hecho que cuenta con cinco estructuras clasificadas de la siguiente manera: 1) Descriptivo: consiste meramente en agrupar ideas por asociación 2) Seriado: el orden y la secuencia de los elementos, 3) causal: incluye vínculos causales entre elementos, agrupación y seriación, 4) problema/solución: está relacionado con la estructura causal, el vínculo causal es parte del problema o de la solución o puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, 4) comparación/oposición cantidad de componentes organizativos, según la cantidad de diferencias y similitudes que incluya el autor.

Las cinco estructuras antes descritas, proporcionan una organización mental, que abarcan el estudiante al abordar el discurso escrito expositivo, la cual facilita su

comprensión, aunado a que se le presenta el texto de manera amplia. Con base a esto, Johnson (citado por Muth, 1990) si a los estudiantes les es permitido mirar el texto de forma completa mientras se realiza el resumen, el aprendiz tendrá más espacio mental para la selección y reducción de procesos, por contrario, si el texto está ausente, el texto podría ser reducido por la razón equivocada-simple olvido, o eliminación deliberada de la información.

Al respecto Anderson y Hidi (s.f.) plantea dejar ver la estructura del texto mientras se resume permite recordar y al mismo tiempo chequear fácilmente la secuencia del texto; por tanto, permite elaborar el resumen sin verlo.

Cabe destacar, que es de gran relevancia incluir las estrategia para tener una comprensión exitosa del discurso escrito en un programa de intervención en estudiantes universitario, utilizando la estrategia del resumen de textos expositivos, tomando en cuenta la estructura organizativa del texto, para permitir al lector distinguir los aspectos relevantes que componen el texto. Muth (1990) señala que al presentar al lector información sobre el texto el aprendiz accede a las teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, del cual está formado el texto, aspectos que son frecuentes en los discursos presentes en su entorno educativo, y de esa manera pueda extrapolar los conocimientos adquiridos a otros contextos educativos e identificar los diferentes textos que se les presenten.

Hedin y Conderman (2010) plantean en una investigación de campo experimental. Donde relatan la experiencia de cuatro estudiantes pertenecientes al sexto grado que obtuvieron las más bajas notas en los exámenes estatales y

participaron en 15 sesiones de tutoría, implementando materiales como textos de astronomía, libros de comercio, aunado a las experiencias y guías de la tutora.

Preguntas reflexivas (Metacognición).

Descritos de la siguiente forma:

El primer texto incluyó descripciones vívidas e ilustraciones de conceptos.

Leer sobre el mismo concepto a través de más de un pasaje relativamente corto (es decir, 200-400 palabras) tuvo un impacto similar al releer frases en el mismo pasaje

El segundo, consistió en que los estudiantes debían leer para entender, el establecimiento de un propósito específico, con una vista previa. En los salones de clase, esta vista previa incluye a veces examen de los objetivos de la sección, la comprensión a través de preguntas, títulos de las secciones, gráficos o diagramas, y mejorar el texto. 3ra la tutora Aisló las secciones del texto que pensaron eran importantes para el desarrollo de conceptos, por lo general no más de tres párrafos al pasaje, colocando puntos de pausa para el pensamiento en voz alta.

Por último, y quizás lo más importante, el modelo relectura como una efectiva solución en marcha a través de analogías los modelos incluyen que en la sección vuelva a leer y cómo leer de manera eficiente, así como por qué volver a leer puede ser útil. Tomando el contenido con un gran número de combinaciones referente pronombre-, todas las características que con frecuencia crean obstáculos a la comprensión de esfuerzo lectores.

Por consiguiente al realizar analogías en el texto informativo o expositivo, se evidencian que puede ser un excelente medio para enseñar, debido a las

características del texto y el gran número de palabras únicas que requieren resolución de problemas, de ese modo facilita la comprensión. Dichas características incluyen: la colocación de las ideas principales, términos clave, apositivos (que tiene relación a ella), referente pronombre sustitución y mejoras del texto, basados en la estructura organizativa del mismo. La descripción de cada función es seguida de recomendaciones para los profesores sobre la manera de releer el texto.

Esta investigación arrojó importantes resultados como el repetir la frase de destino con el nombre que le queda mejor, parafraseando el sentido de la oración, por lo que sugiere nombres para sustituir, así que cuando el estudiante vuelva a leer asimile de manera organizada la información.

El resumen

Según Díaz y Hernández (2002) el resumen “es una versión breve del contenido que habrá que aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información”. (P. 84).

Díaz y Hernández (2002) describen las funciones principales de un resumen como: Ubicar al alumno dentro de la estructura o configuración general del material que se habrá de aprender, enfatizan la información importante, introducen al alumno al nuevo material de aprendizaje y al familiarizarse con su argumento central, organiza, integra y consolida la información adquirida por el alumno (en el caso del resumen posinstruccional), facilita el aprendizaje por efecto de la repetición y familiarización con el contenido.

Para, Guzmán (1993) el resumen implica la previa identificación de las ideas principales del texto, la aplicación de las macrorreglas para sintetizar la información y la conexión de esta información para formar un nuevo texto (el resumen). Al respecto, Brown y Day, Kintsch y Van Dijk (citado por Guzman 1993) plantean que al redactar un resumen se deben seguir las macrorreglas, debido a que eliminan la información trivial e innecesaria, y condensan e integran la información valiosa y relevante que se describen a continuación: 1) Macrorreglas de supresión: Suprimir la información trivial o de importancia secundaria, que pueda ser importante, pero que es redundante o repetitiva, 2) Macrorregla de generalización: sustituir varios contenidos particulares (parecidos entre sí) que se encuentran en el texto, introduciendo en su lugar un concepto, idea o proposición más general que los englobe, 3) Macrorregla de construcción: construir las ideas principales a partir de la información presentada en uno o más párrafos o secciones específicas del texto, cuando no son presentadas en forma explícita en este caso, así; para elaborar la idea principal debe realizarse una actividad inferencial con base en la información relevante, 4) macrorregla de integración: integrar información pero contenida explícitamente en distintos párrafos o secciones del texto.

Para finalizar, es importante incluir las macrorreglas aunado a las estrategias de organización (estructuras textuales) de los autores arriba mencionados, debido a que proporcionan una organización, para llevar a cabo el resumen, en textos expositivos, así pues, poder comprenderlos.

La estrategia del resumen, bien explicada por los educadores, permite a los estudiantes, fortalecer los nexos con la comprensión adecuada de los textos, en consecuencia pueden agregar nuevos conocimientos a través de las ideas previas, permitiendo de esa manera desarrollar habilidades de resumen que le conduzcan a lograr los objetivos planteados de acuerdo al contexto que se les presente.

En Telbox (2010) volver a contar y resumir son grandes maneras de lograr que los estudiantes estén más involucrados en lo que leen y de esa manera entender los textos, por lo tanto es camino hacia la comprensión.

En ese sentido Anderson y Hidi (s.f.) sostiene que enseñar a los estudiantes a resumir los ayuda a entender mejor e incluso reconocer cuando el significado no está claro, aunado, al esfuerzo en identificar varias ideas mientras resumen puede ayudar a los estudiantes a reconocer esas ideas. Es decir que existen dos tipos de pensamientos necesarios para el resumen. El primero, es el proceso de selección, donde los juicios deben ser hechos de la información del texto para ser incluida o rechazada. El segundo, es el proceso de reducción el cual consiste en que las ideas deben ser condensadas sustituyendo ideas generales por un nivel más detallado.

Por su parte Williams (2005) realizó una investigación de la instrucción en la comprensión de textos, tomando en cuenta la estructura del texto, el estudio fue realizado en niños de primaria de tres escuelas de New York, el estudio consistió en primer lugar, en una evaluación de un programa que enseña a los estudiantes, para identificar los temas de las historias y los temas que se aplican a la vida real. En segundo lugar, se aplicó un programa de instrucción que enseña una estructura común

del texto expositivo, comparación y contraste, se evalúa en una serie de estudios, el contenido similar al contenido de la ciencia que típicamente se enseñan en el nivel primario. En tal sentido, el objetivo principal del estudio fue determinar si la instrucción se centró en la estructura del texto ayudado a los estudiantes de segundo grado a mejorar su comprensión del texto expositivo comparación y contraste.

El día escolar contiene una cantidad finita de tiempo, y las opciones se deben hacer en cuanto a cómo utilizar ese tiempo. Si la enseñanza de los estudiantes acerca de la estructura del texto significa que van a aprender menos contenido, entonces debemos estar preparados para hacer un trade-off. Donde el estudio se aplicó a una población total de 128 estudiantes. En las tres escuelas, los alumnos se encuentran aproximadamente distribuidos de la siguiente manera: el 56% de niños hispanos, 41% afroamericanos, el 2% caucásico, y 1% de Asia. Casi el 90% de los niños recibieron la ayuda estatal en la forma de almuerzo gratis o a precio reducido.

Aproximadamente el 6% de los estudiantes se inscribieron en los servicios de educación especial. El estudio se comprendió de un contenido de comparación, diseñado para corresponder a la instrucción de contenido zona más tradicional, de manera que fuera un programa viable. Los autores esperaban que los estudiantes participantes en este programa aprendieran el contenido importante que les permitiera comprender los párrafos de novela sobre contenido similares.

Los textos utilizado fueron (enciclopedia, libros de comercio, y los párrafos objetivo), los mismos que fueron utilizados en el programa de la estructura del texto.

Se basó en, 15 sesiones de modo que, la misma cantidad de tiempo se le dio a la instrucción, cada lección consistió en las siguientes secciones: (a) de fondo conocimiento, (b) el comercio de la lectura de libros y discusión, (c) la información web (un organizador gráfico que organiza la información tópica), (d) el desarrollo del vocabulario, (e) una lectura de la meta párrafo (f) la discusión de contenido general, (g) un resumen (con marco párrafo), y (h) revisar lección. Así pues, la presente investigación arrojó resultados positivos, los estudiantes que recibieron la instrucción de la estructura del texto que fue significativamente mejor que los estudiantes en los otros dos grupos. En la cuarta medida, el recuerdo de los tres comparar- preguntas de contraste, no hubo efecto de tratamiento.

En tal sentido, el contenido de los programas de comparación consistió en una estrategia, basada en un organizador gráfico, es decir, una web de información, a pesar de todo no hubo diferencias entre los tres grupos de tratamiento en su capacidad, en esta estrategia. Todos los grupos lograron relativamente altos resultados, lo que indica la familiaridad del segundo grado con la estrategia de la web.

La implementación de programas que faciliten la comprensión de la lectura, como la estrategia del resumen, en la comprensión de textos, tomando en cuenta la estructura del texto, refleja que si el estudiante, realiza estas prácticas, genera progresos positivos, y permite al estudiante estar consciente del proceso cognoscitivo que requiere para cumplir la meta o el objetivo propuesto, el cual consolida los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, permitiendo ser un estudiante

estratégico que regule y aplique las herramientas adquiridas a su proceso de comprensión.

Así como lo plantea, Pozo y Monereo (1999) ¿cómo aprenden la mayoría de los estudiantes estrategias de comprensión? “Leyendo y estudiando textos escritos, contestando preguntas y haciendo actividades en las que requiere haber comprendido la información textual y recibiendo retroalimentación en el grado de acierto que obtienen en todas esas prácticas” (pp. 141)

En Venezuela, se han realizado estudios interesantes que demuestran que la práctica de estrategias como el resumen, aplicado a textos expositivos mejora los niveles de comprensión de los estudiantes, a su vez favorece las prácticas guiadas, para convertir a los estudiantes en estrategas. Velásquez (2007) planteó una investigación hacia la exploración de las capacidades de lectura de estudiantes de educación superior con el fin identificar algunas situaciones en las que deben ser apoyados los estudiantes universitarios. Básicamente se propone explorar la comprensión de lectura en relación con los textos expositivos que se le proponen, los cuales suelen ser muy frecuentes en este nivel.

Por tanto la propuesta se basó en, 1) descartar palabras irrelevantes de la referida lectura, 2) La elección de un posible Subtítulo, 3) Idea principal y 4) Resumir lo más breve y sistemático posible. El 35% de 40 estudiantes descartaron palabras irrelevantes de la referida lectura, considerando que previamente se les había dado una explicación sobre como descartar palabras irrelevantes de un párrafo, El 37,5% de 40 estudiantes ubicaron un posible subtítulo de la referida lectura, considerando

que previamente se les había dado una explicación sobre cómo elegir un posible subtítulo de un párrafo, El 55% de 40 estudiantes ubicaron acertadamente la Idea principal de la referida lectura, considerando que previamente se les había dado una explicación sobre como ubicar la idea principal de un párrafo, El 45% de 40 estudiantes resumieron acertadamente el texto, considerando que previamente se les había dado una explicación sobre cómo resumir un párrafo.

La muestra de este estudio estuvo conformada por estudiantes del primer y segundo año, lo que los sitúa en la transición entre la cultura escolar del nivel medio y la universitaria, señalando la escasa articulación entre ambos niveles, y la poca preparación para la demanda cognitiva y actitudinal que los estudiantes superiores requieren.

Al culminar la investigación obtuvo diferencias significativas en el uso de estrategias cognitivas entre los estudiantes de bajo, medio y alto rendimiento; además confirmaron que el aprendizaje debe ser autorregulado, pues las actividades autoregulatorias son mediadoras entre las características contextuales, personales y el rendimiento o desempeño académico.

Capítulo 3

Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En el presente capítulo se describen el objetivo general y los objetivos específicos que enmarcaron la investigación; así como se formulan los resultados esperados y los procedimientos e instrumento de medición de los mismos.

Objetivo General

Aplicación de un programa instruccional basado en el uso de la estrategia del resumen para facilitar la comprensión de textos expositivos en estudiantes de Primer Año de la carrera Educación de una universidad privada.

Objetivos Específicos

1. Describir el uso de la estrategia del resumen utilizada por los estudiantes durante su participación en un programa instruccional basado en la identificación de la estructura de texto y la estrategia del resumen para comprender textos expositivos.

2. Evaluar el uso de estrategias de aprendizajes utilizadas por los estudiantes de primer año de Educación de una universidad privada, para la comprensión de textos expositivos después de su participación en un programa instruccional a través del desarrollo de diversas actividades propuestas en una guía didáctica.

3. Evaluar los niveles de comprensión de los estudiantes de Primer Año de Educación de una universidad privada después de su participación en un programa instruccional que contempla la aplicación de una guía didáctica para que los estudiantes se apropien de la estrategia del resumen y reconozcan la estructura del texto expositivo.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

Hipótesis de investigación

¿Existirá diferencia significativa en los resultados de la prueba de comprensión de la lectura y aplicación de la estrategia del resumen identificando la estructura del texto en textos expositivos, luego de la aplicación de programa de intervención?

Hipótesis Nula

1. La aplicación de un programa de intervención en la estrategia del resumen tomando en cuenta la estructura del texto, en los estudiantes de Primer Año de Educación, no influye significativamente en la comprensión de la lectura de textos expositivos en la prueba final.

Se espera que los estudiantes tengan resultados como valor mínimo sobre los diez (10) puntos en la postprueba.

Variable Independiente

La variable independiente planteada en la presente investigación fue un programa instruccional basado en la identificación de la estructura de texto y la estrategia del resumen, a través de una guía de acompañamiento con actividades sistemáticas que ayuda facilitar el desarrollo de la comprensión de textos expositivos aplicando la estrategia del resumen, teniendo en cuenta que, la práctica de estas actividades, pretenden consolidar en el alumno el desarrollo de los procesos

cognitivos de manera esquemática y organizada a la hora de identificar la idea principal, y de esa manera tener un bosquejo general de la información.

Variable Dependiente

La comprensión adecuada de textos expositivos inherentes al área de psicología general y del aprendizaje en la preprueba y postprueba.

Por tanto se espera mejorar la comprensión de la lectura en los estudiantes de primer año de la carrera de educación en una universidad privada, la cual se basa en el uso de la estrategia del resumen, tomando como estándar de logro que indica el éxito de la calificación superior a los diez (10) puntos.

Para ello se desarrolló el programa instruccional con diversas estrategias de aprendizaje (Realizando analogías, identificando la estructura, elaborando la idea principal y el resumen), se aplicó una prueba de autoaprendizaje en la tercera sesión (ver anexo F, pág 150) en la última sesión se aplicó una prueba de conocimiento con la finalidad de verificar el aprendizaje obtenido en la sesiones.

Como resultado asociado, se espera que los estudiantes que forman parte de esta investigación, incluyan como herramienta la estrategia del resumen, la cual implica, que los aprendices utilicen las relaciones explícitas, inferencias, elaboración de idea principal y redacción de resumen , ya que permiten activar el conocimiento previo y promover el enlace con la nueva información .

En tal sentido, se busca que los estudiantes a través de la incorporación de estas herramientas mejoren la comprensión de la lectura de textos expositivos, de esa

manera con la práctica se fijen las habilidades y pueda extrapolarlas a otras áreas de estudios.

Medición de los resultados

Para medir los resultados del presente estudio, se diseñó una prueba sobre comprensión de la lectura y elaboración de resumen para aplicarla como pretest y posttest (ver anexo B), en su diseño se tomó en cuenta las diferentes dimensiones: (ver anexo D)

Tabla 1

Tabla de Especificaciones para prueba Pretest y Posttest

COMPETENCIAS	UNIDADES DE COMPETENCIA	INDICADORES	TIPO DE ÍTEM	N° DE PREGUNTA	PUNTAJE
Compresion de la Lectura	Relaciones Explícitas	Identifica relaciones explícitas de un texto dado	Selección Múltiple sobre la información del texto leído	1-3-4-5-6-7-10-11-12-13	4 Con un valor de 0,4 cada una, por ser antecala a la compresión de la lectura
	Inferencias	Realiza inferencias sobre información del texto leído	Selección Múltiple sobre la información del texto leído	2-8-9-14	4 1 punto por cada una,
	Ideas Principales	Redacta las ideas principales del texto leído	Desarrollo	15	3 Puntos debido a que es fundamental la identificación de la idea dominante.
Escritura	Parfraseo	Extrae significados del texto y lo expresa con sus propias palabras	Desarrollo	16	3 1 punto por Proveer un recuento personal acerca del contenido del texto en forma escrita. 1 punto por utilizar palabras, frases y oraciones equivalentes en significado a la información detectada como relevante 1 punto por extraer la información importante
	Resumen	Redacta una representación abreviada y precisa del texto leído	Desarrollo	17	3 1 por representar una versión breve de la información 1 punto por enfatizar los puntos sobresalientes de la información 1 punto por Suprimir la información trivial o de importancia

Fuente: elaboración propia

La prueba se caracterizó por ser un examen de selección múltiple y desarrollo, ajustado a los contenidos pragmáticos de la materia, se diseñó para ser contestada bajo un formato de lápiz y papel, de forma individual con una duración de noventa (90) minutos, el aprovechamiento académico de cada aprendiz se expresó en forma numérica con una escala del cero (0) al veinte (20), donde diez (10) punto es la calificación mínima aprobatoria. La misma estuvo conformada por tres partes: 1) Encabezamiento, que indica la Universidad Católica Andrés Bello y el programa de postgrado al cual responde la investigación, 2) Introducción, es este aspecto se describe el propósito del instrumento y las instrucciones para responder y 3) Desarrollo, se contempla de 17 ítems, catorce preguntas de selección simple con cuatro alternativas para escoger una correcta y tres preguntas para respuestas de recuento personal acerca del texto leído.

Para ello se validó la prueba de la siguiente manera, sujeto a revisión por dos profesores expertos en el área como lo son: la profesora Sonia Polini, docente Pensamiento y lenguaje (ver anexo D) y el profesor Marcos Requena, especialista en el área de estrategias (ver anexo E).

La confiabilidad del instrumento se realizó en el programa spss versión 17.0 utilizando la opción Coeficiente de Confiabilidad en Alfa de Cronbach, según Oviedo y Campos (2005) es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados, donde el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de crombach es 0,70 y el valor máximo 0,90, en tal sentido el

estadístico reporto un Coeficiente de Alfa de Crombach $r = 0,845$, considerado como confiable, según Kerlinger y Howard (2005) permite certificar que es consistente y confiable.

Tabla 2

Resultados de confiabilidad

Alfa de Cronbach(a)	N de elementos
0,845	17

Fuente: resultados arrojados por el programa SPSS versión 17.0

Capítulo 4

Estrategias de Solución

El siguiente capítulo consta de tres secciones en la primera sección se presentan las investigaciones o estudios que otros profesionales han realizado en situaciones problemáticas similares, se describen, discuten y contrastan las soluciones aportadas con la diseñada por la autora. La segunda sección contiene la propuesta de solución que el investigador generó con todos sus detalles y argumentos. Y por último la sección de las acciones tomadas donde se reflejan y describen ampliamente todas las actividades llevadas a cabo para la implantación de la solución diseñada.

Discusión y evaluación de los resultados

¿El uso de la Estrategia del Resumen favorecerá la comprensión de la lectura de textos expositivos en estudiantes del Primer de la Carrera de Educación de una universidad privada?

Ciertos investigadores que han estudiado este problema anteriormente plantearon soluciones que merecen ser comentadas:

La comprensión de textos se debe manejar adecuadamente en el nivel universitario Para Cooper (1990), Díaz y Hernández (2002), Kintsch y Van Dijk (1978) y ODCE (2002) comprender implica un esfuerzo que necesita de procesos mentales organizados y esquematizados, donde el aprendiz construya de manera significativa, estas comparaciones permiten inferir que la comprensión requiere de

una interacción con la información de manera guiada donde el estudiante mediante procesos cognitivos organiza los nuevos conocimientos, tomando en cuenta los conocimientos previos.

Con la intención de reforzar el proceso de comprensión de la lectura y la elaboración del resumen, se llevó a cabo un programa de intervención basado en una guía didáctica que le facilita al estudiante la construcción de representaciones mentales tanto a nivel local como global, así como, de procesos que incluye la discriminación y construcción, que abarca la representación del texto hasta la forma del estudiante organizar la información esquematizada y ordenada en su memoria, lo que implica que transfiera los conocimientos cada vez que los requiera.

Con respecto a esto Kintsch y Van Dijk (1978) utilizan la macroestructura que implica la relación entre el argumento o conexiones conceptuales tiempo y causa, aunado a la macroestructura, donde vincula segmentos más amplios del texto como conocimiento del mundo y los esquemas genéricos, en tal sentido, se le ayudó a activar los conocimientos previos, teniendo en cuenta que juegan un papel importante en el aprendizaje de la nueva información, donde vinculan lo conocido con la información nueva, evidenciándose en investigaciones como la de Campbell y Malicky (2002) y Linares (2006) donde evaluaron estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos en estudiantes universitarios, donde coinciden en la importancia del conocimiento previo cuando los alumnos leían y no entendían la información la completaban con lo que conocían, de manera que el estudiante será

capaz de asimilar la información nueva que se le presente, a la hora de abordar el discurso escrito.

Aprovechar tales conocimientos previos, para adecuar la nueva información, ayuda a los educandos a tener una comprensión eficaz. Es decir, que las estrategias que se apliquen en las aulas de clases deben estar destinadas a la construcción del aprendizaje.

Para Díaz Barriga y Hernández (2002) las estrategias que manejan diversos mecanismo de autoprueba como: resumir (autorevisión), construcción de preguntas (autoevaluación) mejora la comprensión, dichas estrategias aplicadas de manera guiada y esquematizadas; refleja un mayor aprendizaje.

Otro punto importante es el que plantea Gil-García & Cañizales (2004) y Velásquez, (2007) que sí toman en cuenta que las estrategias de elaboración, para identificar la estructura del texto se aprende mejor y queda grabada en la memoria de trabajo, tiene la finalidad de tener la información organizada; luego aplicar ese conocimiento en la elaboración del resumen.

Autores como Alonso (1991), Beltrán (1993), Díaz Barriga y Hernández (1998) y Pozo (1990), coinciden que el tipo de estrategia que se debe aplicar en las situaciones de identificar la estructura del texto expositivo para resumir, deben ser las estrategias de organización, ya que permiten la clasificación de la información y

una reorganización constructiva del discurso a resumir, así pues, se toman en cuenta en la presente investigación.

Sánchez (1990) propone que se reconozca y se utilice la organización interna del texto; es decir se verifique las relaciones básicas entre sus elementos para organizar los contenidos extraídos y se realicen procesos de anticipación y predicción.

Considerando los aportes de los autores, la guía a ser aplicada en el programa de intervención contará con la identificación de la estructura del texto, esto incluye los títulos y subtítulos, con el fin de tener una visión general, aunado a la realización de analogías, para conectar los conocimientos previos, con la nueva información, con esta visión general, el estudiante puede establecer los objetivos a seguir o el motivo por el cual se lee, teniendo claras y organizadas estas ideas en su memoria, se percibe mejor el proceso de comprensión de la lectura.

Como reportan Hedin y Conderman (2010) y Anderson y Hidi (s.f.) en sus investigaciones, los estudiantes debían leer para entender el establecimiento de un propósito específico y la vista previa del texto permite tener una visión general de la información tomando en cuenta los títulos, gráficos o diagramas, que representan el texto, es entonces que al dejar ver la estructura del texto mientras resumen, permite recordar y al mismo tiempo podría chequear fácilmente la secuencia del mismo.

Para Arrieta y Meza (s.f.) El tener claramente definido el objetivo que se busca alcanzar mediante la lectura influye notablemente en el aprovechamiento de la misma, es decir que el lector debe establecer el propósito de la lectura, con el fin de tener una visión amplia de la información que va aprender.

En tal sentido, establecer pautas en la aplicación consiste en animar a los sujetos a realizar analogías de los títulos y subtítulos, de esa manera puede concatenarlas con sus conocimientos previos, supervisar la propia comprensión con el fin de localizar cualquier fuente de dificultad, es decir que luego que el párrafo ha sido analizado se les pide que realicen o generen posibles preguntas sobre su contenido, lo que permite tener mejor capacidad de comprender los textos. La forma y el contenido del material determinando el enfoque dado por el lector, de manera que pueda incrementar:

- ✓ La responsabilidad del lector hacia el producto que aspira lograr mediante la lectura.
- ✓ Las condiciones bajo las cuales se lee, pueden modificar los planes previamente.
- ✓ La organización y retención de la información.
- ✓ La extracción de las ideas principales.

Velásquez (2007) y Williams (2005) realizaron investigaciones acerca de la instrucción en la comprensión de textos, tomando en cuenta la estructura del texto, sin embargo es importante resaltar que el primer autor realizó la investigación en Venezuela y el segundo en Estados Unidos de Norteamérica, con alumnos de

diferentes edades y niveles, ambos coinciden que la aplicación de programas dirigidos a la comprensión de la lectura, tomando en cuenta la estructura del texto, en las instituciones escolares favorecen la prosecución efectiva de los alumnos en los colegios y universidades permitiendo afianzar los conocimientos acerca de la estructura del texto expositivo, con el sentido de mejorar la comprensión de la lectura, a su vez, facilitarle herramientas estratégicas para realizar resúmenes eficaces.

Al culminar las investigaciones obtuvieron diferencias significativas en el uso de estrategias cognitivas entre los estudiantes inmersos en los programas de intervención, además confirmaron que el aprendizaje debe ser autorregulado, pues estas actividades son mediadoras entre las características contextuales, personales y el rendimiento o desempeño académico enmarcado hacia la comprensión de la lectura.

Por su parte, Rinaudo y González (2002) señalaron que una solución adecuada ante el problema de la comprensión lectora influye en el bajo rendimiento de los estudiantes era el uso de estrategias de aprendizaje, resultando de mayor eficacia si se enmarcaban en un programa de entrenamiento.

Al culminar su investigación obtuvo diferencias significativas en el uso de estrategias cognitivas entre los estudiantes de bajo, medio y alto rendimiento; además confirmaron que el aprendizaje debe ser autorregulado, las actividades autorregulatorias son mediadoras entre las características contextuales, personales y el rendimiento o desempeño académico.

Por su parte, Aranda, Capa y Montes De Oca. (2004). reportaron la validez de un programa en estrategias de aprendizaje (epigrafiado, subrayado y mapas

conceptuales) en estudiantes universitarios, pues obtuvieron diferencias significativas entre el grupo control y el experimental luego de aplicarse el programa en estrategias de aprendizaje, alcanzando un nivel de rendimiento bueno en el grupo experimental y no así en el grupo control que continúa en un nivel deficiente; además encontraron cambios en las disposiciones cognitivas y destrezas para optimizar el aprendizaje.

Poggioli (2005c) abordó la problemática del bajo desempeño académico de los estudiantes admitidos al primer año de la carrera de educación en una universidad venezolana; y planteó como solución el entrenamiento en estrategias de aprendizaje mediante un programa instruccional administrado a distancia, bajo un ambiente en línea con plataforma Blackboard. Sus resultados le permitieron afirmar que esta alternativa arroja mejoras significativas en el desempeño académico de los sujetos entrenados en este programa. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje antes y después de la intervención.

La literatura revisada sobre estrategias cognitivas y comprensión de la lectura indican que al encontrarse dificultades para realizar una lectura comprensiva se deben implementar programas de formación que permitan desarrollar estrategias para realizar interpretaciones, inferencias, parafraseo y elaboración de resúmenes

Además es importante integrar la lectura y la escritura basados en el desarrollo del pensamiento, la transferencia, la motivación y la reestructuración del conocimiento previo. Con el fin de ayudar a los estudiantes a entender y pensar críticamente sobre lo que leen y escriben.

De alguna forma estos programas han tenido resultados positivos en las áreas a las que han sido destinados, en gran o menor significancia, lo cual es indicador de que la implementación de programas dirigidos a mejorar el desempeño de los estudiantes en un área específica, mediante la formación en estrategias de aprendizaje incrementa la comprensión de la lectura, por tanto el aprendiz tendrá un mejor rendimiento académico.

Se hace referencias a diversos programa de intervención puestos en marcha, para mejorar la comprensión de la lectura y recuerdo en los estudiantes mediante el procesamiento activo de textos, basado en el conocimiento de la memoria operativa y los cambios evolutivos de los participantes, con el propósito de desarrollar estrategias cognitivas en el ámbito de la comprensión de la lectura, teniendo en cuenta las experiencias positivas arrojadas en la aplicación de estos mismos.

Por consiguiente, las prácticas de la lectura y del resumen, necesaria en el ámbito educativo, requiere de un tratamiento permanente en la universidad, a fin de ofrecer a los estudiantes herramientas para comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales significativos que a diario se imponen frente a nosotros. Pues se trata de una actividad cognitiva y perceptiva, donde desarrolla procesos de pensamiento y capacidades tanto de apropiación o aprendizaje, como de comunicación y expresión del pensamiento, influida por factores socioemocionales y culturales, en la que intervienen procesos lógico-simbólicos y operaciones tecnológicas.

Para, Muth (1990), Díaz Barriga y Hernández (2002) el texto expositivo es de gran importancia para los estudiantes cuando saben identificar su organización, debido a que los mismo intentan comunicar una explicación al lector acerca de una o más temáticas determinadas, es así, cuando el estudiante sabe identificar la estructura organizativa del texto, le permite abordar mejor el texto, para al leer extraer de manera efectiva la idea(s) del discurso con el fin de comprender el texto a su vez poder resumirlo adecuadamente.

A manera de cierre, al revisar las propuestas e investigaciones abordadas por estos autores se puede afirmar que las estrategias de solución por ellos planteadas son apropiadas para el escenario de trabajo donde se desarrolló el presente estudio, ya que comparten variables y características, abocadas a la comprensión de textos expositivos.

Descripción de la solución seleccionada

El presente estudio se desarrolló bajo un tipo de investigación preexperimental como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2003) “es un diseño que permite aplicar a un solo grupo una prueba inicial al tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y se le aplica una prueba posterior”. (p. 169)

Este diseño es de carácter intrasujeto. Su limitación fundamental estriba en la carencia de grupo control (GC) que imposibilita el establecimiento de argumentos de causalidad acerca del tratamiento (X). Según Hernández, Fernández y Baptista (2003) Las amenazas a la validez interna de este diseño son las características de una

comparación intrasujeto: historia (los sucesos que han ocurrido entre la medición pre y la post), la regresión estadística (efectos techo o suelo) o la maduración.

La autora de este estudio asumió las desventajas que presenta este diseño, pues como refieren los investigadores antes mencionados, no hay manipulación, ni grupo control y además varias fuentes de validación interna pueden actuar.

Es importante mencionar que este diseño se ajusta a la investigación planteada como un estudio exploratorio que muestra un primer acercamiento del problema con la realidad, debido a que hay un punto de referencia inicial para verificar que nivel tenía el grupo antes de la aplicación del programa.

Por medio de este diseño se ofrece soluciones idóneas adecuadas al objetivo central de la investigación, que implica la aplicación de estrategia del resumen para la comprensión de la lectura, es decir ofrecer soluciones a un área específica, a través de la lecturas e investigaciones realizadas, ofrece ser la opción más adecuada cuando se desea entrenar estudiantes en estrategias alternativas para adquirir conocimientos y así facilitar la comprensión de textos expositivos.

Se tomó el modelo de instrucción directa, que comprende los siguientes componentes: - Información y discusión sobre las características y ventajas que presentan cada una de las estrategias contempladas en el programa (parafraseo, identificación de la idea principal y resumen).

- Modelaje sobre el empleo de cada una de ellas. - Práctica supervisada para que los estudiantes asuman el control del proceso con la debida asesoría del docente, y

- Práctica independiente, para que los estudiantes empleen las estrategias de manera directa

Tomando en cuenta aseveraciones como las de Baumann (1985) donde plantean que a luz del éxito que otros investigadores han tenido al entrenar a otros estudiantes en las destrezas en la comprensión donde la instrucción había sido sistemática y directa, cuando el estudio se basa en el desarrollo de un modelo de instrucción directa para enseñar a la comprensión de la lectura y evaluar su relativa eficacia frente a la instrucción tradicional (libros de lectura básica) y sobre la no instrucción.

Dicho autor resalta que el término instrucción directa no tiene una definición universalmente aceptada, sin embargo autores como Berliner, Duffy y Roehler (citado por Baumann, 1985) reflejan que la instrucción directa” significa un tema didáctico central, una secuenciación precisa de contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y un feedback correctivo específico a los estudiantes” (p.35)

La instrucción directa es muy eficaz para enseñar a comprender las ideas principales de un texto.

Ahora bien, la presente investigación toma el presente modelo de instrucción directa con el fin de reforzar individual y grupalmente a los estudiantes universitarios ya mencionados

Objetivo General

Aplicar un programa instruccional basado en el uso de la estrategia del resumen para facilitar la comprensión de textos expositivos en estudiantes de Primer Año de la carrera Educación de una universidad privada.

Descripción del Programa:

El programa instruccional se basó en el diseño de una guía de acompañamiento aplicada a cada estudiante, donde se realizó una introducción oral y escrita de la siguiente manera:

- a) Presentación de la propuesta b) Objetivos de la propuesta, c) Justificación de la propuesta, d) Fundamentación e) Aplicación y práctica bajo la supervisión de la autora aunado al feedback correctivo (preguntas de autorregulación) (ver Anexo F)

Se aplicó el programa (guía) desarrollado en sesiones de clases de dos horas académicas cada una (45 minutos), distribuida en dos sesiones semanal durante tres semanas.

La metodología seguida durante cada sesión de trabajo consistió en: explicar lo que se iba a aprender, se dio ejemplo del uso de la estrategia, se modeló ejecutándola en frente de los aprendices, durante la sesiones la profesora mantenía el énfasis para el uso adecuado de la guía por parte de los aprendices, en el sentido de la detección de errores o elementos que no estuviesen claros o sugerencias.

A continuación se describe como está organizada la guía didáctica:

Sesión 1 lectura y comprensión.

Lectura: Los Mapas conceptuales: una herramienta para el aprendizaje significativo

Objetivo Didáctico:

Identificar y aplicar los niveles de comprensión de la lectura.

Contenidos:

- a) Lectura y comprensión
- b) Operaciones mentales y acciones concretas
- c) Pasos para una lectura comprensiva

Propósito de la sesión

Que el estudiante identifique las operaciones mentales y tenga una visión generalizada de la comprensión de la lectura.

Procedimiento

Identifica la actividad y señala los elementos que solicita la guía.

Actividad Didáctica

La profesora comienza con una presentación de la guía, donde se explica el objetivo general y los objetivos específicos, enfocándose en la funcionalidad de la guía, a su vez, va suministrando el material correspondiente a la sesión.

En tal sentido, el docente comienza la lectura de la guía conjuntamente con los estudiantes, y explica en qué consiste, así como, las reglas que debe seguir el estudiante a la hora de responder o trabajar con la guía, con el fin de aclarar todas las interrogantes, definir y establecer las pautas para su ejecución, permitiéndole a cada alumno familiarizarse con el material y aclarar las dudas que se presenten.

Feedback:

Terminada la presentación de la guía, se aclaran los objetivos de la propuesta, se realizan preguntas acerca del contenido de la guía, y los procesos que influyen en la lectura.

Evaluación

La evaluación se efectúa a medida que los alumnos participen a través de las observaciones que se hagan al momento de la discusión y las respuestas de la guía

Sesión 2: Identificación de la estructura del texto expositivo

Objetivo didáctico

Utilizar estrategias de lectura que le permitan al estudiante reconocer la estructura del texto expositivo.

Lectura: Evaluación de una experiencia de innovación docente para el aprendizaje significativo en pedagogía: un marco para la reflexión a partir de la percepción de los estudiantes.

Propósito de la sesión

Que el estudiante, a través de la práctica, reconozca la estructura de un texto, con técnicas que le permitan potenciar sus habilidades de lectura y comprensión.

Contenido

Facilitarle a los estudiantes reflexiones (los tres momentos de la lectura) que le permitan potenciar sus habilidades de lectura y comprensión

Procedimiento

Que el estudiante a través de la práctica de la identificación de los títulos y subtítulos y elaboración de inferencias, potencie sus habilidades.

Actividad Didáctica

La docente inicia con un diálogo acerca del tema y tópicos a tratar en la sesión luego se les explica qué son las inferencias, con el sentido de solicitarles a los estudiantes que realicen inferencias al momento de leer los títulos y subtítulos.

A su vez, se van explicando paso por paso las interrogantes planteadas en la guía a manera de aclarar los objetivos propuestos en la presente sesión.

Feedback

Al finalizar la sesión se les pide a los estudiantes que realicen reflexiones acerca de la importancia de las inferencias y comente su experiencia con las mismas.

Evaluación

Observación de los trabajos realizados y registro de respuestas dadas en la guía.

Sesión 3: Identificación de la Idea Principal

Lectura: Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula escolar

Objetivo Didáctico

Distinguir la Idea principal del Texto

Propósito de la sesión

Que el estudiante fortalezca la habilidad de extraer la idea principal del texto

Contenido

¿Qué es la idea principal? (Pasos a seguir para extraer la idea principal)

Procedimiento

Que el estudiante en la práctica desarrolle habilidades para identificar las ideas principales.

Actividades Didácticas

La profesora explica ampliamente el contenido teórico de la idea principal con la finalidad que surjan interrogantes y sean aclaradas en la sesión de práctica, por tanto se espera que los estudiantes a la hora de realizar su práctica individual prosiga con el entrenamiento a través de la guía.

Para ello los estudiantes se reúnen en pareja, con el fin de discutir los conceptos trabajados en la discusión grupal para completar la guía y aclarar las dudas que existan.

Feedback

La profesora entrega a cada alumno una hoja de autoevaluación de manera que cada estudiante reflexione a través de las preguntas y prosiga con el avance de su aprendizaje. (Ver anexo F, sesión 3)

Evaluación

Registro y revisión de las respuestas o ideas identificadas por cada estudiante, al final se aplica preguntas de autoevaluación (Ver Anexo F, sección 3)

Sesión 4: Técnica del resumen

Objetivo Didáctico

Al terminar la sesión los estudiantes estarán en capacidad de:

Comprender la técnica del resumen

Contenido

- 1.- ¿Qué es el Resumen?
- 2- Técnicas del Resumen
- 3.- Macroestructura semántica
- 4.- Organizadores previos

Propósito de la sesión

Que el alumno establezca relación con todas las actividades realizadas en las sesiones anteriores.

Identifique los conceptos presentados en esta sesión.

Tome en cuenta las sugerencias de la guía, basada en las investigaciones de diferentes autores.

Actividad Didáctica

El docente comienza con un diálogo acerca de la temática tratada, aplicando la técnica de la lluvia de ideas y analogías con el fin de que los alumnos relacionen la información con sus conocimientos previos.

En tal sentido, los alumnos de forma grupal escriben en el pizarrón las ideas principales extraídas de la guía.

Feedback

Para finalizar la sesión se pide a los alumnos que realicen un recuento grupal acerca de la actividad, se discuta entre todos los participantes para aclarar las interrogantes que surjan, y se afiance y aprenda mejor el manejo de las herramientas para elaborar el resumen.

Evaluación

Registro de la interpretación dada por los alumnos para conocer si tomaron en cuenta, todos los elementos que deben ser utilizados en la elaboración del resumen

Sesión 5: Continuación de la técnica del resumen

Objetivo Didáctico

Aplicar las macroreglas de Kintsch y Van Dijk para elaborar el resumen.

Identifique las macroreglas de Kintsch y Van Dijk.

Contenido

Desarrollo temático

Macroreglas de Kintsch y Van Dijk

Procedimiento

- 1.- Jerarquiza los conceptos de macrorreglas
- 2.- Identifica los procedimientos teóricos inmersos en las macrorreglas
- 3.-Extrae las ideas más importantes
- 4.-Clasifica los pasos descrito en el texto.

Propósito de la sesión

Que el estudiante valore las macroreglas que ofrecen Kintsch y Van Dijk, para elaborar el resumen.

Identifique las macroreglas de Kintsch y Van Dijk.

Actividad Didáctica

La docente comienza la exposición del tema luego divide a los alumnos en grupo con la finalidad de aplicar la técnica dinámica de Philips 66, realizando preguntas, para al final reflexionar acerca de las macrorreglas.

Feedback

La docente les pide que realicen unas reflexiones por escrito acerca de la actividad y que luego la discutan

Evaluación

Registro de la interpretación dada por los alumnos para conocer si se tomaron en cuenta todos los elementos inherentes para la elaboración del resumen.

Sesión 6: Elaboración del resumen.

Objetivo Didáctico

Al terminar la sesión los estudiantes estarán en capacidad de

Preparar un resumen

Contenido

Aprendizaje significativo basado en problemas (Ver Anexo G, texto para sesión 6)

Procedimiento

Elaboración de resumen

Propósito de la sesión

Que el estudiante muestre los conocimientos adquiridos, para elaborar un resumen.

Actividad Didáctica

Dado un texto el estudiante realizará un resumen tomando en cuenta todas las prácticas anteriores.

Feedback

Se finaliza con una discusión grupal acerca de la experiencia vivida con las actividades realizadas en la práctica en la que participaron, aunado a que se realizó un pequeño compartir para cerrar la participación en el programa

Evaluación

Revisión de la producción escrita, reflexión oral acerca del trabajo realizado.

Informe de las Acciones Tomadas

El rol de la autora es de docente, con el fin de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades inherente a la comprensión de la lectura, utilizando herramientas como la identificación de la estructura del texto, y el resumen, en el cual planifica, diseña, aplica y evalúa un programa instruccional (guía didáctica), en los estudiantes del primer año de psicología del aprendizaje de una universidad privada.

Tomando en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica (pretest), se llevó a cabo el plan de acción en trece estudiantes con la finalidad de fortalecer las habilidades a través de la práctica guiada y mejorar su proceso de comprensión de textos expositivos.

Para llevar a cabo la aplicación del programa se planificó en función de tres semanas de sesiones con 90 minutos por cada sesión, donde se aplicaron dos sesiones por semana para un total de 6 sesiones distribuidas de la siguiente manera:

La primera semana del (16 al 20 de mayo)

Aplicación de la prueba diagnóstica, con el fin de conocer en qué situación se encontraban los estudiantes en cuanto a la comprensión de la lectura y la aplicación del resumen.

1era. Sesión: Presentación de la guía, propósito y objetivos discusión de la aplicación y los pasos a seguir en cada práctica, la misma se llevó a cabo sin ningún inconveniente, ya que los alumnos tenían conocimiento del propósito del programa, y se mostraron muy entusiasmados

La segunda semana del (23 al 27 de mayo)

2da. Sesión: Lectura y Comprensión donde se identificaron los niveles de comprensión implícitos en los estudiantes. En este aspecto se mostraron entusiasmados con su participación, sin embargo la discusión de todos los puntos no se llevaron a cabo por completo debido al tiempo

3era. Sesión: Aplicación de la guía identificación de la idea principal y elaboración de inferencias. Esta sesión fue muy importante debido a que los estudiantes realizaron las inferencias y por tal motivo se le hizo muy fácil realizar la práctica inherente a la sesión, sin embargo el tiempo era una limitante para abarcar por completo la discusión de la guía y por tanto los estudiantes se la llevaban a sus hogares para realizarla por completo y luego se discutía al comienzo de la próxima

sesión, sin embargo la autoevaluación realizada en esta sesión fue muy determinante para saber cómo iba la progresión de los estudiantes a través de la práctica

La tercera semana del (30 al 04 de junio)

4ta. Sesión: Técnicas para el resumen, la presente sesión se desarrolló normalmente, sin embargo faltaron dos estudiantes lo que dio paso a que la autora se reuniera con los mismos fuera del aula de clase y de las horas destinadas a la sesión para que los estudiantes no perdieran el curso de la sesión, ya que era una de las discusiones más importante por tratarse de las técnicas acerca de la elaboración del resumen.

5ta. Sesión aplicación de técnica de macrorreglas de KINTSCH y VAN DIJK, con el sentido de manejarla y aplicarlas a las lecturas. Esta sesión se desarrolló normalmente, en contraposición por el desconocimiento de las macrorreglas aplicadas por KINTSCH y VAN DIJK los estudiantes se mostrararon desconcertados, sin embargo se aclararon las dudas e interrogantes en la discusión grupal que se realizó durante la sesión y por ser estudiantes universitarios fue más fácil despejar las dudas, es importante resaltar, que por el factor tiempo los estudiantes completaban la guía en sus casas o entre hora libres entre sus respectivas clases.

6ta. Sesión Aplicación de todas las técnicas aprendidas en las sesiones, elaboración de Resumen. La presente sesión se desarrolló normalmente y en el tiempo establecido para ella.

Aplicación de la prueba posttest, con el fin de verificar los avances en los estudiantes luego de la práctica del programa.

Tabla 3

Planificación por Objetivos, Estrategias e Instrumentos de Evaluación

Objetivo	Estrategia Instruccional	Instrumento de Evaluación
Identificar y aplicar los niveles de comprensión de la lectura.	<i>Leer y reflexionar en la guía instruccional acerca de los niveles de la lectura</i>	<i>Observación de los trabajos realizados y registro de respuestas dadas en la guía.</i>
Utilizar estrategias que le permitan al estudiante reconocer la estructura del texto.	<i>Se entregará a cada alumno un texto y una guía, quien deberá realizar todas las actividades o pasos propuestos en la guía.</i>	<i>Observación de los trabajos realizados y registro de respuestas dadas en la guía.</i>
Distinguir la idea principal del texto.	<i>Cada estudiante leerá los párrafos, asignados en cada guía, con la finalidad de seguir los pasos mencionados en para identificar la idea principal.</i>	<i>Registro y revisión de las respuestas o ideas identificadas por cada estudiante. técnica de autoevaluación</i>
Comprender la técnica del resumen	<i>Estudiar la aplicación de las macrorreglas de Kintschy Van dijk, utilizar las técnicas del resumen</i>	<i>Registro de la interpretación dada por los alumnos para conocer si se tomaron todos los elementos inherentes que deben ser utilizados en la elaboración del resumen.</i>

Tabla 3 (continuación)

<i>Objetivo</i>	<i>Estrategia Instruccional</i>	<i>Instrumento de evaluación</i>
<i>Preparar un resumen</i>	<i>Dado un texto el estudiante realizará un resumen, tomando en cuenta todas las prácticas anteriores.</i>	<i>Revisión de la producción escrita, reflexión oral acerca del trabajo realizado.</i>

Capítulo 5

Resultados

El siguiente capítulo contiene información referida a la descripción de los resultados obtenidos en la investigación, aunado al análisis de los resultados, a la luz de los planteamientos encontrados en los estudios y la literatura revisada, tomando en cuenta los resultados encontrados, realizando las recomendaciones y la forma de difundir los resultados..

Resultados

La selección del problema que apoyó la realización de la presente investigación es la observación en el escenario de trabajo y en la experiencia como docente, donde la mayoría de los estudiantes realiza las lecturas sin seguir una estrategia que les ayude a enfocarse en lo necesario para alcanzar el objetivo; por tanto, el estudiante al realizar la lectura y extraer datos de ellas, lo hace sin un proceso que lo lleve a analizar y organizar la información necesaria para lograr los objetivos propuestos en la lectura referidos a la práctica de la lectura en los estudiantes del Primer Año de la Carrera de Educación de una universidad privada.

Tomando en cuenta que la investigación tuvo como objetivo general el siguiente planteamiento: Diseñar y aplicar un programa instruccional basado en el uso de la estrategia del resumen para facilitar la comprensión de textos expositivos en estudiantes de Primer Año de la carrera Educación de una universidad privada.

Con atención a esta óptica, se elaboró un programa de intervención basado en el desarrollo de una guía didáctica elaborada por la autora, con el fin de contribuir a la utilización de herramientas adecuadas, para la identificación de la estructura del texto expositivo y la aplicación de la estrategia del resumen para facilitar la comprensión de esta tipología textual. La guía fue desarrollada en seis (6) sesiones de trabajo, donde se realizaron prácticas directas de estrategias para facilitar el aprendizaje de textos de Psicología General y del Aprendizaje, teniendo como propósito la comprobación de las aseveraciones e interrogantes planteadas, para tal fin se aplicó una preprueba y una postprueba, a continuación se presentan los resultados en la

Tabla 4

<i>Medias, desviación típica de la preprueba y postprueba</i>			
	<i>X</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Pretest	11.20	2.18	13
Posttest	15.56	1.69	13
**p<0.05			

Fuente: resultados arrojados por el programa SPSS versión 17.0

Se observa los resultados de la prueba $t(12)=-8,16$ $p=0.000$, y debido que el nivel de significancia es menor a 0.05, lo que refleja un mejor desempeño de los estudiantes en la postprueba, al observar las medias se encuentra que el grupo aumenta su desempeño luego de las 6 sesiones de trabajo, por tanto se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis propuesta en cuanto a si ¿existirá diferencia significativa en

los resultados de la prueba final de comprensión de la lectura y aplicación de la estrategia del resumen identificando la estructura del texto, con respecto a la prueba inicial?

Teniendo en cuenta la hipótesis formulada respecto al mejor desempeño de los estudiantes en la postprueba, se ejecutó un contraste de medias de las calificaciones obtenidas, con el fin de verificar tal suposición; para ello se aplicó la prueba t para muestras relacionadas, lo cual arrojó que hubo diferencias estadísticamente significativas favoreciendo al grupo de estudiantes inmersos en el programa, en la prueba $t(12) = -8.167$, $p = .000$, es decir el programa de intervención fue efectivo, traducidos a mayor número de respuestas correctas en el postest.

Discusión

Los resultados obtenidos permitieron comprobar y aceptar la hipótesis de investigación de manera que el uso de la estrategia del resumen identificando la estructura del texto en la comprensión de la lectura mejora el nivel de desempeño de los estudiantes, debido a que permite manejar herramientas cognitivas que mejora el desenvolvimiento de los estudiantes ante los textos que se le presenten de manera significativa.

Los resultados arrojados concuerdan con los hallazgos encontrados por Gil-García & Cañizales (2004), Velásquez, (2007), Linares (2006), Sánchez (1990), Williams (2005), Rinaudo y González (2002), en el que la estrategia del resumen específicamente en la identificación de la estructura del texto, permitiendo afianzar

los conocimientos, con el sentido de mejorar la comprensión de la lectura, a su vez, facilitarle herramientas para realizar resúmenes eficaces.

Por tanto como se plantea en la hipótesis, el entrenamiento directo en el uso de diferentes herramientas relacionadas con la realización del resumen, permitió que los estudiantes las practicasen e incorporaran de manera eficaz en la lectura, para poder resumir adecuadamente los textos leídos.

Tomando en cuenta estas mejoras en el grupo, es importante resaltar que la instrucción directa favorece y evidencia lo planteado por Baumann (1985), donde explica que cuando el alumno es instruido de manera directa, se afianzan más los nuevos conocimientos, ya que hay feedback constante por parte del docente, a su vez las dudas que se presenten al momento de la aplicación del programa son corregidas, de manera que los estudiantes prosigan de forma coordinada y sistemática, con la aplicación de las herramientas propuestas a fin de contribuir al aprendizaje significativo de estrategias cognitivas que les facilite la comprensión de textos expositivos.

Una de las implicaciones de estos resultados es el enfoque de enseñanza guiado, el cual permite priorizar los objetivos de enseñanza centrado en las necesidades de los estudiantes, el cual favorece que los estudiantes estén enfocados en lograr las metas propuestas en el programa, en el sentido que están dirigidas a propiciar herramientas que luego de practicadas y aprendidas pueden ser extrapolada a otras áreas de estudio.

Otro punto importante a la luz de los resultados, es necesaria la jerarquización y organización mental de la información a medida que se manejan los conceptos involucrados con la aplicación de las macrorreglas de Kintsch y Van Dijk, utilizadas en la elaboración del resumen. Como lo plantean autores como Cooper (1990), Díaz y Hernández (2002), Kintsch Y Van Dijk (1978) y ODCE (2002) comprender implica un esfuerzo que necesita de procesos mentales organizados y esquematizados, donde el aprendiz construya de manera favorable los textos leídos.

Tomando en cuenta estos aspectos se puede afirmar que el mejor desempeño de los estudiantes de primer año en la cátedra de psicología general y del aprendizaje de la carrera de educación de una Universidad privada, está relacionado a la aplicación del programa de intervención, en la elaboración de resúmenes utilizando la estructura del texto, dirigido hacia una mejor comprensión de los textos expositivos en esta etapa.

Recomendaciones

Con base a los resultados obtenidos se recomienda: 1) Planificar y aplicar programas de formación dirigido a los estudiantes universitarios al comienzo de sus carreras, en el sentido de que puedan consolidar su competencia comunicativa escrita, en este caso comprensión de textos expositivos y redacción de resúmenes de textos expositivos leídos, habilidades éstas que repercutirán en su desempeño. 2) Fomentar la importancia de las estrategias cognitivas de organización en la comprensión de textos escritos ya que ellas permiten tener un mejor alcance en los estudiantes cuando manejan todos los aspectos inherentes a su funcionalidad el cual

con un procesamiento simple (palabra clave, rimas, imágenes mentales, parafraseo) y procesamiento complejo (elaboración de inferencias, resumir, analogías, elaboración conceptual). Es así como, a través de ellas se puede reflejar los procesos que se pueden incluir para la comprensión adecuada del texto. 3) Promover la práctica constante en el aula de las estrategias de elaboración enfocándose en la identificación del texto y sus respectivas analogías con el fin de formar a los estudiantes universitarios con herramientas y habilidades cognitivas, para procesar la información de una manera eficaz y así extrapolarla a otras áreas de estudio. 4) Resaltar el valor de la comprensión de la lectura como eje central el desarrollo de habilidades y agilidad mental que le permite a los educandos tener acceso a la información textual de manera constante y amena. 6) Fomentar en los docentes la práctica y aplicación de estrategias de aprendizaje que le permitan ayudar a los estudiantes en las diferentes áreas de estudio.

Para finalizar, las recomendaciones expresadas en esta investigación son posibles en la medida que los estudiantes y docentes universitarios cambien la visión del proceso de enseñanza y aprendizaje, y les permita materializarlo con la formación, experiencia y práctica en las diferentes cátedras de las carreras universitarias.

Difusión

La autora planea difundir conscientemente los resultados obtenidos en la presente investigación, en aras de fomentar la importancia de las estrategias de organización en especial la estrategia del resumen (identificación de la estructura del

texto) y su implicación en la comprensión en el proceso de lectura de las diferentes temáticas de estudios, tomando en cuenta el aula de clase, y reunión de profesores donde se discuten las diferentes problemáticas de estudio en el desarrollo y avance pedagógico.

Además se aprovecharán los encuentros pedagógicos para compartir la experiencia obtenida en la presente investigación, en aras de favorecer y fomentar los cambios pertinentes para enriquecer los procesos de aprendizaje y lograr una formación integral en los educandos.

Referencias

- Acosta, B. (2001). *Aplicación de estrategias cognitivas y meta cognitivas para la comprensión de textos. Trabajo de grado de especialización*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*, Madrid: Santillana.
- Anderson, V. & Hidi, S. (s.f.). *Teaching Students to summarize. Educational Leadership, The Ontario Institute for Studies in Education*. Toronto, Canadá.
- Aranda, J., Capa, W., & Montes De Oca, H. (2004). *Efectos de un programa de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Umbral de Investigación*, 1 (1), 41 – 54
- Arrieta de M. B. y Meza R. (s/f.) *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*, Revista iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653, La Universidad del Zulia, Venezuela Recuperado el 15 de Marzo de 2010 disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>.
- Baumann, J.F., (1985) *La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales*. *Revista Infancia y Aprendizaje Reading Research Quarterly* 20(1) 93-115 Recuperado el 20 de enero de 2011 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667407>
- Beltrán, J.A. (1993) *Proceso de adquisición: estrategias de selección y organización. En procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: síntesis.
- Boylan, H. (1991). *Exploring alternatives to remediantion*. *Journal of Developmental Education*, 22 (3), 2-6.

- Campbell, P. & Malicky, G. (2002) *The Reading strategies of adult Basic education students*. Adult Basic Education .12 (1), 3-19
- Cazares, F. (1999). Los procesos creativos en las personas y en los productos [paráfrasis]. *En integración de los procesos cognitivos para el desarrollo de la inteligencia* 175. México: Trillas.
- Cooper, D. (1990) *cómo mejorar la comprensión de textos*. España: Visor.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Estatuto orgánico de la Universidad Católica Andrés Bello (2001) UCAB, Caracas, Editorial Texto C.A. Venezuela: Caracas (pp. 5-6)
- Ertmer P. Y Newby T.J. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*: Performance Improvement Quarterly, 6 (4), 50-72.
- Gautier, F (2000) *Aplicación de estrategias de Elaboración de resúmenes para mejorar el nivel del comprensión de la lectura y la producción escrita en estudiantes de sexto grado*. Trabajo de grado: UCAB Caracas.
- Gil-García, A. & Cañizales, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*, 25, 16-28
- Guzmán, N. (1993) *Aprendizaje y memoria humano: Aspectos básicos y evolutivos*, España: Mc Graw Hill.

- Hedin, L. R & Conderman, G. (2010). Teaching students to comprehend informational text through rereading. *The Reading Teacher* 3. (7) 556-565
recuperado el 01 de Diciembre de 2010 de la base de datos de la EBSCOhost.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F., & Howard, B. (2005). *Investigación del Comportamiento*. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales (4ta. ed). México, D.F., México: McGraw-Hill
- Kintsch; W. & Van Dijk, T.A (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kleiman, G.,M. (1982). *Comparing good and poor readers: A critique of research*, En K. E. Nelson (ed): *Children's language: Vol. 3*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Linares, M. (2006). *Efectos de estrategias cognitivas en la comprensión de textos de estudiantes universitarios*. Trabajo de Grado de la Universidad Católica Andrés Bello: Especialización Procesos de Aprendizaje: Caracas. Recuperado el 15 de Septiembre de 2010 de la base de datos biblioteca ucab.
- León, J. (1991). *La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo* Revista Infancia y Aprendizaje, 56, 5-24, España: Universidad Autónoma de Madrid, Recuperado el 19 de Diciembre de 2010

dhhttp://www.google.co.ve/#hl=es&source=hp&q=la+mejora+de+la+compresi%C3%B3n+lectora+un+análisis+interactivo&btnG=Buscar+con+Google&oq=la+mejora+de+la+compresi%C3%B3n+lectora+un+análisis+interactivo&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=s&gs_upl=9719911186961015815610140121014531279212-6.2.119&fp=737420dcfa3886cd&biw=1276&bih=597e

- Martínez, M. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Universidad del Valle
- Mejías, T. (2005). Compresión de textos en nivel universitario. *Ciencias de la Educación*, 5(26), 11-30.
- Monereo, C. (1994) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, Barcelona: Graó.
- Morales, A. (1991). *El desarrollo de habilidades para comprender la lectura y la acción docente*. En puente, A. (Comp), *Comprensión de la lectura y la acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Muth, D. (1990) *El texto expositivo*. Estrategias para su comprensión. Argentina: Grupo editorial. S.A.
- Organización para la cooperación y el Desarrollo (2002). *La medida de los conocimientos y destrezas de los estudiantes. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Informe del proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los estudiantes. Madrid: España

- Oviedo, H., & Campos, A., (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de crombach. *Revista Colombiana de Psiquiatría Redalyc*, (34)4 572-580.
Bogotá: Colombia. Recuperado el 19 de Julio de 201, de
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634409.pdf>
- Pérez, M. (2000). *La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje*. En Monereo, C (Coord) Estrategias de aprendizaje. Madrid: Visor.
- Perini, D., Keselman A., & Monopoli, M., (2003). *The academic writing of community college remedial students: Text and learner variables*. Revista Higher Education 45: 19–42,; New York: USA. Recuperado el 13 de Septiembre de 2010.
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=119&sid=acc5fb5d-b560-4c5b-acfd-5ad0fbd99750%40sessionmgr115>
- Poggioli, L. (2005a). *Estrategias de adquisición de conocimiento*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (2005b). *Estrategias de aprendizajes: Una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (2005c). *Estrategias metacognitivas*. Caracas: Fundación Polar.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C. Palacios, A. & Marchesi, A. Psicología del desarrollo. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Aula XXI/Santillana.

- Resnick, L. (1996). *Cognición y aprendizaje*. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona: Anuario de psicología, 69, 189-197. Recuperado el 20 de noviembre de 2010, de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61324/88958>
- Ríos, P. (2003). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus.
- Rinaudo, M. & González, A. (2002). Estrategias de Aprendizaje, Comprensión de la lectura y Rendimiento Académico. *Lectura y Vida*, 23 (3) 40-49.
- Sánchez, I.R & Ramis F.J. (2004) Aprendizaje significativo basado en problemas. *Revista Horizontes Educativos* 9 101-111 . Universidad del Bío Bío, Chile: Chillán. Recuperado el 10 de junio de 2011 de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/979/97917171011/97917171011_1.html
- Sánchez, M., (1990). *Estructuras textuales y proceso de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos*. Estudios de Psicología 41, 21-40, Universidad de Salamanca Consultado el 15 de marzo de 2011. Disponible en: http://www.google.co.ve/#hl=es&source=hp&q=Estructuras+textuales+y+proceso+de+comprensi%C3%B3n:+un+programa+para+instruir+en+la+comprensi%C3%B3n+de+textos.&btnG=Buscar+con+Google&oq=Estructuras+textuales+y+proceso+de+comprensi%C3%B3n:+un+programa+para+instruir+en+la+comprensi%C3%B3n+de+textos.&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=s&gs_upl=527391527391011110101010101010&fp=bd26fba8938f08cc&biw=1280&bih=601
- Simmons, R. (1994) Pre-college programs: *A contributing factor to university student retention*. Journal of Developmental Education, 17(3), 42-45.

- Soliveres, M., Anunziata, S. y Macías, A (2007). La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias naturales. Una experiencia con directivos y docentes EGB2. (Macías, Ed.) *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 6 (Nº3), 577-586. Recuperado el 03 de mayo de 2011 de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/ART6_Vol6_N3.pdf
- Telbox (2010). *Reading teacher*. Recuperado el 01 de Diciembre de 2010 de la base de EBSCOhot
- Velásquez, R., (2007). *Estrategias de comprensión en la lectura de textos expositivos en estudiantes del primer semestre de educación superior*: Trabajo Especial de Grado de la Universidad Católica Andrés Bello Caracas: Venezuela.
Recuperado el 21 de septiembre de 2010 de la base de datos de biblioteca ucab.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1983). *The teaching of learning strategies*. Innovation Abstracts 5, (32), 3-4, Recuperado el 01 de diciembre de 2010 de la base de datos de ERIC.
- Williams, J., (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 6–18. Recuperado el 01 de diciembre de 2010 de la base de datos de ERIC.

(ANEXO A)

PRUEBA PRETETS Y POSTEST



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICE RECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIO DE POST GRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Proceso de Aprendizaje

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA INSTRUCCIONAL BASADO EN
EL USO DE LA ESTRATEGIA DEL RESUMEN, PARA FACILITAR LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER
AÑO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN

Propósito

La presente prueba está diseñada con la finalidad de verificar el nivel de comprensión de la lectura, teniendo en cuenta las relaciones explícitas, inferencias e idea principal, que aplica y extrae cada estudiante al leer y de esa manera observar los procesos que utiliza el alumno para realizar el parafraseo y el resumen. En el texto competencias para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Prueba de Comprensión De Texto

Realiza la lectura del texto que se te presenta y procede a resolver las siguientes preguntas, sólo debes escoger una de las 4 alternativas que se presentan, encerrando en un círculo la correcta, tal como se muestra en el ejemplo.

- La iniciativa de la Carta de la Tierra ha entrado en una nueva fase, la cual se centra en

- a) Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor.
- b) Construir sociedades democráticas justas, participativas, sostenibles y pacíficas.
- c) Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.
- ☒ d) Las tres iniciativas anteriores

1.- Al reflexionar acerca de que existen métodos para aprender a pensar de forma analítica, crítica y creativamente, se mejoraría:

- a) Los procesos y métodos implicados en el pensamiento.
- b) La toma de conciencia de los conocimientos, habilidades y actitudes
- c) La contextualización de las demandas de una situación o actividad específica
- d) Los tres aspectos antes mencionados

2.- Cuando en el texto se mencionan la frase “la carta de la tierra”, se hace con la intención de:

- a) Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto.
- b) Defender el derecho de todos sin discriminación, a su entorno natural y social.
- c) Ejemplificar la importancia de adquirir un pensamiento crítico que permita interactuar de manera adecuada en una sociedad plural.
- d) Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz.

3.- ¿Cuáles son las tres dimensiones del triángulo de competencias establecidas en el texto?

- a) Avance tecnológico, nuevas estrategias de aprendizaje, exigencias de la modernidad.
- b) Competencia, combinación y conocimiento.
- c) Valor, creatividad y pensamiento
- d) Conocimiento, habilidad y actitud.

4.- ¿Qué información procesa el Hemisferio Derecho del cerebro?

- a) La analítica lógica y lineal.
- b) Los hechos, reglas y principios
- c) La percepción global y metáforas
- d) De orden y secuencia de sonidos y música

5.- ¿Qué tipo de pensamiento regula la voluntad del ser humano?

- a) Creativo.
- b) Unificado.
- c) Lógico.
- d) Reactivo.

6.- La ideología regulada por el intelecto, asociado a la capacidad de dividir el todo en partes y establecer relaciones entre ellas, se atribuye al pensamiento:

- a) Unificado.
- b) creativo.
- c) Lateral
- d) Lógico

7.- El pensamiento reactivo regulado por la memoria se encuentra estrechamente ligado en su funcionamiento del área cerebral ubicada en:

- a) Hemisferio Derecho

b) Hipotálamo

c) Hemisferio Izquierdo

c) Región Hipófisis.

8.- Del Contenido del texto se deriva que el pensamiento inductivo es:

a) Aquel proceso en el que se razona partiendo de lo particular para llegar a lo general.

b) Aquel que parte de categorías generales para hacer afirmaciones sobre casos particulares.

c) El que actúa liberando la mente del efecto polarizador de las viejas ideas y estimulando las nuevas.

d) El análisis y el razonamiento.

9.- De acuerdo a la frase en el texto “ve el bosque más que a los árboles” se refiere a que individuo percibe la información desde una perspectiva.

a) Convergente.

b) Divergente.

c) Holística.

d) Sistémica

10.- Según el autor, ¿Cuál es la inteligencia más importante para el desarrollo de las habilidades de pensamiento general?

a) Lógica- matemática

b) Lingüística-verbal

c) Espacial, corporal Kinestésicas, musical,

d) Sería importante incluir las tres mencionadas

11.- En el texto se expresa que el estudiante

a) Si posee sólo inteligencia, es brillante

b) Si es de gran capacidad intelectual, sin entrenamiento es extraordinario

c) Si posee dotes hereditarias, que bien desarrolladas y entrenadas puede convertirse en un profesional estratégico.

d) Si posee una visión holística, es inteligente.

12.- Según Gardner la inteligencia que consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, se refiere a

- a) La inteligencia lógico-matemática
- b) La Inteligencia intrapersonal
- c) La Inteligencia interpersonal
- d) La inteligencia espacial

13.- La inteligencia Corporal-Kinestésica se refiere a

- a) La capacidad de utilizar el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas.
- b) El modo de pensamiento lógico.
- c) La capacidad de entenderse uno mismo.
- d) Los buenos redactores y otras habilidades.

14.- Según Campirán (1999) la aplicación del modelo metodológico didáctico COL facilita el reconocimiento de

- a) Habilidades y actitudes que son requeridos para transitar desde el nivel básico de pensamiento, hacia niveles más profundos.
- b) De procesos de pensamiento que da lugar a conductas observables.
- c) Que todo ser humano debe tener todas las inteligencias para defenderse en ámbito profesional
- d) Que todas las inteligencias son igualmente importantes para facilitar el reconocimiento de habilidades.

A continuación se presenta dos textos, en el cual debes leer y comprender, para así escribir las ideas principales, a su vez elaborar un resumen.

Texto I

¿Por qué es importante lograr la metacognición?

“Se entiende por metacognición la capacidad que tiene el sujeto de darse cuenta o bien de tomar consciencia y autorregular su propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias ha de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el

proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia... transferir todo ello a una nueva actuación” Dorado (1996)

Esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

- a. El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar consciencia del funcionamiento de la manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un aprendiz sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo y que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa. De esta manera puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.
- b. La regulación y control de las actividades que el aprendiz realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

15.-Escribe las ideas principales, en el párrafo leído

16.- Elabora una redacción, tomando en cuenta los párrafos leídos.

[illegible]

Texto II

Transferencia de las habilidades de pensamiento (hp)

Según Cazares, (1999) El concepto de transferencia tiene muchas acepciones según el contexto de cada disciplina. En el sentido literal del término, alude a trasladar algo de un lugar a otro. En el desarrollo de las HP, la transferencia dependerá de un proceso de madurez que va desde un origen que se logra mediante la estimulación adecuada, pasando por una etapa de desarrollo que se logra mediante la práctica, hasta la madurez que se evidencia precisamente mediante la transferencia, constituyéndose esta última en una evidencia de que el desarrollo de las habilidades de pensamiento se está dando.

En el contexto de los programas para enseñar a pensar es importante procurar la transferencia en el sentido de que el aprendiz pueda aplicar las habilidades de pensamiento desarrolladas en un contexto, a circunstancias diferentes de la vida

cotidiana tanto académica como personal. Por ejemplo, se espera que las habilidades de pensamiento aprendidas, sean utilizadas en la redacción de ensayos, en la toma de decisiones, en la argumentación, en la vida académica, en la vida personal, etc.

El proceso de transferencia es el conjunto de actividades que se inician con el conocimiento de un tópico, susceptible de ser aplicado en situaciones análogas. A continuación se listan los pasos del procedimiento de transferencia de los procesos mentales junto con su finalidad práctica. Este procedimiento parte del conocimiento de los procesos para llegar a la transferencia.

17. Escribe un resumen acerca del texto leído

[illegible]

(ANEXO B)

TEXTO PARA LA PRUEBA PRETEST Y POSTEST

Cazares (1999)

Competencias para el desarrollo de las **H**abilidades de **P**ensamiento

I. CONCEPTOS BÁSICOS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO (HP)

Introducción

Se da por hecho que el hombre es un animal pensante, sin embargo existe una gran diferencia entre lo que puede ser llamado pensamiento natural y aquel deliberadamente desarrollado y entrenado. Un estudiante puede convertirse en un profesional de primer orden; sus dotes hereditarias pueden permitirlo perfectamente, pero en la ausencia de un desarrollo y entrenamiento adecuados, puede que nunca se haga realidad. De aquí la importancia del desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Estas habilidades de pensamiento deben permitir al estudiante relacionarse con la diversidad cultural, darle una mayor capacidad para lograr los objetivos que pretenda, adquirir la madurez en donde sea capaz de realizar propuestas, presentar alternativas de solución con originalidad y creatividad que puedan responder a los constantes cambios de este mundo complejo y multicultural.

I.1 REFLEXIONES A CERCA DEL PENSAMIENTO

¿Es posible aprender a pensar?

Primeramente se debe aclarar a qué tipo de pensamiento se refiere y que se entiende por pensar; pues la palabra “pensar” se emplea con distintas acepciones dependiendo

del contexto y del propósito con el que se use. Cuantas veces se escucha de padres, maestros o amigos la palabra ¡Piensa! o bien ¡Piensa antes de hacer y no hagas para después pensar en lo que ya no puedes remediar! o ¿Qué piensas de tu infancia? Pero ¿A qué tipo de pensamiento se refieren las anteriores afirmaciones? En los dos primeros casos a lo que se invita es a analizar, a reflexionar, a argumentar, a justificar con razones fundamentadas una decisión; en el segundo caso lo que se pide es que se recuerde cómo fue la infancia. Lo anterior muestra que la palabra pensar suele estar asociada a recordar, exponer una idea, dar una opinión, analizar, reflexionar, argumentar.

El aprender a pensar de manera analítica, crítica, creativa y además ser consciente de ello, es una habilidad que se aprende y que es posible perfeccionar con el apoyo de estrategias y de la práctica constante. Existen ciertas habilidades de pensamiento que se activan de manera automática ante una situación. Estas habilidades pueden darse o activarse de manera inconsciente en el sentido de que el sujeto no se da cuenta ni de cómo se activan o de cómo hace uso de ellas, esta inconsciencia no permite que se haga un uso autorregulado de las habilidades de pensamiento.

Otro ejemplo, *La carta de la Tierra*, es una declaración de principios fundamentales para la construcción de una sociedad global en el siglo XXI, justa, sostenible y pacífica. Busca inspirar en todas las personas una nueva forma de pensar, un nuevo sentido de interdependencia y responsabilidad compartida por el bienestar de la familia humana y del mundo en general.

Es una expresión de esperanza y un llamado a contribuir a la creación de una sociedad global, en el marco de una coyuntura histórica crítica. La visión ética del documento reconoce que la protección ambiental, los derechos humanos, el desarrollo humano equitativo y la paz son interdependientes e indivisibles. Ello brinda un nuevo marco en relación con la forma de pensar acerca de estos temas y de cómo abordarlos.

La iniciativa de la Carta de la Tierra ha entrado en una nueva fase, la cual se centra en reflexionar y llevar los siguientes principios a la acción.

1. Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor.
2. Construir sociedades democráticas justas, participativas, sostenibles y pacíficas.
3. Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.
4. Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos.
5. Evitar dañar, como el mejor método de protección ambiental, y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución.
6. Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.
7. Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido.
8. Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental.

9. Asegurar que las actividades e instituciones económicas en todos los ámbitos, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.
10. Afirmar la igualdad y equidad de género como prerequisites para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, la salud y la oportunidad económica.
11. Defender el derecho de todos sin discriminación, a su entorno natural y social, que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual.
12. Fortalecer las instituciones democráticas y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia.
13. Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.
14. Tratar a todos los seres vivientes con respeto y consideración.
15. Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz.

I.2 ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Hablar de competencia es hablar de unidad, ya que el concepto mismo posee este significado e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En otras palabras, aunque se pueden fragmentar sus componentes, por separado no constituyen la competencia: **ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de algunas de las partes.**

Competencia es la capacidad para actuar con eficiencia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, actitudes y conocimientos. Se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes:

- ✓ Conceptual (SABER)
- ✓ Procedimental (SABER HACER)
- ✓ Actitudinal (SER).

La competencia implica la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos situacionales, éstos habilitan a una persona para seleccionar y aplicar correctamente aprendizajes adquiridos en situaciones nuevas en el ámbito laboral, escolar, social y personal.

Una fórmula sencilla para definir *competencia* es:

COMPETENCIA = CONOCIMIENTO (K) + HABILIDAD (H) + ACTITUD (A)

Una definición más precisa es: Competencia es una red de K+H+A que permite la comprensión, transmisión y transformación de una tarea.

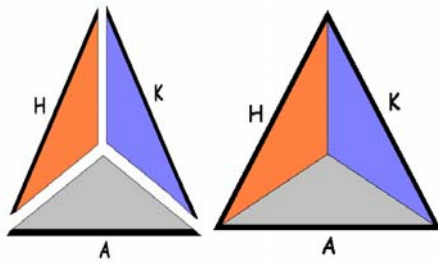
- ✓ CONOCIMIENTO (K): Contenidos proposicionales aceptados como verdaderos mediante algún tipo de justificación teórica.
- ✓ HABILIDAD (H): Manifestación objetiva de una capacidad individual cuyo nivel de destreza produce eficiencia en una tarea.
- ✓ ACTITUD (A): Conducta postural y/o situacional que manifiesta la ponderación de un valor.

Por lo tanto, para adquirir una competencia se requiere seguir un proceso que permita adquirir conocimientos, que despierte propicie y perfeccione las habilidades y estimule las actitudes, basadas en la experiencia y elección de valores.

Triángulo de las Competencias

Una forma muy sencilla de representar las tres dimensiones de las competencias es a través de un triángulo equilátero, cuya característica son sus tres lados iguales. Para que un estudiante pueda ser competente debe cuidar el equilibrio entre estos tres elementos.

En el ambiente académico, es común que existan aspectos que alteran el equilibrio de los elementos de las competencias, tales como contenidos eminentemente teóricos, poco contacto con la realidad, poca práctica, instalaciones inadecuadas, malas relaciones interpersonales (maestros, compañeros, familia), exceso de tareas, horarios, situación económica etc., que pueden dar al traste con la actitud del estudiante **(A)**, los constantes cambios derivados del avance tecnológico en la disciplina **(K)** y la necesidad de adoptar nuevas estrategias de aprendizaje **(H)** acordes con las exigencias de la modernidad podrían (hipotéticamente) romper el equilibrio del triángulo y dar como resultado estudiantes con problemas de aprendizaje y por lo tanto **incompetentes**.



Procesamiento de la información

El cerebro humano consta de dos hemisferios, unidos por el cuerpo caloso, que se hallan relacionados con áreas muy diversas de actividad y funcionan de modo muy diferente, aunque complementario. Podría decirse que cada hemisferio, en cierto sentido, percibe su propia realidad o quizás se debería decir que percibe la realidad a su manera. Ambos utilizan modos de cognición de alto nivel.

El cerebro es doble, y cada mitad tiene su propia forma de conocimiento, su propia manera de percibir la realidad externa. Se puede decir, en cierto modo, que cada persona tiene dos mentes conectadas e integradas por el cable de fibras nerviosas que une ambos hemisferios.

Ningún hemisferio es más importante que el otro. Para poder realizar cualquier tarea se necesita usar los dos hemisferios, especialmente si es una tarea complicada. Lo que se busca siempre es el equilibrio. *El equilibrio se da como resultado de conciliar polaridades, y no mediante tratar de eliminar una de ellas.* Cada hemisferio cerebral tiene un estilo de procesamiento de la información que recibe.

El *hemisferio izquierdo* procesa la información analítica y secuencialmente, paso a paso, de forma lógica y lineal. El hemisferio izquierdo analiza, abstrae, cuenta, mide

el tiempo, planea procedimientos paso a paso, verbaliza, piensa en palabras y en números, es decir contiene la capacidad para las matemáticas y para leer y escribir. La percepción y la generación verbales dependen del conocimiento del orden o secuencia en el que se producen los sonidos. Conoce el tiempo y su transcurso, se guía por la lógica lineal y binaria (si-no, arriba-abajo, antes-después, más-menos, 1,2,3,4 etc.). Este hemisferio emplea un estilo de pensamiento convergente, obteniendo nueva información al usar datos ya disponibles, formando nuevas ideas o datos convencionalmente aceptables.

Aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles, hechos y reglas.

Analiza la información paso a paso. Quiere entender los componentes uno por uno.

El *hemisferio derecho*, por otra parte, parece especializado en la percepción global, sintetizando la información que le llega. Con él se ven las cosas en el espacio, y cómo se combinan las partes para formar el todo, gracias al hemisferio derecho, se entienden las metáforas, se sueña, se crean nuevas combinaciones de ideas.

Es el experto en el proceso simultáneo o de proceso en paralelo; es decir, no pasa de una característica a otra, sino que busca pautas y gestaltes. Procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que componen ese todo. El hemisferio holístico es intuitivo en vez de lógico, piensa en imágenes, símbolos y sentimientos, tiene capacidad imaginativa y fantástica, espacial y perceptiva.

Este hemisferio se interesa por las relaciones. Este método de procesar tiene plena eficiencia para la mayoría de las tareas visuales y espaciales y para reconocer

melodías musicales, puesto que estas tareas requieren que la mente construya una sensación del todo al percibir una pauta en estímulos visuales y auditivos.

Con el modo de procesar la información usado por el hemisferio derecho, se producen llamaradas de intuición, momentos en los que «todo parece encajar» sin tener que explicar las cosas en un orden lógico. Cuando esto ocurre, uno suele exclamar espontáneamente

«¡Ya lo tengo!» o «¡Ah, sí, ahora lo veo claro!». El ejemplo clásico de este tipo de exclamación es el exultante «Eureka» (**¡lo encontré!**) atribuido a Arquímedes. Según la historia, Arquímedes experimentó una súbita iluminación mientras se bañaba, que le permitió formular su principio de usar el peso del agua desplazada para deducir el peso de un objeto sólido sumergido.

Hemisferio Izquierdo	Hemisferio Derecho
Lógico, analítico y explicativo, detallista	Holístico e intuitivo y descriptivo, global
Abstracto, teórico	Concreto, operativo
Secuencial	Global, múltiple, creativo
Lineal, racional	Aleatorio
Realista, formal	Fantástico, lúdico
Verbal	No verbal
Temporal, diferencial	Atemporal, existencial
Literal	Simbólico
Cuantitativo	Cualitativo
Lógico	Analógico, metafórico
Objetivo	Subjetivo
Intelectual	Sentimental
Deduce	Imagina
Explícito	Implícito, tácito
Convergente, continuo	Divergente, discontinuo
Pensamiento vertical	Pensamiento horizontal

I.4 TIPOS DE PENSAMIENTO

Cinco tipos de pensamientos desde el modelo COL

1.- *Pensamiento reactivo*. Regulado por la memoria, es el más primario, básico, y fundamental que garantiza la sobrevivencia y adaptación al medio. Se da cuando

están de por medio emociones como la ira, el miedo, el coraje, el terror, es decir, aflora más en situaciones de emergencia. Se dice que es reactivo porque el tipo de procesamiento es tan inmediato que sólo se reacciona, también es conocido como *pensamiento reactivo animal*. Dicho pensamiento se encuentra estrechamente ligado en su funcionamiento al hipotálamo y al área cerebral de la memoria.

Anatómicamente hablando, se puede hacer referencia a él ubicándolo en el tallo cerebral.

2.- *El Pensamiento lateral*. Regulado por la emoción, es un tipo de procesamiento analógico en donde el tiempo es circular, subjetivo, intuitivo. El hemisferio cerebral que predomina es el derecho, se le relaciona con lo que se llama inteligencia emocional. Anatómicamente hablando, se puede hacer referencia a él ubicándolo en el hemisferio derecho.

3.- *Pensamiento Lógico*. Regulado por el intelecto, es asociado a la capacidad de dividir el todo en partes y establecer relaciones entre ellas, pues hace cortes abstractos de la realidad. Es capaz de atender objetos formales u objetos abstractos que se relacionan con la experiencia sensorial, ubica al tiempo de manera lineal y pretende objetividad. El hemisferio cerebral predominante es el izquierdo.¹⁸

4.- *Pensamiento Unificado*. Regulado por la voluntad, el cual también podría denominarse *pensamiento holográfico* o *integrador*, pues resulta de la madurez del observador (o persona) reactivo animal, lateral o lógico. Permite una visión integral de la realidad y puede ubicarse en la unión de los hemisferios, en la región llamada “cuerpo calloso”. Es un pensamiento que fluye de un hemisferio a otro, que permite

el libre acceso y fluir de los distintos tipos de pensamiento de modo que se pueda captar un mismo problema desde diferentes realidades, desde diferentes ópticas y dimensiones de análisis. La noción de tiempo en este pensamiento es en espiral.

El pensamiento unificado resignifica el papel que cada tipo de pensamiento juega en la vida de un individuo, ya que desde la unificación se comprende que todos son útiles, que ninguno suple al otro y que de algún modo se complementan, aun cuando dependiendo del 5.- *Pensamiento creativo*. Regulado por la imaginación, es aquel que libera de la estructura de cada tipo de pensamiento y permite el libre paso a otro tipo de pensamiento, pues luego de desarrollar los anteriores, el creativo hace posible romper con las estructuras que dan forma a cada tipo de pensamiento para liberar a cada uno de ellos de formas de expresión estereotipadas, lineales (es decir, que sólo aceptan una forma de abordar los problemas y con ello, de construir la realidad, impidiendo y paralizando a cada tipo de pensamiento). Aunque está presente en los demás tipos de pensamiento, hace posible la libre expresión mediante la liberación de todos ellos. El pensamiento creativo es la antiestructura, mientras que los otros son la estructura.

Puesto que los hemisferios están trabajando siempre simultáneamente, el pensamiento creativo puede darse en los cuatro tipos de pensamiento a través de la liberación de las estructuras en la que se enmarcan cada uno de ellos, dando como resultado nuevas ideas en el caso del pensamiento lógico, nuevos símbolos y emociones en el caso del pensamiento lateral, nuevas formas de reaccionar en el caso del pensamiento reactivo animal y lateral.

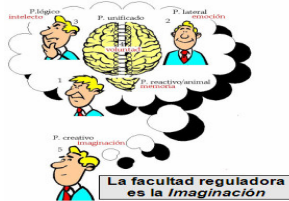
Cabe aclarar que los cinco tipos de pensamiento dependen del grado de consciencia y desarrollo del observador que a través de la metacognición podrá ubicar y manejar a voluntad, dependiendo de lo que un cierto contexto le demande, dicho en otras palabras, siempre se tienen los cinco tipos de pensamiento, sólo que dependiendo de lo que un cierto contexto demande, predomina uno u otro. contexto pueda prevalecer alguno. Los procesos del pensamiento unificado maduro surgen cuando existe una zona electromagnética coherente en la región de la hipófisis que hace posible una Erelación ínter hemisférica armónica.

Pensamiento creativo. Regulado por la imaginación, es aquel que libera de la estructura de cada tipo de pensamiento y permite el libre paso a otro tipo de pensamiento, pues luego de desarrollar los anteriores, el creativo hace posible romper con las estructuras que dan forma a cada tipo de pensamiento para liberar a cada uno de ellos de formas de expresión estereotipadas, lineales (es decir, que sólo aceptan una forma de abordar los problemas y con ello, de construir la realidad, impidiendo y paralizando a cada tipo de pensamiento). Aunque está presente en los demás tipos de pensamiento, hace posible la libre expresión mediante la liberación de todos ellos. El pensamiento creativo es la antiestructura, mientras que los otros son la estructura.

Puesto que los hemisferios están trabajando siempre simultáneamente, el pensamiento creativo puede darse en los cuatro tipos de pensamiento a través de la liberación de las estructuras en la que se enmarcan cada uno de ellos, dando como resultado nuevas ideas en el caso del pensamiento lógico, nuevos símbolos y emociones en el caso del

pensamiento lateral, nuevas formas de reaccionar en el caso del pensamiento reactivo animal y lateral.

Cabe aclarar que los cinco tipos de pensamiento dependen del grado de consciencia y desarrollo del observador que a través de la metacognición podrá ubicar y manejar a voluntad, dependiendo de lo que un cierto contexto le demande, dicho en otras palabras, siempre se tienen los cinco tipos de pensamiento, sólo que dependiendo de lo que un cierto contexto demande, predomina uno u otro.



Otros enfoques de los tipos de pensamiento

Pensamiento Convergente y Divergente.



Se debe tener en cuenta distintos tipos de pensamiento.

Guilford, en 1951, clasificó el pensamiento productivo en dos clases: convergente y divergente.

El pensamiento convergente se mueve buscando una respuesta determinada o convencional y encuentra una única solución a los problemas que, por lo general suelen ser conocidos. Otros autores lo llaman lógico, convencional, racional o vertical.

El pensamiento divergente, en cambio, se mueve en varias direcciones en busca de la mejor solución para resolver problemas a los que siempre enfrenta como nuevos y para los que no tiene patrones de solución, pudiéndose así dar una vasta cantidad de respuestas o soluciones apropiadas, más que una única respuesta correcta. Ese tipo de pensamiento tiende más al concepto de creatividad y ha sido llamado por De Bono pensamiento lateral.

Pensamiento lateral y vertical.

De Bono acuñó el término "Pensamiento Lateral" para diferenciarlo del pensamiento lógico que él llamó vertical. De Bono encuentra en el pensamiento lógico (fundamentalmente hipotético deductivo) una gran limitación de posibilidades cuando se trata de buscar soluciones a problemas nuevos que necesitan nuevas ideas.

Según De Bono, la mente tiende a crear modelos fijos de conceptos, lo que limitará el uso de la nueva información disponible a menos que se disponga de algún medio de reestructurar los modelos ya existentes, actualizándolos objetivamente con nuevos datos.

El pensamiento lateral actúa liberando la mente del efecto polarizador de las viejas ideas y estimulando las nuevas, y lo hace a través de la perspicacia, la creatividad y el ingenio, procesos mentales con los que está íntimamente unido.

El pensamiento vertical o lógico se caracteriza por el análisis y el razonamiento. La información se usa con su valor intrínseco para llegar a una solución mediante su inclusión en modelos existentes.

El pensamiento lateral es libre y asociativo. La información se usa no como fin, sino como medio para provocar una disgregación de los modelos y su consiguiente reestructuración en nuevas ideas.



El pensamiento deductivo e inductivo

El pensamiento deductivo parte de categorías generales para hacer afirmaciones sobre casos particulares. Va de lo general a lo particular. Es una forma de razonamiento donde se infiere una conclusión a partir de una o varias premisas. Un juicio en el que se exponen dos premisas de las que debe deducirse una conclusión lógica.

Por otro lado, el pensamiento inductivo es aquel proceso en el que se razona partiendo de lo particular para llegar a lo general, justo lo contrario que con la deducción. La base de la inducción es la suposición de que si algo es cierto en algunas ocasiones, también lo será en situaciones similares aunque no se hayan observado. Una de las formas más simples de inducción, ocurre cuando, con la ayuda de una serie de encuestas de las que se obtienen las respuestas dadas por una muestra, es decir, por una pequeña parte de la población total, lo que permite extraer conclusiones acerca de toda una población.

Pensamiento holístico

El Jan Smuts acuñó el término holismo, que describe la tendencia de la naturaleza a crear conjuntos mediante la ordenación o agrupación de muchas unidades. Según Smuts, las realidades básicas naturales son conductos irreductibles que no es posible separar para analizarlos según sus componentes sin perder su cualidad "holística". El pensamiento holista percibe las cosas en su conjunto y no analiza sus partes. Ve el bosque más que los árboles.

Este tipo de pensamiento es muy importante para el desarrollo de la creatividad, pues permite a directivos, artistas o científicos considerar las distintas situaciones y oportunidades como un "todo".

Ejemplos de pensamiento Holístico

“El director de orquesta tiene el "todo", los músicos únicamente ejecutan una parte de la partitura que corresponde a su instrumento. También los directores de las compañías deben verlas como un todo, e incluso los empleados deberían contemplar la labor que desarrollan en la empresa de este modo para percibir el impacto de lo que hacen sobre el resto”

El trabajo colaborativo es un concepto holístico. En un buen equipo el todo es mayor que la suma de las partes (Sinergia).

Sistémico

Pensamiento sistémico. Es la actitud del ser humano que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis y comprensión. Se diferencia de un planteamiento del método científico que sólo percibe partes de éste y en muchos casos, de manera incorrecta. Éste nuevo modelo pretende, por tanto,

comenzar a desarrollar comunidades comprometidas con un cambio profundo personal y organizativo.

El término pensamiento sistémico viene del griego *synhistanai*, que significa "colocar junto". Fue usado por primera vez en el siglo XX por el bioquímico Lawrence Henderson, y ganó fuerza con la introducción de la cibernética.

Pensar sistémicamente significa:

- ✓ Pensar de forma multidimensional: circular, horizontal, vertical y lateral.
- ✓ Focalizar el todo, las partes y principalmente, promover la interacción entre las partes de un sistema.
- ✓ Ser consciente de que el todo nunca puede ser evaluado por el simple análisis de sus partes.
- ✓ Ser consciente de la interdependencia entre el todo y sus partes.

Pensar sistémicamente es multiplicar el número de opciones y por tanto, crear una mayor habilidad en generar una acción coordinada y dirigida en el sentido de producir una finalidad específica, ya sea personal o profesional.

Pensamiento Inventivo

El pensamiento inventivo ha proveído de un sinnúmero de diseños que brindan comodidad, ayudan a economizar recursos, contribuyen en el proceso de educación, dan seguridad, organizan diversos elementos e información, apoyan la protección al ambiente, producen esparcimiento, etc. Existen también diseños abstractos que satisfacen otro tipo de necesidades.

Ejemplos de pensamiento Inventivo:

Concreto

Computadora

Automóvil

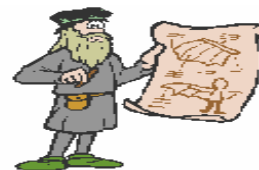
Mesa de trabajo

Abstracto

Procedimiento para reporte de fallas

Poema a la madre

Miscelánea fiscal



(ANEXO C)

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR PROFESORA SONIA POLINI

Profesora

Polini, Sonia

La presente.-

Estimada profesora, tengo a bien a dirigirme a Usted, con la finalidad, de su participación como consultora experta en la validación del Instrumento que le presento anexo, diseñado para identificar las actuaciones vinculadas con la competencia de los universitarios en la comprensión de la lectura, en cuanto a la relaciones explícitas, inferencias y la elaboración de la idea principal con la finalidad de elaborar la reacción del resumen.

Teniendo en cuenta como objetivo de investigación: Aplicar un programa instruccional basado en el uso de la estrategia del resumen para facilitar la comprensión de textos expositivos en estudiantes de Primer Año de la carrera Educación de una universidad privada.

Por su parte, el trabajo especial de grado. Por favor, valore la relación entre preguntas e indicadores, pertinencia en la pregunta y la calidad de la redacción u otra observación que tenga a bien realizar, colocando en la respectiva casilla un número del uno (1) al cinco (5) de acuerdo con la siguiente escala:

1. Bastante baja	2. Baja	3. Mediana	4. Alta	5. Bastante alta
-----------------------------	----------------	-------------------	----------------	-----------------------------

Además de su valoración, por favor, agregue las observaciones que considere requeridas para justificar su valoración o ayudar a su mejora.

Agradeciendo todo su colaboración

Atentamente

Lic. Zaire González

Zaisol16@hotmail.com

Cursante del Postgrado en Proceso en Procesos de aprendizaje, en el Área de Humanidades y Educación

INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE CONTENIDO

Competencia	Unidades de competencia	N° de preguntas	Pertinencia	Claridad	Observación
Comprensión de la lectura	Relaciones Explícitas	1	5	5	
		3	5	5	
		4	5	5	
		5	5	5	
		6	5	5	
		7	5	5	
		10	5	5	
		11	5	5	
		12	5	5	
		13	5	5	
	Inferencias	2	5	5	
		8	5	5	
		9	5	5	
		14	5	5	
	Idea Principal	15	5	5	
Escritura	Parafraseo	16	5	4	Incluir la palabra parafraseada en la pregunta
	Resumen	17	5	5	

Definición de Unidades de Competencia

Relaciones Explícitas: atribuido a las categorías funcionales, locales y globales que organizan el discurso escrito.

Inferencias: Son estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar y organizar la información de un texto para vincularla al conocimiento previo (Martínez, 1999); por ser parte esencial del proceso de comprensión porque trabajan significativamente en el establecimiento de conexiones lógicas entre la información proporcionada por el texto y la que posee el lector; ellas permiten darle sentido a las palabras, unir proposiciones y frases y aportar la información ausente en el texto

Idea Principal: Según Aulls (1990), la idea principal incluye más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema del texto y aparece en cualquier punto del texto. Puede estar formulada de manera explícita o implícita. En este último caso, el lector debe elaborarla encontrando la relación dominante en la información.

En otras palabras, el tema es de lo que se habla y la idea principal es el tema más lo que se dice sobre el mismo. Cabe aclarar que podemos construir la idea principal de cada uno de los párrafos de un texto como paso previo a la elaboración de la idea principal del mismo.

Parafrasear: Según Díaz y Hernández (2000) significa verificar o decir con las propias palabras lo que parece que el autor va a transmitir a través del discurso escrito u oral. (Pp. 77)

Resumen: Es una síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.

Díaz y Hernández (2000) (PP. 71)

Definición de criterios de validación

Claridad: capacidad de la expresión de permitir comprender con facilidad la idea que transporta.

Pertinencia: correspondencia de la unidad de competencia a la dimensión de la cual se sostiene pertenecer.

(ANEXO D)

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR EL PROFESOR MARCOS REQUENA

Profesor

Requena, Marcos

La presente.-

Estimado profesor, tengo a bien a dirigirme a Usted, con la finalidad, de solicitar su participación como consultor experto en la validación del Instrumento que le presento anexo, diseñado para identificar las actuaciones vinculadas con la competencia de los universitarios en la comprensión de la lectura, en cuanto a la relaciones explícitas, inferencias y elaboración de la idea principal con la finalidad de elaborar la redacción del resumen.

Teniendo en cuenta como objetivo de investigación: Aplicar un programa instruccional basado en el uso de la estrategia del resumen para facilitar la comprensión de textos expositivos en estudiantes de Primer Año de la carrera Educación de una universidad privada.

Por su parte, el trabajo especial de grado, tiene por objetivo diseñar un programa de intervención, a través de una guía didáctica que favorezca por la vía instruccional la aplicación de la estrategia del resumen y así incrementar la comprensión de la lectura

Por favor, valore la relación entre preguntas e indicadores, pertinencia en la pregunta y la calidad de la redacción u otra observación que tenga a bien realizar, colocando en la respectiva casilla un número del uno (1) al cinco (5) de acuerdo con la siguiente escala:

1. Bastante baja	2. Baja	3. Mediana	4. Alta	5. Bastante alta
-----------------------------	----------------	-------------------	----------------	-----------------------------

Además de su valoración, por favor, agregue las observaciones que considere requeridas para justificar su valoración o ayudar a su mejora.

Agradeciendo todo su colaboración

Atentamente

Lic. Zaire González

Zaisol16@hotmail.com

Cursante del Postgrado en Proceso en Procesos de aprendizaje, en el Área de Humanidades y Educación

INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE CONTENIDO

Competencia	Unidades de competencia	Nº de preguntas	Pertinencia	Claridad	Observación
Comprensión de la lectura	Relaciones Explícitas	1	5	3	El estilo del enunciado confunde
		3	5	5	
		4	5	5	
		5	5	3	No queda claro el sujeto de la oración: si es el tipo de pensamiento o la voluntad
		6	5	3	La frase no es clara
		7	5	5	Suprimir coma que sobra en la frase
		10	5	3	Al no señalar a qué habilidades se refiere, la frase pierde claridad y puede

					confundir al estudiante.
		11	5	5	
		12	5	5	
		13	5	5	Unificar el estilo de exposición de las alternativas. El estilo difiere de un reactivo a otro.
	Inferencias	2	5	4	La alternativa “c” pierde claridad por la unión impropia de dos palabras: Ejemplificarla
		8	5	5	
		9	5	5	
		14	3	3	Requiere poco nivel de inferencia. Varias alternativas pueden ser válidas
	Idea Principal	15	5	3	El enunciado confunde, pues el texto está formado por varios párrafos y el enunciado dice: “Escribe las dos ideas

					principales, en el párrafo leído”
Escritura	Parafraseo	16	3	5	Gracias al enunciado podría escribirse un material con poco parafraseo, pues el enunciado solicita “Elabora una redacción con las ideas principales identificadas”. Si las ideas se tomaron textualmente, la redacción que se elabore puede tomarlas de igual manera.
	Resumen	17	5	5	

Definición de Unidades de Competencia

Relaciones Explicitas: atribuido a las categorías funcionales, locales y globales que organizan el discurso escrito.

Inferencias: Son estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar y organizar la información de un texto para vincularla al conocimiento previo (Martínez, 1999); por ser parte esencial del proceso de comprensión porque trabajan significativamente en el establecimiento de conexiones lógicas entre la información proporcionada por el texto y la que posee el lector; ellas permiten darle sentido a las palabras, unir proposiciones y frases y aportar la información ausente en el texto

Idea Principal: Según Aulls (1990), la idea principal incluye más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema del texto y aparece en cualquier punto del texto. Puede estar formulada de manera explícita o implícita. En este último caso, el lector debe elaborarla encontrando la relación dominante en la información.

En otras palabras, el tema es de lo que se habla y la idea principal es el tema más lo que se dice sobre el mismo. Cabe aclarar que podemos construir la idea principal de cada uno de los párrafos de un texto como paso previo a la elaboración de la idea principal del mismo.

Parafrasear: Según Díaz y Hernández (2000) significa verificar o decir con las propias palabras lo que parece que el autor va a transmitir a través del discurso escrito u oral. (Pp. 77)

Resumen: Es una síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios términos y argumento central.

Díaz y Hernández (2000) (PP. 71)

Definición de criterios de validación

Claridad: capacidad de la expresión de permitir comprender con facilidad la idea que transporta.

Pertinencia: correspondencia de la unidad de competencia a la dimensión de la cual se sostiene pertenecer.

(ANEXO F)

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (GUÍA DIDÁCTICA)



Propuesta

Guía

Presentación de la Propuesta

Es de gran importancia resaltar la connotación que tiene una propuesta que facilite la comprensión de textos expositivos, a su vez realizar resúmenes, teniendo en cuenta la estructura del texto. La misma surge con la necesidad de promover en los estudiantes universitarios de Primer Año de Educación, técnicas y estrategias que les permitan comprender lo que leen y a su vez la redacción del resumen.

En este sentido, lo que se ofrece es una oportunidad al aprendiz para la reflexión, análisis y la inclusión de

herramientas que faciliten su aprendizaje, así pues, convertir al estudiante en estrategia extrapolando los nuevos aprendizajes a situaciones escolares presentes en sus carreras.

Propósito de la propuesta

Con la puesta en escena de esta guía, se intenta poner en marcha un conjunto de actividades reflexivas y prácticas que sirvan de orientación y actuación al alumno en la promoción de la comprensión de la lectura, reflejado en la buena elaboración del resumen.

Objetivo de la Propuesta

Mejorar la comprensión de la lectura de textos expositivos a través de la aplicación de una guía instruccional, basada en la estrategia del resumen, identificando la estructura del texto y en la elaboración de inferencias, con la finalidad de

promover la redacción del resumen, en estudiantes de primer año de Psicología general del aprendizaje en la carrera de Educación.

Objetivo específicos

Entre los objetivos específicos que rigen la presente propuesta se puede enunciar:

-  Sensibilizar a los alumnos universitarios en la reflexión y reconocimientos de sus prácticas de aprendizajes.
-  Proveer de estrategias didácticas que promuevan la comprensión de la lectura, tomando en cuenta la estructura del texto.

-  Mejorar la elaboración del resumen, a través de su planificación, en el sentido de promover la producción escrita.

Justificación de la propuesta

Tomando en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes, en términos de dotarlos de estrategias que potencien su práctica escolar, así pues generar una disposición positiva que le ayude a ser estratega a la hora de leer y resumir los diferentes textos.

Así pues la guía brinda estrategias teórico-prácticas, hacia la comprensión de la lectura y la elaboración del resumen como elemento integrador de la actividad del universitario, es por ello, que esta guía posibilita el cambio en las formas de aprendizaje.

Fundamentación de la propuesta:

Los elementos que sustentan y sirven de base a la propuesta se desglosan de la siguiente manera:

Fundamentación Diagnóstica

Está basado en el diagnóstico realizado como producto de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, donde se evidenció la necesidad de propiciar la estrategia del resumen, con el fin de mejorar la producción escrita, partiendo de la buena comprensión de los textos.

En el sentido de favorecer las técnicas de estudio de los alumnos, con el propósito de que pueda transferir la información a otros contextos de estudios

Fundamentación Andragógica

Teniendo en cuenta que la población a atender en el programa es una población joven, universitaria, con características, cualidades y experiencias de vida específica y particulares, el principio debe estar regido, por una visión integradora, cuyas particularidades biológicas y sociales deben ser reconocidas y asumidas como criterios a la hora de realizar las prácticas educativas.

En tal sentido, uno de los principios de esta propuesta es enseñar desde la concientización del estudiante donde asuma con sentido y capacidad para decidir y actuar ante una situación escolar que intervenga la comprensión.

Sesión 1 <i>Lectura y comprensión</i> Lectura 1: Los Mapas Conceptuales: una herramienta para el aprendizaje significativo Objetivo Didáctico Identificar y aplicar los niveles de comprensión de la lectura. Propósito de la sesión Que el estudiante identifique las operaciones mentales y tenga una visión generalizada de la comprensión de la lectura Actividad  En un principio lee, los tips para facilitar la comprensión de la lectura. En segundo lugar, realiza una lectura de visión asignado, tomando en cuenta los aspectos sugeridos.  En tercer lugar, lee detenidamente el	Contenido Lectura y comprensión El proceso comprensivo de la lectura se identifica con las operaciones mentales que permiten al lector obtener un significado de las páginas impresas. En la lectura comprensiva, los vocablos son reconocidos y sus significados relacionados para obtener la importancia conjunta de las ideas expresadas por el autor del texto. De este modo, la comprensión lectora se concibe como la habilidad del lector para extraer y reelaborar información a partir de un texto impreso. Operaciones mentales y acciones concretas que el estudiante deberá llevar a cabo:  Seguir Instrucciones.  Formulación de hipótesis predictivas o interpretativas: es importante que se detenga a suponer algo acerca de lo que se sigue en el texto (evento, acción, solución...).  Formular interpretaciones parciales: es importante que se realice anotaciones al lado del párrafo de manera que expresen, lo que se va entendiendo en fragmentos del texto.  Parafrasear: debes explicar el contenido del texto con otras palabras para hacerlo más entendible.
---	--

texto asignado, respondiendo las preguntas, reflejada del lado derecho del texto.  Por último responde las preguntas que se realizan al final. <i>Dispones de 90min, para realizar la actividad</i>	Generar inferencias: Es deducir el contenido del texto aunque no aparezca visiblemente reflejado en el mismo.  Identificar relaciones anafóricas: Es necesario que identifique palabras y sustituyan a otras para comprender mejor el texto, y así, formar imágenes mentales donde es necesario imaginar el contenido del texto en forma de objetos, personas...  Relacionar el texto con los conocimientos previos: activar los conocimientos que se poseen respecto a un tema este aspecto es de gran relevancia.  Relación de comparación y contraste: Establecer semejanzas y diferencias entre dos o más elementos.  Relación por causa/efecto: Establecer una secuencia de eventos relacionados con algo que haya sucedido.  Relación problema/solución: Se plantea una situación conflictiva y se plantea una situación si se le presenta alguna dificultad en la prosecución de la actividad que alternativa o vía escogería para resolverlo. Pasos para una lectura comprensiva 1.- Interrogación: la mejor forma de sacar provecho de las tareas de estudio es hacerse preguntas, porque ayudan a concentrar la atención, proporcionan un propósito y contribuyen con la participación activa en la lectura. 2.- Lectura detenida. Pasos para una lectura detenida:  Leer para responder a las preguntas que se sugiere aprender (o los cuestionarios contenidos en el texto).
--	--

	 Observar todas las ilustraciones del texto.  Fijarse en las palabras o frases subrayadas, en cursiva o en negrita. Mientras lea detalladamente es útil ir subrayando: Las ideas principales en función del propósito de la lectura.  Las definiciones importantes (que se corresponden con el propósito de la lectura).  Los conceptos.  Las reglas importantes. 3.- Expresión o recitación: Consiste en expresar en los términos propios del lector lo que se ha leído. Esto se puede hacer:  Resumiendo verbalmente, o Resumiendo por escrito. Los resúmenes son muy útiles para la comprensión porque exigen expresar en otras palabras las ideas del autor. Si se dispone de tiempo y si el contenido es muy importante, se puede escribir el resumen. Si no se dispone de tiempo, debe tratar de repetirse por lo menos mentalmente. Algunas personas encuentran útil repetirlo oralmente. Sin embargo, no debe confundir esta repetición verbal del resumen con la vocalización o subvocalización (uno de los defectos cometidos al realizar lecturas), o con la memorización del texto.
--	---



Tips para facilitar la comprensión de la lectura

Ideas y preguntas que podrían formularse después de obtener la visión general de una lectura del texto sobre los mapas mentales.

Es conveniente aprenderlas y tratar de aplicarlas sistemáticamente en cada oportunidad:

Ideas:

-  Identifica los títulos y subtítulos para familiarizarse con el tema realiza una lectura rápida del documento
-  Identifica las categorías temáticas y los párrafos más importantes.
-  Analiza los párrafos subrayados y las partes que mejor representan el contenido.

**Preguntas:**

¿Qué significa el título del capítulo?

¿Qué significa el título del capítulo?

¿Qué conozco acerca de este tema?

¿Qué relación puede tener este libro (o capítulo), con la materia a estudiar?

¿Qué me interesa saber del contenido de los capítulos una vez que los haya leído?

¿Qué preguntas surgen de los encabezamientos y subtítulos?

ACIMED vol.15 no.5 Ciudad de La Habana Mayo 2007

Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo

Resumen

Durante los últimos años, el desarrollo de habilidades para la representación gráfica del conocimiento es centro de atención de muchos investigadores, quienes las consideran una poderosa herramienta para lograr aprendizajes significativos. Una de las formas más utilizadas para dicha representación son los denominados mapas conceptuales, creados por el doctor Joseph D. Novak, profesor de la Universidad de Cornell, Estados Unidos. Se definen los mapas conceptuales, los elementos que los integran, los principios para su elaboración, las aplicaciones en la enseñanza, así como la caracterización de varias aplicaciones informáticas útiles para su elaboración.

Palabras clave: Mapas conceptuales, aprendizaje significativo, enseñanza, herramientas informáticas.

“El mapeo de conceptos ayuda a los estudiantes, acostumbrados a aprender de memoria o superficialmente, a convertirse en estudiantes con un conocimiento más profundo sobre la base de la búsqueda del significado. Este ayuda a que los individuos aprendan cómo aprender”.¹

A diferencia de lo que se llama aprendizaje mecánico o memorístico, es decir, aquel en el que la nueva información se incorpora en la estructura cognoscitiva del

que aprende de forma arbitraria, el aprendizaje significativo es aquel que, sobre la base de los conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses y experiencia previa del estudiante, hace que el nuevo contenido cobre para él, un determinado sentido

¿Consideras el mapa conceptual, una herramienta para aprendizajes profundos?

¿Cuál es la idea principal del párrafo

Mediante la potenciación de las relaciones entre lo nuevo y lo que se conoce.

Existe consenso entre la comunidad pedagógica sobre el hecho de que la representación gráfica del conocimiento con la utilización de múltiples técnicas potencia el aprendizaje significativo. Una de las técnicas más

utilizadas en los últimos años son, sin dudas, los mapas conceptuales (MC).

Mapas Conceptuales

Según la teoría constructivista del aprendizaje de *David Ausubel*, lo que se aprende depende en gran medida de lo que se conoce y al aprender, relacionamos la nueva información con conceptos relevantes que existían previamente en nuestra estructura cognitiva. Estas son las bases de su teoría del aprendizaje significativo, que sirvió de pauta a *Joseph Novak* para crear, en la década de los años setenta, los MC. Según el propio *Novak*, estos constituyen una técnica que representa, simultáneamente, una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones.

Los MC son esquemas para la representación del conocimiento mediante los cuales se hacen evidentes, tanto los conceptos como la forma en que se enlazan estos para formar proposiciones. Constituyen redes en las que los nodos son los conceptos y los enlaces contienen las palabras que relacionan a los conceptos.

¿A qué se debe que las representaciones esquemáticas favorecen el aprendizaje?

¿Qué significa MC?

Extrae los términos más importante del texto.

Los elementos que integran un mapa conceptual son: Los conceptos: Pueden considerarse como aquellas palabras con las que se designa cierta imagen de un objeto o de un acontecimiento en nuestra mente. Algunos definen elementos concretos (mesa, computadora) y otros que definen nociones abstractas, intangibles pero reales (nación, software). Constituyen los nodos del mapa conceptual.

Las palabras de enlace: Son las palabras o frases que sirven para unir los conceptos y expresar el tipo de relación existente entre ellos. Por ejemplo, *para*, *se conoce como*, *posee*, *expresa*, *está formado por*, *es*, etcétera. Las palabras de enlace se escriben en la línea que une a dos nodos.

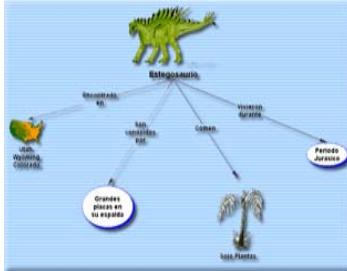
Las proposiciones: Constituyen dos o más conceptos unidos por palabras de enlace para formar la unidad semántica más simple que tiene valor real.

Estos elementos se organizan en un mapa conceptual gráficamente de forma que los conceptos se encierran en óvalos o elipses y se enlazan mediante líneas sobre las cuales se escriben las palabras de enlace. En su forma más simple, un mapa conceptual constaría de sólo dos

conceptos, unidos por una palabra que actuaría de enlace para formar una proposición, por ejemplo:

Esto representa un mapa conceptual que genera una proposición válida (“El aprendizaje debe ser significativo”) con dos conceptos “aprendizaje” y “significativo”.

¿Cuáles son el o (los) propósito de los mapas mentales?



Las características básicas de un MC son:

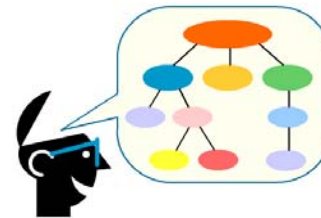
- ✓ Jerarquización: los conceptos más generales e inclusivos deben ubicarse en la parte superior del mapa y los conceptos más específicos en la parte inferior.
- ✓ Selección: Son una síntesis o resumen que contienen lo más significativo de un tema. Se pueden elaborar submapas: que amplíen diferentes partes o subtemas del tema principal.
- ✓ Impacto visual: Según *Novak*: “Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, sobre la base de la notable capacidad humana para la representación visual”.

Para las palabras de enlace, pueden utilizarse verbos, preposiciones, conjunciones, u otro tipo de nexo conceptual, estas dan sentido al mapa hasta para personas que no conozcan con amplitud sobre un tema.

Si la idea principal puede dividirse en dos o más conceptos iguales, estos conceptos deben situarse en un mismo nivel o altura.

Los principios para la elaboración de mapas conceptuales son:

- ✓ Definir qué es un concepto y qué es una proposición.
- ✓ Representar la relación de los conceptos, sobre la base de un modelo de lo general a lo específico, en el que las ideas más generales o inclusivas, ocupen el ápice o parte superior de la estructura y las más específicas la parte inferior.
- ✓ Relacionar los conceptos en forma coherente, a partir de un ordenamiento lógico mediante palabras de enlace. Estas permiten, junto con los conceptos, construir frases u oraciones con significado lógico y proposicional.
- ✓ Lograr la mayor interrelación posible, donde se logre un aprendizaje que permita reconocer y reconciliar los nuevos conceptos con los aprendidos y poder combinarlos.



estudio. El MC ayuda a obtener información sobre el tipo de estructura cognoscitiva que se posee y medir los cambios en la medida que se realiza el aprendizaje.

- ✓ En la teleformación o enseñanza a distancia, para organizar la información, guiar al alumno y situarlo dónde se encuentra en cada momento, para conocer el camino recorrido y asegurar la retención de información.
- ✓ Como herramienta para el aprendizaje virtual de asignaturas en la enseñanza superior.
- ✓ En el modelo de enseñanza semipresencial.



¿Cómo influyen los MC en el aprendizaje humano?

1. Como recurso para organizar y presentar el plan de actividades, evidenciar relaciones entre los contenidos y resumir esquemáticamente el programa del curso.
2. Para representar el conocimiento que se desea impartir en una actividad, para reflejar lo más significativo del tema que se imparte.
3. Para lograr un trabajo en colaboración entre el estudiante y el profesor, entre el estudiante o grupo de estudiantes y el tutor o entre los grupos.
4. Para el uso del profesor como herramienta para la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes en la actividad y el seguimiento de su aprendizaje.
5. En la autoevaluación del estudiante.



¿Qué representa un texto, organizado en un mapa conceptual?

Herramientas

Existen varias herramientas informáticas que facilitan la elaboración de los MC, que permiten economizar tiempo y esfuerzo y obtener diseños de más calidad que pueden incluir recursos visuales como el color, las imágenes, etcétera.

Entre las herramientas informáticas para la elaboración de los MC, se encuentran:

✓ *CmapTools*

Se diseñó con el objetivo de apoyar la construcción de modelos del conocimiento representados en forma de MC, pero también se pueden elaborar telarañas, mapas de ideas y diagramas causa-efecto. Posee un entorno de trabajo sencillo, claro e intuitivo; ventana de estilos que facilita el trabajo; posibilidad de ilustrar los conceptos con símbolos, imágenes, colores, formas, sombras, fuentes y estilos; facilidades para relacionar conceptos en forma sencilla; relaciones que se explican con un texto en los enlaces; entre otras ventajas.

Permite exportar los gráficos elaborados en forma de: imagen (*jpg*, *gif*, *png*, *bmp*, etc), página Web, texto o formato XML. Es compatible con los sistemas operativos (SO) *Windows*, *Mac OSX*, *Linux (Intel)* y *Solaris (Sparc)* (figura).

Inspiration

Es una herramienta de aprendizaje visual, para estudiantes de 6° - 11°, más utilizada por los docentes de todo el mundo. Especialmente diseñada para la creación de diagramas en forma de telaraña, mapas de ideas y MC.

Permite exportar los mapas creados a formatos gráficos como *jpg*, *gif* y *bmp*. Compatible con los SO *Windows* y *Macintosh*.

✓ *Cmap Toolkit*

Herramienta de software abierto para construir, compartir, navegar y debatir modelos de conocimiento representados en forma de MC. Está habilitada para el trabajo en red, permite a los usuarios construir y colaborar con sus colegas durante la construcción del MC, por medio de Internet. Es muy intuitiva y fácil de utilizar. Compatible con el SO *Windows*.

SmartDraw

✓ Facilita la elaboración de mapas de ideas, telarañas, MC, diagramas de flujo, diagramas causa-efecto, organigramas, etcétera.

Principales características: ofrece un entorno de trabajo que se configura de acuerdo con el tipo de diagrama que se elabore; es programa sencillo, claro e intuitivo. Permite

exportar los diagramas creados a formatos como *jpg*, *gif*, *png*, *bmp*, etcétera. Ofrece librerías, plantillas y ejemplos -los diagramas se pueden elaborar partiendo de cero, o basándose en una plantilla o un ejemplo. Compatible con SO Windows y Mac.

✓ VisiMap

Software para producir MC que, a su vez, sirve para generar ideas, planear proyectos, tomar decisiones y estructurar información. El texto puede adicionarse bajo cualquier ramificación del diagrama para producir informes con jerarquías numeradas automáticamente. Los MC pueden grabarse en varios formatos y pueden incluir enlaces a otros mapas, documentos, archivos, carpetas y programas. Compatible con los SO Windows 3.1 y superior.

✓ Axon2002

Esta herramienta para la presentación y organización de ideas se vale de atributos como: color, forma, tamaño, escala, posición, profundidad, sombras, enlaces e iconos, para facilitar la memorización, asociación y el descubrimiento. Soporta estructuras jerárquicas y de redes. Posee un generador de ideas. Las ideas se muestran como objetos gráficos y sus relaciones como enlaces. Se pueden adicionar plantillas de fondo, texturas e imágenes. Soporta hipertexto y texto enriquecido. Exporta hacia *html*, texto plano, y texto enriquecido. Compatible con el SO Windows.

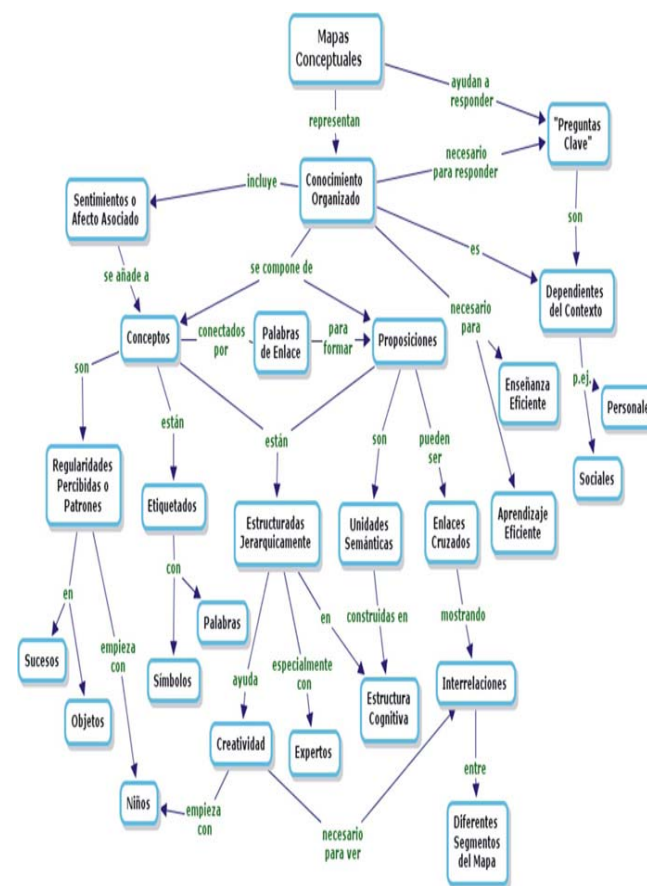


Fig.1 Mapa conceptual

<http://www.infovis.net/printMag.php?num=141&lang=1>



✓ *Axon2002*

Esta herramienta para la presentación y organización de ideas se vale de atributos como: color, forma, tamaño, escala, posición, profundidad, sombras, enlaces e iconos, para facilitar la memorización, asociación y el descubrimiento. Soporta estructuras jerárquicas y de redes. Posee un generador de ideas. Las ideas se muestran como objetos gráficos y sus relaciones como enlaces. Se pueden adicionar plantillas de fondo, texturas e imágenes. Soporta hipertexto y texto enriquecido. Exporta hacia *html*, texto plano, y texto enriquecido. Compatible con el *SO Windows*.

✓ *OpenOffice Draw* (español)

Este programa gratuito forma parte de la suite de oficina de *OpenOffice.org*, y se diseñó especialmente para elaborar gráficos y diagramas en general. Es apropiado para que los estudiantes realicen organigramas, telarañas, mapas de ideas, MC y diagramas causa-efecto.

Su instalación es sencilla, pero es necesario instalar toda la suite de oficina de *OpenOffice.org*. Compatible con los *SO Windows, Linux y Solaris*.

✓ *ConceptDrawMINDMAP*

Software que permite a los estudiantes organizar, generar y presentar ideas de manera simple y visual, mediante la técnica de mapas de ideas. El software se puede utilizar para demostrar ideas, preparar informes y presentaciones, tomar notas de libros y artículos; así como organizar sesiones de *lluvia de ideas*. Al combinar palabras, símbolos especiales, colores e imágenes, se logran mapas de ideas que son muy similares a nuestro modo de pensar y ayudan a comprender mejor cualquier información. Compatible con los *SO Windows y Macintosh*.



De acuerdo con el texto, escribe las ideas más importantes

Tomando en cuenta las ideas anteriores, elabora un Mapa

Conceptual ver figura 1

Sesión 2 <i>Identificación de la estructura del texto expositivo.</i> Lectura2: Evaluación de una experiencia de innovación docente para el aprendizaje significativo en pedagogía: un marco para la reflexión a partir de la percepción de los estudiantes. Objetivo Didáctico Utilizar estrategias de lectura que le permitan al estudiante reconocer la estructura del texto. Propósito de la sesión Que el estudiante, a través de la práctica, reconozca la estructura de un texto, con técnicas que le permitan potenciar sus habilidades de lectura y comprensión. Dispones de 90 min, para realizar la actividad	Contenido: Actividad reflexiva (Los tres momentos de la Lectura) - Planificación. <i>Antes</i> – Cuando estás desarrollando tu plan de acción, te preguntas: Teniendo en cuenta mis conocimientos previos, ¿cuáles me ayudarán en esta particular tarea?; ¿qué debería hacer primero?; ¿cuánto tiempo tengo para terminar esta tarea?; ¿dónde quiero llegar? Planear el curso de la acción cognitiva, es decir, organizar y seleccionar estrategias que al desarrollarlas, lleven a alcanzar alguna meta. Aquí están incluidos el conocimiento declarativo y el conocimiento condicional. - Supervisión. <i>Durante</i> – Cuando estás supervisando tu plan de acción, te preguntas: ¿Qué estoy haciendo?; ¿voy por el camino correcto?; ¿cómo debería proceder?; ¿qué información es importante y debo recordar?; ¿debería hacerlo de otra manera?; ¿qué puedo hacer si no entiendo algo? Supervisar implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias: monitoreo (supervisión sobre la marcha). Es el proceso de estar evaluando continuamente cómo de cerca se está de la meta o submeta planeada. - Evaluación. <i>Después</i> – Cuando estás evaluando tu plan de acción, te preguntas: ¿Cómo lo hice?; ¿qué podría haber hecho de otra forma?; ¿cómo puedo aplicar este tipo de pensamiento a otros problemas?; ¿necesito volver atrás en la tarea para llenar “espacios blancos” que han quedado en mi comprensión? Evaluar consiste en la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que uno está aprendiendo. Incluye valorar tanto las metas como las submetas
--	--

que se han propuesto en el proceso de planificación. Parece ser que el conocimiento metacognitivo y habilidades de regulación como la planificación están relacionadas con la evaluación (Baker, 1989). El saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprender, hace que el aprendiz se vuelva estratégico.

Actividad

“La clave de la eficiencia en lectura es minimizar la cantidad de información gráfica que nos es necesaria para llegar al significado”.

Kenneth Goodman



1.- ¿Qué significa el título del texto anexo? (ver anexo G, pp 173)

	5.- ¿Qué le interesa saber del contenido del texto una vez que los haya leído? 6.-Realizce una lectura rápida del documento. 7.-Identifique las categorías temáticas y los párrafos más importantes subrayándolos o resaltándolos: 8.-Coloque al lado de cada párrafo en la lectura, la idea más importante con tus palabras. Elabore inferencias acerca de la introducción de la lectura ¿Qué son las inferencias? Son estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar y organizar la información de un texto para vincularla al conocimiento previo. Según Martínez (1999) son parte esencial del proceso de comprensión porque trabajan significativamente en el establecimiento de conexiones lógicas entre la información proporcionada por el texto y la que posee el lector; ellas permiten darle sentido a las palabras, unir proposiciones y frases y aportar la información ausente en el texto Existen diversos factores que intervienen en la elaboración de inferencias, entre éstos se encuentran: el conocimiento previo, los esquemas, la estructura del texto y las estrategias de lectura De la misma forma que sucede en el proceso de hacer inferencias directas,
--	--

	interpretar e integrar ideas e información implica que el lector procese el texto a un nivel que va más allá del significado puntual de las oraciones. Pero, adicionalmente, el lector tiene que recurrir a su propia comprensión del mundo para hacer conexiones que no sólo no son explícitas en el texto, sino que pueden estar abiertas a interpretaciones basadas en la propia perspectiva del lector. Es decir, los lectores deben remitirse a sus propios conocimientos y experiencias anteriores para construir el significado del texto, por lo cual es muy probable que el significado que se construya sea distinto para diferentes lectores. Por ejemplo, el lector puede basarse en su experiencia personal para inferir los motivos ocultos que tiene el personaje de un relato para actuar de cierta manera. 10.-Tomando en cuenta los puntos, antes mencionados, proceda a realizar sus inferencias acerca del tema.
--	--

Sesión 3 Identificación de la idea principal Lectura 3: Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula escolar Objetivo Didáctico Distinguir la idea principal del texto Propósito de la sesión Que el estudiante, fortalezca la habilidad de extraer la idea principal del texto. <i>Dispones de 90 min, para realizar la actividad</i>	Contenido: <u>Idea Principal</u> Según Aulls (citado por Silveres, Anunziata y Macía, 2007) la idea principal incluye más información contenida en la palabra o frase que representa el tema del texto y aparece en cualquier punto del texto. Puede estar formulada de manera explícita o implícita. En este último caso, el lector debe elaborarla encontrando la relación dominante en la información. En otras palabras, el tema es de lo que se habla y la idea principal es el tema más lo que se dice sobre el mismo. Cabe aclarar que podemos construir la idea principal de cada uno de los párrafos de un texto como paso previo a la elaboración de la idea principal del mismo. Entre las estrategias que se consideran importantes en la construcción del significado global y la comprensión de un texto, la idea principal ocupa un lugar destacado. Cada vez que un sujeto lee un texto es primordial que reconozca lo que es relevante o principal. Esto le permitirá evitar una sobrecarga de información y la pérdida del significado global. El modelo de comprensión del discurso de Van Dijk y Kintsch, (citado por Silveres, et. al. 2007) señala que la meta de la comprensión es la construcción de la macroestructura textual la cual se lograría a partir de la aplicación de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción. Esto implica que es necesario que el lector no sólo distinga información importante de la secundaria o irrelevante, sino también jerarquice la información relevante para poder organizarla y relacionarla. Ese conocimiento que se adquiere y se mantiene en la memoria almacenado o de como esquemas, que han sido formulados como estructuras de conocimientos que se acopian en la memoria (Kintsch, 1998). Siguiendo el modelo mencionado, podemos distinguir diversas variables que puedan influir en la construcción de la macroestructura textual y en
--	--

	consecuencia en la identificación de ideas principales de un texto cabe Mencionar: variables que se relacionan con el lector y variables que se relacionan con el texto. Las primeras se refieren al rol de los esquemas de contenido o sobre lo lingüístico, lo que se refiere a esquemas mentales). Entre las segundas se podían mencionar la existencia en el texto de frases temáticas o de una frase que exprese la idea principal del párrafo o pasaje, la posición de la información principal, la presencia de señales textuales que indiquen las relaciones entre las ideas, lo cual facilitaría la construcción macroestructura textual. Ambos tipos de variables son claves para la elaboración de la idea principal por el lector, ya que consideramos que la comprensión de la misma no comienza en la sola identificación de información importante en el texto por tanto distingue las siguientes pausas. 1.- Busca la palabra clave e identifica una frase temática, indica el tema de un párrafo, esa que consideras importante o te transmite algún objetivo. 2.- Distingue entre el tema del texto, cuya identificación responde a la pregunta ¿De qué trata este texto? Y la idea principal, la cual responde a la pregunta ¿Qué es lo más importante que el autor nos dice sobre el tema de este texto? Esto permite hacer una clara distinción entre el tema e idea principal Tema: Es sobre qué asunto trata un párrafo, un texto o un capítulo, puede estar constituido por una palabra o un grupo de palabras dentro de la oración que forman una unidad. El tema central muchas veces, se presenta al comienzo y está presente al comienzo y está presente prácticamente siempre. Idea principal Es un enunciado general que indica al lector lo más importante que el escritor presenta para explicar el tema. En otras palabras, el tema es de lo que se habla o escribe y la idea principal es el tema más lo que se dice sobre el mismo, por tanto se puede construir la idea principal de cada párrafo de un texto como paso previo a la elaboración de la idea principal del texto.
--	---

Actividad

Luego de leer el apartado anterior, sobre la idea principal, tomando el texto entregado, procede a contestar las siguientes preguntas



1.- ¿Qué significa el título del texto anexo? (Ver Anexo G)

2.-Identifique los títulos y subtítulos, para familiarizarse con el tema; colocando palabras o frases claves:

¿3.- Describa que conoce acerca de este tema?

	3.- ¿Qué le interesa saber del contenido de los capítulos una vez que los haya leído?
	Elabore inferencias acerca de la introducción del texto sugerido ¿Qué son las inferencias? Son estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar y organizar la información de un texto para vincularla al conocimiento previo (Martínez, 1999); son parte esencial del proceso de comprensión porque trabajan significativamente en el establecimiento de conexiones lógicas entre la información proporcionada por el texto y la que posee el lector; ellas permiten darle sentido a las palabras, unir proposiciones y frases y aportar la información ausente en el texto Existen diversos factores que intervienen en la elaboración de inferencias, entre éstos se encuentran: el conocimiento previo, los esquemas, la estructura del texto y las estrategias de lectura De la misma forma que sucede en el proceso de hacer inferencias directas, interpretar e integrar ideas e información implica que el lector procese el texto a

	un nivel que va más allá del significado puntual de las oraciones. Pero, adicionalmente, el lector tiene que recurrir a su propia comprensión del mundo para hacer conexiones que no sólo no son explícitas en el texto, sino que pueden estar abiertas a interpretaciones basadas en la propia perspectiva del lector. Es decir, los lectores deben remitirse a sus propios conocimientos y experiencias anteriores para construir el significado del texto, por lo cual es muy probable que el significado que se construya sea distinto para diferentes lectores. Por ejemplo, el lector puede basarse en su experiencia personal para inferir los motivos ocultos que tiene el personaje de un relato para actuar de cierta manera. 4.-Tomando en cuenta los puntos, antes mencionados, proceda a realizar sus inferencias acerca del tema. 5.-Realice la lectura del documento completo  Identifica las categorías temáticas y los párrafos más importantes subrayándolos o resaltándolos:  Coloca al lado de cada párrafo en la lectura, la idea más importante con tus palabras 6.- Extraiga la idea principal del texto
--	---

Autoevaluación

- 1.- ¿Cómo pudo relacionar esta información con el entorno educativo?
- 2.- ¿Qué conclusiones pudo sacar?
- 3.- ¿Cuánto aprendió sobre esto?
- 4.- ¿Cuánto comprendió de las instrucciones?
- 5.- ¿En qué partes requirió más tiempo?
- 6.- ¿Qué estrategias ha usado para resolverlo?
- 7.- ¿Qué dificultades ha encontrado?
- 8.- ¿Cómo las ha resuelto?
- 9.- ¿Qué pasos debió realizar para completar la tarea?
- 10.- ¿Dedicó suficiente atención y concentración a lo que realizó?
- 11.- ¿Cómo pudo concentrarse más para realizar la tarea?
- 12.- ¿Colaboró con su compañero en la tarea asignada?
- 13.- ¿En qué pudo superarse?



14.- ¿Con qué finalidad se le envió a ubicar la idea principal?

15.- ¿Qué relación hay entre su propósito de lectura y la idea principal?

Sesión 4 <i>La técnica del resumen.</i> Lectura 4: Unas técnicas para resumir. Objetivo Didáctico Comprender la técnica del resumen. Propósito de la sesión Que el alumno establezca relación con todas las actividades realizadas en las sesiones anteriores. Identifique los conceptos presentados en esta sesión. Tome en cuenta las sugerencias de la presenta guía, basada en las investigaciones de diferentes autores. Actividad 👤 En un principio lee el texto con la	Contenido:  ¿Qué es el resumen? Según Sánchez (1990) un resumen contiene solamente la información más importante en un documento. Condensa el trabajo original sin distorsionar el significado esencial, omitir los puntos clave, o añadir cualquier material extra. Técnicas para elaborar el resumen 👤 Investigar, monitorear o leer rápidamente para obtener una percepción global de la organización del contenido del documento. 👤 Leer cuidadosamente y subrayar la información más significativa. Buscar un enunciado de la idea principal. Frecuentemente aparece en la introducción o en la conclusión. Buscar el esquema organizador del documento. Por ejemplo, el artículo puede estar organizado por causas y efectos, por comparaciones y contrastes, o por una tesis y un listado de los puntos que lo apoyan. Fijarse en las pistas obvias de la organización, como los encabezados, textos subrayados o en negritas, y afirmaciones explícitas. 👤 Centrarse en los conceptos o argumentos principales. No distraerse con los ejemplos o detalles. Subrayar con un lápiz. En la primera leída, frecuentemente no estamos seguros qué es lo más importante. 👤 Releer el documento para estar seguro de que se tiene una comprensión adecuada. Borrar cualquier subrayado erróneo. Asegurarse de subrayar, resaltar, numerar o indicar de alguna manera la información más significativa. 👤 Escribir el resumen utilizando las sesiones que se han resaltado o subrayado. 👤 Comparar el resumen con el documento original. Su resumen debe contener
--	---

finalidad de que identifique las técnicas para resumir.  En segundo lugar, realiza una lectura de visión general del texto asignado, tomando en cuenta los aspectos sugeridos.  En tercer lugar, lee detenidamente el texto asignado, respondiendo las preguntas, reflejada al final del texto.  Por último responde las preguntas que se realizan al final. <i>Dispones de 90 min, para realizar la actividad</i>	las ideas básicas señaladas en su artículo. Aunque las tareas de resumen frecuentemente solicitan un párrafo que será resaltado, algunos resúmenes son, primariamente, una prueba de lectura. Comprueban qué tan bien puede encontrar la idea principal y el esquema organizador del documento. No incluir en el resumen: • Enunciados que digan que está presentándose un resumen. Ejemplo: "Este es un resumen de..."; o "el autor de este artículo reporta que..." • Referencias al original. Ejemplo: "como la gráfica en la página 3 ilustra..." • Encabezados • Ilustraciones o tablas • Información no incluida en el original. • Ejemplo “el análisis del proceso involucrado en el acto de resumir, nos ofrece una excelente oportunidad para estudiar la relación entre la lectura y escritura”. “La existencia de las macroestructura es lo que nos permite resumir el contenido de un texto: producir otro de extensión menor que guarde relaciones macroestructurales con el original Aprendizajes previos.
---	---

	Para que puedas comprender de manera adecuada los contenidos de esta lección, es necesario que:  Reconozcas el concepto de macroestructura semántica o estructura global del contenido de un texto.  Identifiques en un texto las oraciones y las ideas principales.  Distingas entre lo importante y lo interesante. Macroestructura Semántica ¿Recuerdas el concepto de macroestructura semántica? La macroestructura semántica es el contenido general o global de un texto, se refiere al sentido del mismo como un todo y se conforma a través de proposiciones completas llamadas macroproposiciones. No olvides que todo texto consta de dos planos o estructuras: un plano del contenido y un plano de la forma o expresión. La primera estructura es un proceso de pensamiento; la segunda, es la expresión lingüística de este pensamiento previamente organizado. Cuando en un texto señalas la ORACIÓN PRINCIPAL, estás identificando una unidad del plano de la EXPRESIÓN. En cambio, cuando reconoces la IDEA O PROPOSICIÓN PRINCIPAL, estás identificando una unidad del plano del CONTENIDO. Como su nombre lo indica, el plano del contenido está constituido por el tema, el cual se subdivide en una serie de contenidos conceptuales relacionados entre sí y que cumplen un papel dentro del texto, denominados subtextos o subtemas. A su vez, los subtemas se subdividen en proposiciones temáticas, que son las
--	--

	relaciones que se establecen entre los conceptos o unidades sémicas. Entonces, el conjunto de las ideas de base forma la macroestructura o representación semántica del CONTENIDO GLOBAL DEL TEXTO. Organizadores previos: Ejemplo “El gran jefe de Washington manda palabras, quiere comprar nuestra tierra. El gran jefe también manda palabras de amistad y bienaventuranza. Esto es amable de parte suya puesto que nosotros sabemos que él tiene muy poca necesidad de nuestra amistad. Pero tendremos en cuenta su oferta, porque estamos seguros de que si no obramos así el hombre blanco vendrá con sus pistolas y tomará nuestra tierra. El gran jefe de Washington puede contar con la palabra del gran jefe Seathl, como pueden nuestros hermanos blancos contar con el retorno de las estaciones. Mis palabras son como las estrellas: nada ocultan”.¹ (párrafo de 100 palabras) Observa con atención: El gran jefe Seathl ha recibido del Presidente de los Estados Unidos una oferta de compra del territorio indígena. Este nuevo texto de tan sólo 18 palabras nos permite expresar el contenido básico del párrafo anterior (hemos reducido el 81% de su extensión original). <i>Vamos a realizar el mismo procedimiento con el siguiente texto.</i> “Entre los caracteres físicos que contribuyen más a hacer que una persona resulte atrayente (o repulsiva) hay algunos que son incontrolables a causa de su
--	--

	predeterminación (forma del cuerpo, estatura, color y contextura de los cabellos, regularidad y blancura de los dientes) o por su relación con hechos que son independientes de la voluntad de los sujetos a quienes afectan (diversos ataques a la integridad corporal por efecto de enfermedades, accidentes, etc.). Pero la mayor parte de los atributos físicos que definen nuestro aspecto es modificable voluntariamente. El cuerpo puede ser ensanchado o afinado mediante la combinación de formas y colores de la ropa, puede parecer más alto mediante el uso de tacones o puede parecer rejuvenecido mediante hábiles aplicaciones de tinturas o de prótesis. En el siglo XX se lleva a cabo una considerable manipulación de nuestra apariencia. Lo que distingue a nuestra época de las anteriores no es tanto la diversidad de las intervenciones practicadas en el cuerpo, como su finalidad casi exclusivamente estética: una presentación (o representación) atractiva y halagadora de uno mismo está hoy tan recompensada y un aspecto poco agraciado es tan castigado socialmente que las metamorfosis corporales actuales están dedicadas casi exclusivamente al embellecimiento”.² (texto de 199 palabras) Pero antes de construir el nuevo texto, elaboremos un muestreo de los conceptos fundamentales o de los núcleos sémicos presentes en el texto anterior:  Caracteres físicos (atributos físicos)  Personas atraentes o repulsivas  Inmodificables por su predeterminación  La mayor parte modificable voluntariamente
--	--

	 En el siglo XX (nuestra época)  Finalidad casi exclusivamente estética (embellecimiento) Ahora sí, construyamos el nuevo texto con base en este muestreo: En el siglo XX, las modificaciones voluntarias de los caracteres físicos que definen el aspecto de una persona, tienen un fin casi exclusivamente estético. Hemos sintetizado en 24 palabras el contenido básico del texto (una reducción del 88% de su extensión original). Pero, como ya te habrás dado cuenta, no sólo estamos reduciendo la extensión del texto original, sino que además estamos construyendo un nuevo texto. Practica este procedimiento con el siguiente párrafo (antes de elaborar el nuevo texto, subraya los núcleos sémicos- palabras que sustituyen una acción o dan atributo): “Las transformaciones del cuerpo son aloplásticas cuando se deben a objetos y materiales exteriores como las máscaras, vestidos y adornos o a artificios poco duraderos como el maquillaje, el peinado y las pinturas aplicadas al cuerpo. Estas modificaciones son las más frecuentes en nuestra cultura. En cambio, las transformaciones autoplásticas conciernen directamente al cuerpo. Fueron relativamente frecuentes en los pueblos primitivos; citemos las perforaciones (de orejas, nariz, labios, órganos genitales, dientes), en las que a veces se insertaban adornos de madera, de metal o de piedras preciosas; las deformaciones (de labios, orejas, senos, cráneo y cuello en África; de pies, en China) y las mutaciones (circuncisión, clitoridectomía). La circuncisión continúa practicándose, lo mismo
--	--

	que la perforación de las orejas femeninas (nuevamente de moda), pero la autoplastia del aspecto físico está hoy representada sobre todo por la cirugía estética”.3 (138 palabras) No olvides contar el número de palabras del nuevo texto para que puedas establecer comparaciones con los ejemplos anteriores, y además tener un dato más preciso de cómo funcionó en este caso el mecanismo de reducción de la información.
--	--



A continuación, trata de contestar cada una de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es un resumen?

2. ¿Qué instrucciones ha recibido para adelantar la tarea de resumir?

3. ¿Cuáles son las características del resumen?

Sesión 5 <i>Continuación de la técnica del resumen</i> Lectura 5: Desarrolló temático Objetivo Didáctico Aplicar las macroreglas de Kintsch y Van Dijk para elaborar el resumen. Propósito de la sesión Que el estudiante valore las macroreglas que ofrecen Kintsch y Van Dijk, para elaborar el resumen. Identifique las macroreglas de Kintsch y Van Dijk. Actividad  En un principio lee el texto con la finalidad de que identifique las técnicas	Contenido: <i>DESARROLLO TEMÁTICO</i> Ejemplo de lo cotidiano: Lea cuidadosamente cada uno de los interrogantes anteriores, lo que implica que debes llegar a la conclusión al elaborar un resumen, de manera que el resumir, es una actividad un tanto compleja. Desde luego, esta conclusión sería contraria a una idea que se ha generalizado de lo que significa resumir: una labor tan sencilla, común y carente de exigencia que para llevarla a cabo sólo se requiere de intuición. Incluso, las únicas instrucciones que habitualmente hemos recibido para realizar la tarea de resumir son: - Expresen con sus propias palabras el contenido del texto leído. - Reduzcan a x número de páginas la información del texto original, siendo fieles a su contenido. - Manifiesten qué fue lo que más les llamó la atención en la lectura anterior. Compara estas instrucciones con tu respuesta de la pregunta 2 Como vemos, la primera instrucción equipara la actividad del resumen con la recuperación libre del recuerdo del texto leído y supone que resumir sólo implica un cambio de registro (“con sus propias palabras”). La instrucción b se fundamenta en la definición “un resumen es decir lo
---	--

para resumir.  En segundo lugar, realiza una lectura de visión general del texto asignado, tomando en cuenta los aspectos sugeridos.  En tercer lugar, lee detenidamente el texto asignado. Tome notas, subraye, realice inferencias, extraiga la idea o ideas principales y secundarias.  Por último elabore un resumen del material de esta sesión. <i>Dispones de 90 min, para realizar la actividad</i>	principal sin alterar el contenido”. En este caso, resumir es saber jerarquizar unas ideas y al mismo tiempo ser respetuosos de un material original (aunque todos sabemos que estas no son tareas fáciles). La instrucción c, si bien parte del reconocimiento de que existen diferencias en la recepción y, por consiguiente, en la síntesis que se puede producir, sólo induce a una recuperación fragmentaria del texto, ya que no procura que los estudiantes se fundamenten en la macroestructura semántica. Recordemos que, desde la escuela, la gran mayoría de nuestros profesores, nos ha pedido hacer resúmenes de los más variados textos, como si se tratara de una actividad espontánea y natural. “Todos hemos padecido resúmenes mal hechos o hemos sufrido por haber llegado a ciertos textos solamente a través de un resumen.” Umberto Eco (1985). <i>Definiciones y procedimientos</i> Nuestra insistencia sobre las instrucciones que por lo general hemos recibido para realizar un resumen y sobre el concepto que tenemos del mismo, obedece a que, como lo afirma Victoria Chou Hare (1992: 143), “la forma en que se piensa el resumen tiene (o debería tener) consecuencias directas para su enseñanza posterior”. Y no sólo para su enseñanza, sino también, por supuesto, para el aprendizaje de los procesos involucrados en la actividad de resumir. Entonces, es de suma importancia que todos, estudiantes, docentes e investigadores, estemos conscientes de nuestras definiciones de resumen. ¿Esta definición implica recuerdo, esencia, o algo intermedio? Detengámonos un
--	--

	momento en este asunto para hacer un corto recorrido. Resumir es sintetizar, suelen repetir muchos textos y manuales de español. En el trabajo realizado por Gloria Rincón Bonilla⁴ con un grupo de maestros de Cali, el 50% relacionaba el resumen con la operación de reducir información para sintetizar y así lograr UNA de sus características: la brevedad. Algunas definiciones agregaban a la condición anterior otras propiedades: ser claro, jerarquizar la información y no alterar el contenido esencial. Pero ninguna definición dada por los maestros explicitaba más de dos características del resumen. Con los conceptos de macroestructura, microestructura, macrorreglas, esquemas del lector, selección de ideas importantes y condensación. Pues bien, desde estas perspectivas teóricas vamos a ofrecerte una respuesta novedosa a las preguntas que ya te habíamos planteado: ¿qué es un resumen?, y ¿qué predomina en la actividad de resumir: la lectura o la escritura? Luego deberás comparar estas respuestas con las que tú ya habías elaborado. Van Dijk (1978: 232) define el resumen como “un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume”. En otras palabras, el resumen es un nuevo texto construido desde una perspectiva personal, y que incluye la macroestructura semántica de otro texto. El resumen y la macroestructura guardan una estrecha relación, ya que ambos están referidos a la estructura global del significado de un texto base. Por tanto, si el resumen es expresión de la macroestructura de un texto, entonces su
--	---

	ordenación es global y jerárquica, no necesariamente lineal. Ahora la pregunta sería: ¿Qué procedimientos se utilizan para identificar la macroestructura semántica del texto base que permite la elaboración de un resumen? Van Dijk y Kintsch consideran que los lectores aplican mientras leen unas macrorreglas para realizar esa reducción de la información semántica: supresión, generalización y construcción. La primera regla, supresión, nos permite eliminar la información accidental, irrelevante o redundante. O sea, que debemos suprimir los detalles, los ejemplos, las repeticiones y toda la información que resulte innecesaria para la construcción de la estructura global del significado del texto (o macroestructura semántica). Pero el mismo Van Dijk reitera: “no se trata sólo de suprimir por suprimir, se trata también de integrar información en otra que sea más global”. He aquí la razón de la siguiente regla. La segunda regla, generalización, nos proporciona, entonces, criterios para reemplazar varios enunciados por una generalización simple (reunir información esencial en una categoría superordinada) o mediante una combinación o integración (empleo de categorías agrupadoras). Por ejemplo, en el caso de las enumeraciones empleamos palabras que designen el conjunto: Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, El Salvador se generalizan en países centroamericanos. Veamos otro ejemplo: “ [...] constituye un conjunto de señales que indica el grupo al que uno pertenece, la edad, el sexo, el status y el rol social, y la personalidad del que las emite”. Apliquemos la regla de generalización: constituye un conjunto de señales que suministran diversas
--	--

	informaciones del individuo. En el siguiente texto, practica con esta macrorregla: La escritura nos permite seleccionar, resumir, ampliar, y modificar la información de acuerdo con nuestras necesidades. Usamos la escritura para hacer la lista de las compras, planear un viaje, redactar un informe, organizar el contenido de una conferencia, elaborar el guión de una película, etc. En el siguiente texto, practica con esta macrorregla: La escritura nos permite seleccionar, resumir, ampliar, y modificar la información de acuerdo con nuestras necesidades. Usamos la escritura para hacer la lista de las compras, planear un viaje, redactar un informe, organizar el contenido de una conferencia, elaborar el guión de una película, etc. Finalmente, la regla de construcción nos permite reemplazar una secuencia de proposiciones por una proposición simple que contiene el sentido total de la secuencia. Es preciso anotar que esta regla, con sus contrapartes en la identificación implícita y explícita de ideas importantes, ha demostrado ser resistente a la enseñanza. Pero, asimismo, también es necesario destacar que esta regla, en particular, convierte la actividad de resumir en una tarea creativa. Tenemos suficientes razones para afirmar que están bastante equivocados quienes consideran el resumen como un simple oportunista que se alimenta del texto base
--	--

	(T1), y cuya elaboración es totalmente ajeno a la creatividad del sujeto que resume. Ahora bien: la aplicación real de estas tres macrorreglas no es una labor mecánica ni sucesiva, puede ser variable, por supuesto dentro de ciertos límites. “Aunque las macrorreglas mismas tienen una naturaleza general y definen unos principios igualmente generales de reducción de información semántica, en la práctica no todo usuario de la lengua aplicará las reglas de la misma manera” Van Dijk (1978: 52). Existen diversos factores que inciden en esa aplicación: la tarea, los intereses, el conocimiento previo del texto, las normas y valores del usuario, etc. Sin embargo, es bueno dejar bien claro que ni la enseñanza ni la aplicación real de las macrorreglas garantizan un éxito incondicional en la elaboración de resúmenes. El dominio de estas reglas no es en sí suficiente para escribir buenos resúmenes, y hacerlo no es, en absoluto, algo tan sencillo. Fundamentados en los procedimientos anteriores, vamos a definir el resumen así: Un nuevo texto que se construye mediante un proceso recursivo de selección y condensación de las ideas importantes de un texto base. <i>Relaciones del resumen con la lectura y la escritura</i> Qué predomina en la actividad de resumir: la lectura o la escritura? Los lectores elaboran un resumen a partir de la identificación de la macroestructura de un texto base. Mientras que los escritores producen un texto a
--	---

	partir de una macroestructura. En este sentido, ambos procesos implican construcción, pero es indudable que quienes resumen están mucho más restringidos en su labor que los escritores, ya que aquéllos sólo pueden recurrir al material que van a resumir. Entre los investigadores del resumen, no existe un acuerdo en cuanto a si éste se produce durante la comprensión o después de ella. Un grupo considera que la construcción de la macroestructura se realiza durante la comprensión (Van Dijk y Kintsch están en este grupo). El otro, por el contrario, considera que la construcción de la macroestructura ocurre después de la comprensión (Brown, Day y Johnson pertenecen a este grupo) Esta distinción es de suma importancia porque si aceptamos la primera posición —resumen durante la comprensión, entonces tenemos que considerar la actividad de resumir como una tarea de lectura. En tanto que si aceptamos la segunda —resumen después de la comprensión— tenemos que considerar el resumen como una tarea de escritura. Para Johnson y su grupo, la recuperación de información es meramente la precursora de dos actividades primarias de resumen: la selección de ideas importantes y su condensación. La selección de ideas importantes implica determinar el valor relativo de las proposiciones que conforman un texto; requiere tomar decisiones sobre qué excluir y qué incluir. Sin embargo, resumir no es sólo identificar y ordenar ideas importantes, sino también condensar estas ideas de una manera coherente, sobre todo en el
--	---

	momento de escribir el resumen. Quien resume está consciente de que debe respetar el material original, pero nunca puede ignorar la coherencia que requiere el nuevo texto que está construyendo. Johnson y sus colegas insisten en que la selección y la condensación de ideas importantes son cruciales en la actividad de resumir. La aplicación continua y deliberada de estas dos estrategias. Finalmente deberá llevarnos a la esencia del texto. <i>Características del resumen</i> 1. FIDELIDAD: El resumen, si bien implica transformaciones (supresión, condensación, construcción, brevedad), a pesar de todas las variables involucradas, tiene que guardar con el texto base una relación que preserve el contenido genuino esencial. 2. OBJETIVIDAD: Una recomendación que nosotros hacemos a profesores y estudiantes dedicados a la labor de resumir es que se esfuercen por evitar las intromisiones de la crítica o de la apreciación personal del texto base en sus resúmenes, lo que, de ninguna manera, riñe con la creatividad. 3. UNIDAD y COHERENCIA: Ya dijimos que el resumen es un nuevo texto que incluye la macroestructura semántica de otro texto. Por lo tanto, un resumen reúne todas las condiciones propias de la Textualidad: es un texto completo que contiene todas las ideas básicas necesarias, y las presenta interrelacionadas por medio de los diversos mecanismos de cohesión.
--	---

	4. BREVEDAD: Los procedimientos de selección de ideas importantes y condensación conllevan a una reducción de la información, a una síntesis. Entonces, es lógico que el resumen sea de menor extensión que el texto base. 5. CREATIVIDAD Y ORIGINALIDAD: Resumir es un proceso recursivo que no sólo implica identificar las ideas importantes y disponerlas en orden, sino que también exige una cuidadosa labor de condensación de esas ideas y de construcción de un texto coherente. Para condensar y construir texto, resulta indispensable la creatividad. La originalidad hace referencia a que el resumen no es una simple copia sino un procesamiento activo del texto base. Recuerda que los mapas conceptuales, los esquemas y los cuadros sinópticos, también pueden considerarse resúmenes. Variables que afectan el resumen La conceptualización que hemos hecho del resumen como un proceso recursivo no nos permite delimitar con precisión cuando termina la lectura y cuando comienza la escritura. En realidad, el hecho de que un resumen se construya durante la lectura o después de ella depende de una amplia serie de factores, que mencionaremos a continuación. Existen tres variables básicas que afectan la actividad de resumir: de persona, de texto y de tarea. ¿Cómo pueden afectar estas variables las estrategias
--	---

	de selección y condensación al resumir? 1. De persona: Es indudable que quienes se dedican a la actividad de resumir tienen diversos puntos de vista acerca del carácter de esta tarea, diferentes niveles de habilidad para adelantarla y un mayor o menor conocimiento del contenido del texto que van a resumir. Es razonable concluir, entonces, que cada uno de estos aspectos afecta la actividad de una manera diferente. 1.1 El carácter de la tarea: Muchos estudiantes no están conscientes de un aspecto clave del resumen: el papel de la importancia textual. En otras palabras: un gran número de estudiantes no identifica con claridad qué es lo que el texto base desarrolla como temática fundamental. Los alumnos tienden a confundir con demasiada frecuencia lo importante con lo interesante. Y cuando intentan centrar su atención en la noción de esencia, ésta se les convierte en algo indeterminado. Por esto, no es extraño que algunos estudiantes piensen que el material interesante es el que debe incluirse en el resumen. ¿Qué diferencia estableces entre lo importante y lo interesante? FIDELIDAD OBJETIVIDAD UNIDAD Y COHERENCIA BREVEDAD CREATIVIDAD Y ORIGINALIDAD CARACTERÍSTICAS DEL RESUMEN El punto de vista que se asume acerca de la naturaleza del resumen tiene
--	--

	consecuencias directas en el procesamiento de la información. Por consiguiente, “los estudiantes con representaciones inadecuadas o incorrectas de los resúmenes saltan comprensiblemente las arduas actividades de selección y condensación” Victoria Hare (1992: 132), 1.2 Niveles de habilidad: La capacidad para seleccionar las ideas importantes y condensarlas también presenta diferentes niveles entre quienes se dedican a elaborar resúmenes. Seleccionar las ideas importantes es quizás la operación que más dudas y temores produce en los estudiantes. Sin embargo, ella es la actividad central del resumen. A la dificultad que representa seleccionar las ideas importantes, debemos agregar el desafío que plantea la condensación de las mismas. “Para condensar texto hace falta una aptitud de escritura adicional, lo cual lo hace doblemente difícil. En el acto de resumir un texto, a menudo se pierden los vínculos internos de coherencia y hay que recuperarlos mediante la reescritura para hacer que las ideas “encajen” bien nuevamente. Cuanto mayor es la condensación necesaria, mayor es el trabajo de escritura” Victoria Hare (1992: 133). 1.3 Conocimiento del contenido: Es imposible negar que el conocimiento previo del contenido del texto base afecta en forma considerable las actividades de comprensión y resumen. Los procesos de selección y de condensación no se pueden llevar a cabo de manera
--	---

	adecuada cuando no se poseen los conocimientos previos indispensables o cuando no se tiene acceso a ellos. 2. De texto: Estas son las variables que han sido más estudiadas. Vamos a referirnos a tres de ellas: 2.1 Longitud: Podemos afirmar que los textos breves son, por lo general, más fáciles¹⁰ de resumir que los extensos. Las exigencias de comprensión, de procesamiento de la información y de selección de ideas importantes y de condensación aumentan cuando los textos son más largos. Por ejemplo, en el caso de los textos argumentativos, si los textos son breves, buscamos la idea principal; pero si son extensos, buscamos una tesis. 2.2 Género: Partamos de la siguiente pregunta: ¿Cuáles textos son más fáciles de resumir: los expositivos, los argumentativos o los narrativos? Las investigaciones realizadas presentan cuatro razones para sustentar por qué los textos narrativos son, al parecer, los más fáciles de resumir. La primera: las estructuras narrativas son las más familiares para los estudiantes. La segunda: en las narraciones, las ideas importantes tienden a superponerse o a repetirse —lo que no sucede ni en las exposiciones ni en las argumentaciones—. La tercera: los textos expositivos y los argumentativos suelen ocuparse de conceptos más complejos o abstractos. Y la cuarta: la mayoría de los relatos poseen una estructura lineal muy organizada. Los textos con estructuras no lineales (causa - efecto, comparación y contraste, razonamiento analógico, etc.) presentan una construcción con un mayor grado de
--	--

	complejidad. Relaciona la respuesta anterior con la que diste a la pregunta 5 (p. 6) 2.3. Complejidad: Las siguientes características nos permiten catalogar determinados textos como de mayor complejidad: vocabulario poco frecuente, estructura compleja de las oraciones, altos niveles de abstracción, conceptos o ideas poco familiares, ausencia de indicadores adecuados (conectivos y claves semánticas) y una organización no lineal. Este tipo de textos convierte la actividad de resumir en una tarea ardua y complicada. 3. De tarea: Los investigadores han llegado a la conclusión de que estas variables afectan profundamente la operación de resumir. No obstante, sólo desde hace muy poco tiempo se les viene prestando atención. El acceso al texto, el propósito del resumen y las restricciones en su longitud son las variables de tarea que vamos a comentar. 3.1 El acceso al texto: No tener acceso al texto durante la elaboración de un resumen es una situación que, desde luego, produce sus consecuencias. “Cuando los estudiantes resumen de memoria, la calidad de su resumen se ve limitada por la calidad de la codificación original del texto” Victoria Hare (1992: 137). Ahora bien, tener acceso al texto mientras se está
--	--

	resumiendo presenta sus ventajas, pero también sus desventajas. Las ventajas: el estudiante es libre de regresar al texto cuantas veces sea necesario, tanto para profundizar en la comprensión como para evaluar con mayor detenimiento las ideas. Las desventajas: el estudiante se concentra en la supresión, se estimula el copiado y se relegan el procesamiento activo del texto y el papel del borrador o de la reescritura para mejorar el resumen. 3.2 El propósito: Es muy poco lo que sabemos sobre los efectos del propósito en la operación de resumir, aunque esta variable parece afectarla más que cualquier otra. Existe una distinción entre resúmenes basados en un lector (producidos para un auditorio) y resúmenes basados en un escritor (producidos para los propios autores). Casi todas las investigaciones que existen sobre el resumen se han concentrado en los primeros; aunque es probable que los resúmenes de escritor sean los más comunes y útiles de los dos. 3.3 La longitud: Algunos investigadores del resumen (Brown, Day & Jones, Garner & McCaleb) consideran que no restringir su longitud facilita las exigencias de procesamiento de la información, y que, en cambio, la longitud restringida recarga las tareas de selección y condensación, lo que puede ir en detrimento del producto final. Está demostrado que cuando se le fija un margen estrecho a la longitud de un resumen, los alumnos con problemas de condensación optan simplemente por suprimir las ideas importantes en lugar de sintetizarlas. Nosotros consideramos que de acuerdo con la naturaleza y extensión del texto base, se pueden fijar restricciones moderadas y flexibles (hablar, por ejemplo, de 2 ó 3 páginas, en lugar de fijar un
--	--

	límite estricto). Dos preguntas para reflexionar antes de concluir esta lección: ¿Un resumen mal elaborado implica necesariamente una deficiencia lectora? ¿Identificar las macroestructuras textuales es suficiente para escribir buenos resúmenes? Vamos a resumir Sin lugar a dudas, resumir no es una actividad sencilla. La manera como se concibe el resumen tiene grandes implicaciones en su elaboración y en su enseñanza. El resumen se puede asumir como un proceso de lectura o como un proceso de escritura. Pero la línea divisoria entre ambos es bastante borrosa, puesto que el resumen es un nuevo texto que se construye mediante un proceso recursivo de selección y condensación de ideas importantes. Para realizar un resumen, es necesario tener en cuenta unos procedimientos básicos y unas reglas pragmáticas y retóricas. Además, existen unas variables de persona, texto y tarea que afectan la actividad de resumir. En conclusión, es mucho lo que aún necesitamos saber sobre las relaciones entre la lectura y la escritura en la tarea de construir resúmenes 
--	---

	Elabore un resumen, aplicando las macroreglas de Kintsh y Van Dijk, sobre el material leído en esta sesión
--	--

Sesión 6 <i>Elaboración del resumen</i> Lectura 6: Aprendizaje significativo basado en problemas Objetivo Didáctico Preparar un resumen. Propósito de la sesión Que el estudiante muestre los conocimientos adquiridos, para elaborar un resumen. Actividad  Luego de leer el texto elabore un resumen. Dispones de 90min, para realizar la actividad	Contenido Aprendizaje significativo basado en problemas (Ver anexo G, sesión 6)
---	---

(ANEXO G)

SELECCIÓN DE TEXTOS PARA EL PROGRAMA INSTRUCCIONAL
DE FORMACIÓN

TEXTO PARA SESIÓN 2

Evaluación de una experiencia de innovación docente para el aprendizaje significativo en pedagogía: un marco para la reflexión a partir de la percepción de los estudiantes.

Resumen: Este trabajo presenta el planteamiento inicial, desarrollo y evaluación de una innovación docente realizada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. La asignatura “Pedagogía Gerontológica” es el contexto donde se desarrolla una experiencia de puesta en práctica de una nueva modalidad de enseñanza que hemos denominado “modelo de exposición y reconstrucción del conocimiento” dirigida a la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje durante el curso académico 2007/08. En este artículo describimos la experiencia de cómo se está llevando a cabo el cambio metodológico y qué conclusiones hemos obtenido a partir de las valoraciones de los alumnos y de nuestra propia observación, para seguir realizando mejoras en la asignatura.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, cambio metodológico, aprendizaje significativo, percepción del estudiante.

Pedagogía Gerontológica es una asignatura optativa de primer ciclo de 4,5 créditos en la Facultad de Ciencias de la Educación, y su alumnado es de procedencia variada

(Facultad de Pedagogía, E.U. Magisterio y E.U. de Enfermería y Fisioterapia). En el momento actual tiene asignadas tres horas lectivas semanales durante el primer cuatrimestre.

En esta asignatura se pretende propiciar un espacio de intervención y de reflexión sobre qué puede hacer la educación para mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Se trata de reforzar la idea de la educación entendida como transformación y cambio. Más concretamente en este caso como transformación de la vejez de un período de declive, enfermedad, dependencia, improductividad,... en un “modelo de desarrollo”, actividad, un tiempo de humanización. Como no podría ser de otro modo, esta orientación requiere la consideración de la Pedagogía Gerontológica desde una perspectiva multidisciplinar, entendida ésta como la aplicación de saberes psicológicos, biológicos y sociales. En este sentido, la materia debe servir para descubrirle al pedagogo social un bagaje de conocimientos fundamentales vinculados a sus propias funciones profesionales y la posibilidad de reflexionar sobre los mismos.

El artículo que aquí se presenta trata de explicar algunas de las ideas principales de un proyecto de innovación en la ya mencionada asignatura, financiado por el Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación de la Universidad de Oviedo. Este proyecto permitió el diseño de la materia conforme a un nuevo modelo de enseñanza- aprendizaje y su posterior puesta en práctica desde el curso 2007-2008 hasta la actualidad. La razón principal que llevó al equipo de investigación a solicitarlo y posteriormente desarrollarlo se justifica por la necesidad de

familiarizarse con las nuevas exigencias metodológicas del proceso de Bolonia, así como el interés conjunto del equipo por construir una base sólida para la coordinación entre diferentes profesores de un mismo área que se reúnen para consensuar, revisar y poner en común sus inquietudes docentes y pedagógicas. Todas estas inquietudes se han plasmado en trabajos posteriores ya publicados y en un compromiso de trabajo común para el futuro.

Para clarificar el sentido del proyecto de innovación se explica a continuación la opción metodológica escogida y se profundiza además de manera especial en las conclusiones obtenidas a partir de las impresiones y los comentarios de los estudiantes que han cursado la asignatura. En definitiva, partimos del supuesto de que es necesario revisar y mejorar nuestras propias concepciones metodológicas y didácticas una vez que, tanto el desarrollo de las clases como las actividades propuestas, han revelado las fortalezas y debilidades del modelo de innovación.

ENTORNO ACADÉMICO: SITUACIÓN ACTUAL

Metodología docente y organización

La propuesta iniciada en el curso académico 2007-2008 ha permitido la inclusión de la asignatura Pedagogía Gerontológica en la plataforma de enseñanza virtual desarrollada por la Universidad de Oviedo, Campus Virtual. Las posibilidades que ofrece esta plataforma facilitan enormemente la dinámica de clases aunque exige igualmente el desarrollo de materiales didácticos específicos y pensados para este nuevo entorno de aprendizaje. En suma, destacamos como ventaja principal que la

utilización de las redes telemáticas ayuda a desarrollar un modelo de enseñanza más flexible, en el que prima más la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado, además de ser una herramienta de expresión y comunicación entre el estudiante y el profesor (Moral Pérez, 2004; Pablos Pons, 2005). Por otro lado, también posee como contrapartida la necesidad de estimular un hábito de trabajo y esfuerzo continuado poco habitual en la mayoría de nuestros estudiantes y la supervisión casi constante por parte del profesor (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

La metodología de este proyecto pretende, sobre todo, la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, de forma que no sea un simple receptor de conocimientos, sino que vaya construyendo sus saberes en cooperación con el profesor y con el resto de sus compañeros. Se trata de un modelo que hemos caracterizado como

“Modelo de exposición y reconstrucción del conocimiento” y cuyo objetivo último es generar unos “aprendices estratégicos”. Para lograr esto, es conveniente incluir en el aprendizaje académico la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, al tiempo que el alumno ha de aprender a planificarse y regular sus actividades. De esta manera cuando el estudiante selecciona, organiza y elabora la información, todo ello contribuye a que la comprenda mejor y, en consecuencia, pueda integrarla significativamente en su estructura cognitiva. Por esta razón uno de los ejes principales de nuestro día a día con los alumnos y alumnas de la asignatura consiste en conectar nuestras estrategias didácticas y contenidos con los

conocimientos previos que éstos ya poseen (aprendizaje significativo), eliminando además elementos de prejuicio y cambiando actitudes (Aznar Minguet, 1992; Carretero y Limón, 1997; Coll, 1997; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Gros Salvat, 2002; Onrubia, 1996; Tolchinsky, 1997; y de manera especial, García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005). Esta última dimensión resulta especialmente importante en un campo como el de la Pedagogía Gerontológica en el que suelen observarse ideas preconcebidas y estigmatizadoras acerca del periodo vital de la tercera edad.

Consiste en una presentación de los contenidos cuyo soporte fundamental es la palabra, si bien ésta se apoyará en el material del Campus Virtual. Nuestra intención es aunar la exposición con la interrogación y el debate intelectual, animando a la participación y al respeto de las ideas de los demás. Esta reflexión se ve favorecida a través de las “preguntas de presentación o reflexión” y las “preguntas de comprensión” en las que se profundizará cuando se aborde el material creado para la asignatura. Lo esencial es que los estudiantes tengan la posibilidad de expresarse, crear, reflexionar, participar y que todo ello sirva como estrategia de aprendizaje.

Una vez superada la fase inicial de toma de contacto, se combinan distintas estrategias metodológicas:

- *Clases teóricas y prácticas.* Éstas permiten la exposición de temas y lecturas específicas por nuestra parte, así como el comentario público y la discusión de las cuestiones y aportaciones complementarias que, en su caso, se realicen.

- *Seminarios*. Entendidos como el período de instrucción basado en contribuciones orales o escritas de los estudiantes. La preparación del seminario supone un conocimiento profundo del tema por parte de los intervinientes, y así adquiere un significado especial la exposición e intercambio de los conocimientos y múltiples puntos de vista que posee el alumnado. Naturalmente, los seminarios son impensables sin la lectura previa por parte de todos de la documentación básica (disponible en la plataforma virtual y presentada previamente por el equipo docente).

- *Actividad dirigida*. Sesión supervisada donde el alumnado trabaja en tareas grupales y recibe guía cuando es necesaria. Para fomentar el trabajo continuado se han introducido trabajos tales como: participación en grupos de trabajo, búsqueda de información o documentos en Internet, visionado de películas y realización de informes, comentario crítico de lecturas, aprendizaje basado en problemas o casos, planteamiento y diseño de proyectos de intervención socioeducativa gerontológica, etc.

- *Tutorías* (individuales y grupales). Constituyen un período de instrucción realizado con el objetivo de revisar y orientar temas, responder a preguntas, aclarar dificultades, crear condiciones didácticas que obliguen a trabajar día a día, así como la elaboración de diversas actividades (seguimiento de actividad dirigida y trabajo autónomo).

Algunas de ellas se plantean como obligatorias

(3 sesiones a lo largo de la realización del Proyecto de Intervención, por ejemplo).

Como se verá posteriormente esta atención y ayuda del profesor/ a constituye, desde

la perspectiva de los propios estudiantes, uno de los factores que más estimula su estudio y su motivación por aprender.

- *Evaluación.* Conjunto de pruebas (actividades, proyecto,...) utilizadas para la valoración del progreso del alumnado. Se debe incluir como elemento clave, la exposición oral de un Proyecto de Intervención Socioeducativa Gerontológica.

Actividad no presencial: Trabajo autónomo del alumno

El estudio autónomo es una estrategia metodológica basada en el autodidactismo y en la capacidad de los estudiantes universitarios para aprender desde la propia iniciativa y con motivación intrínseca.

Nuestra planificación docente incluye toda actividad orientada a la preparación de las clases teóricas y prácticas (seminarios, lecturas, resolución de preguntas de presentación y comprensión del tema, trabajo de biblioteca para exponer o entregar material en las clases teóricas y prácticas), el estudio personal de los contenidos de la disciplina, la realización de actividades referidas a ella y, finalmente, el diseño de un Proyecto de Intervención Socioeducativa Gerontológica.

Bloque II: Herramientas de comunicación

- *Calendario.* Esta herramienta funciona a modo de agenda en la que podemos anotar todas las fechas que resulten de interés para el curso (fecha de entrega de actividades, apertura de un nuevo tema, comienzo de una actividad, etc.).
- *Personas.* Contiene la lista de participantes en el curso, así como distinta información sobre ellos.

Bloque III: Otras utilidades

- Mis cursos. Es un acceso directo al Campus Virtual.
- Actividad reciente. Muestra de forma abreviada las últimas actualizaciones del curso con enlaces directos para verlas.

Bloque IV: Administración

Además de las diferentes funcionalidades de enseñanza-aprendizaje que ofrece Moodle, también se incorporan algunas herramientas administrativas que permiten llevar a cabo diferentes gestiones relacionadas con el curso (grupos, calificaciones, etc.)

La evaluación es uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Optamos por no centrar la evaluación exclusivamente en la medición de los resultados finales, sino en la recogida de información sobre todas las variables cognitivas y afectivas que intervienen en el proceso de aprendizaje. No podría ser de otro modo, dada la concepción metodológica en la que se apoya el proyecto.

Estructuración y criterios de evaluación

El sistema de evaluación se ha basado en las calificaciones obtenidas en las distintas actividades a realizar durante el curso. Así, todas las medidas que se pongan en marcha para incentivar el trabajo del alumno/a, deben tener necesariamente un reflejo en la calificación final de la asignatura (González y Wagenaar, 2003; Contreras Muñoz, 2004; Méndez Paz, 2004; Palacios Picos, 2004). Por tanto, puede reconocerse un proceso continuado de aprendizaje articulado en torno a tres momentos.

Actividad presencial y actividades complementarias (40%). Constituye el desarrollo teórico y práctico de los temas propuestos a través de la lección magistral participativa y la realización de actividades complementarias en cada uno de ellos (actividades dirigidas y trabajo autónomo del alumnado).

- La segunda dinámica de trabajo se establecerá en torno a los dos seminarios realizados (20%) que son de asistencia obligatoria. Cada uno de ellos tendrá una duración de dos horas. El alumnado debe entregar unas conclusiones individuales tras la realización de los mismos.

- Finalmente, la elaboración de un Proyecto de Intervención socioeducativa

Gerontológica

(40%) completa la metodología propuesta para la asignatura. Será un trabajo de carácter individual y tutorizado a lo largo del cuatrimestre.

Valoración de la innovación docente: análisis de resultados (15%).

TEXTO PARA SESIÓN 3

Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula escolar

1.- La evaluación de los resultados del proyecto se ha realizado mediante la revisión de las propias prácticas docentes y a través de una encuesta final cumplimentada por los estudiantes al finalizar el cuatrimestre³. El propósito de esta última ha sido comprobar a través de las respuestas de los estudiantes su nivel de satisfacción con esta experiencia, así como contrastar sus opiniones con las propias.

La encuesta realizada al alumnado es un instrumento que tiene preguntas variadas (cerradas, abiertas, de escala de estimación, etc.) y se estructuró en cuatro apartados, a fin de tener una visión lo más completa posible de las opiniones y percepciones de los estudiantes:

a. Cuestiones relacionadas con el diseño y presentación de los materiales en el Campus

Virtual: qué opinión merece el hecho de iniciar el tema con una “presentación” y activar los conocimientos previos con unas “preguntas de reflexión”, especificidad y claridad de los objetivos de cada tema, juicio sobre el contenido de los temas, adecuación de las prácticas, opinión sobre las preguntas de comprensión, valoración del material de la asignatura, valoración sobre el procedimiento de evaluación y, finalmente, opinión sobre la bibliografía y otras fuentes de información y documentación señaladas en el programa.

b. Valoración sobre aspectos organizativos y metodológicos: juicio sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje: adecuación del tiempo a cada tema,

diversificación de tareas, seguimiento de las prácticas y del proyecto de intervención, desarrollo de clases presenciales y seminarios, respuesta a las dificultades y dudas, oportunidad de participar y ambiente de trabajo en general, opinión de la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías como herramienta de expresión y comunicación y sobre la accesibilidad y atención del equipo docente.

c. Transferencia de conocimientos a la vida diaria y en el ámbito profesional:

utilización de los contenidos adquiridos en la vida diaria, competencias adquiridas al cursar la asignatura, y opinión sobre la necesidad de poseer más habilidades y competencias en un futuro para la actividad profesional como pedagogo/a.

d. Valoración global de la asignatura dentro de la formación como pedagogo/a y de la implementación de la experiencia vivida a lo largo del cuatrimestre (facilidad de aprendizaje, presión en el cumplimiento de las tareas, interacción con profesorado, tiempo de trabajo, etc.).

La encuesta de evaluación fue cumplimentada por 24 estudiantes durante la última clase presencial (dicha sesión tenía como finalidad la clarificación de dudas y el seguimiento del Proyecto de intervención)⁴. Como puede observarse en la Tabla 1, la fase de sus estudios en que se encuentran nuestros alumnos (conviene recordar que se trata de una asignatura optativa y que por lo tanto no se encuentra ubicada en ningún curso en concreto) dista mucho de ser homogénea. Debe tomarse en consideración, por tanto, la diversidad de niveles, intereses y expectativas de los estudiantes que eligen la materia. No menos interesante resulta que la mayoría de los

alumnos (87,5%) procedan de la titulación de Pedagogía y solo el 12,5% (3 alumnas) de la titulación de Magisterio. Finalmente,

Percepción del alumnado sobre la modalidad de enseñanza implementada

A continuación se presentan a modo de ejemplo algunas de las ideas principales que pueden extraerse de las contestaciones de los alumnos. No pretendemos ser exhaustivos, puesto que nos encontramos en un proceso de revisión y evaluación a más largo plazo, pero sí buscamos hacer notar tendencias o impresiones de los estudiantes.

Bloque I: Campus Virtual

En primer lugar, parece importante comentar que la mayoría del alumnado (58,3%) considera “muy interesante” el hecho de iniciar cada tema con una presentación y unas preguntas de reflexión y un 41,7% lo considera “bastante interesante”. Ninguna persona ha considerado dicho material como poco o nada interesante

Todos los alumnos justifican su respuesta y han expresado la importancia que tienen estas preguntas para la revisión y clarificación de los conocimientos previos. Resante mencionar la feminización observada en el grupo, pues hay tan sólo dos alumnos varones.

Es una forma de conocer, de introducirse en el tema y de reflexionar sobre los puntos que después se van a desarrollar en él: “no empezar de cero”, “una especie de autoevaluación”;

“comprobar experiencias previas que tenemos”⁵. Algunas opiniones recogidas son las siguientes:

“Me parece muy interesante porque no lo había hecho nunca antes con ninguna asignatura y, la verdad,... te da una idea del tema” (3º Pedagogía). “Es una forma de demostrar cómo se viven los temas teóricos de la asignatura en el día a día, con tus palabras y tu experiencia vivida personalmente. Y hace pensar muchísimo en nuestros mayores” (3º Pedagogía).

Respecto a los objetivos especificados en cada tema, el 95,8% de los alumnos encuestados (23) consideran que están definidos de modo claro y preciso.

La valoración de los estudiantes sobre el contenido de los temas que se puede consultar en el Campus Virtual, es la siguiente: atendiendo a la facilidad de acceso, el 58,3% le otorga la puntuación máxima –5 puntos– (un 37,5% le asigna el valor 4). Consideran que el material tiene bastante interés un 41,7% (puntuación 4) y un 33,3% (puntuación 5). De igual modo, se valoran positivamente (tienen las puntuaciones más altas) aspectos como la claridad de los contenidos (62,5%), el orden lógico de los mismos (41,7% y 45,8%, puntuación 4 y 5, respectivamente) y su utilidad (37,5% y 54,2%, puntuación 4 y 5, respectivamente)

En cuanto a la adecuación de las prácticas que se proponen para cada tema, el 75% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo, un 25% dice estarlo solo “a veces”.

Pero, ¿qué dicen los estudiantes a la hora de justificar la adecuación de las prácticas?

Para algunos, dichas prácticas afianzan y amplían los aprendizajes adquiridos en la asignatura, y también ayudan a la comprensión y asimilación de su contenido:

“Yo creo que mediante las prácticas ponemos en práctica los conocimientos del tema y la teoría” (3º Magisterio). “Pienso que son actividades que te permiten trabajar los temas y aplicar los contenidos aprendidos. A su vez, permiten ir más allá de esos contenidos e incorporar la creatividad” (5º Pedagogía).

En otros casos, destacan que han resultado “amenas”, “entretenidas” o, por el contrario, les parecen “excesivas”. De igual modo, otros estudiantes han destacado la “poca variedad”. No menos interesante parece que algunos comenten la necesidad de que las prácticas sean “más prácticas”:

“Por una parte son muy interesantes, pero quizás deberían ser más prácticas, nos conformarnos con la mera aplicación de la teoría para realizar informes” (2º Pedagogía).

La valoración que hace el alumnado de las preguntas de comprensión es muy alta.

Así el 70,8 % las considera “bastante interesante” la respuesta a esas preguntas y un 20, 8% las califica como “muy interesantes”.

Más relevante si cabe, es analizar cómo justifican sus respuestas. Los argumentos en que se apoya su valoración positiva pueden ser agrupados –según la importancia que les atribuyen– en tres grandes categorías:

Ayudan a la hora de comprender el tema y a aclarar ideas:

“Ayudan a aclarar lo que has aprendido y a destacar lo más importante de cada tema”

(2º Pedagogía). “Porque se centran en los aspectos más importantes del tema y de esta forma, a la vez que se contestan se repasan los contenidos” (3º Magisterio).

Obligan a leer los contenidos del tema:

“Realizar las preguntas de comprensión te obligan a leer detalladamente el tema” (1º Pedagogía).

“Ya que se comprueba si se ha comprendido el tema tratado; también nos obliga a leer el tema completo que muchas veces esto no se hace” (5º Pedagogía).

Ofrecen la posibilidad de resumir y sintetizar los conceptos del tema:

“Porque te ayudan a sintetizar los conceptos de cada tema” (3º Pedagogía).

Respecto a la valoración que dan los estudiantes al hecho de disponer del material que se va a emplear en la asignatura, se debe resaltar que, tal y como se puede contrastar en la tabla 5, sus opiniones son muy favorables, tanto desde el punto de vista de su utilidad para promover el aprendizaje autónomo, como por el hecho de que facilitan la alfabetización tecnológica o permiten una mayor personalización de la educación.

En relación con la valoración del procedimiento de la evaluación seguido en la asignatura, el 95,8% de los encuestados (23 alumnos) considera que es adecuado.

Las opiniones de los estudiantes:

Confirman la importancia que conceden a la evaluación continua:

“Interesante que la evaluación se base en prácticas y realizando trabajo a medida que se avanza en el contenido” (1º Pedagogía).

“Porque es una manera de que se vea el trabajo y la dedicación a la materia, a pesar de que tengas que llevarla al día (que si tienes más asignaturas se puede hacer más difícil) pero te ayuda a aprender más” (3º Pedagogía).

Especialmente, permiten constatar el interés por no tener examen:

“En esta asignatura valoro más el hecho de que tengamos que aprender a elaborar proyectos de intervención que hacer un examen que puede salir mal aun habiendo estudiado.

Además, las prácticas complementan los aprendizajes y sirven para demostrar los avances” (5º Pedagogía).

“Porque creo que aprendemos más cosas de esta forma que si lo memorizamos, porque memorizando, tras hacer el examen, los contenidos se olvidan” (3º Magisterio).

Hacen constar el trabajo personal y práctico:

“Aunque implique mayor esfuerzo permite un aprendizaje más abierto, autónomo.

Cuenta de cara a la evaluación nuestra opinión y experiencias más que los conocimientos teóricos. El trabajo es muy personal” (3º Pedagogía).

“Aprendemos de una forma práctica y amena, priorizando actividades creativas y de reflexión, descartando o dejando en un segundo plano lo memorístico” (5º Pedagogía).

Sin embargo, algunos alumnos, también aluden al excesivo trabajo que supone para una asignatura optativa:

“Es interesante las horas dedicadas al trabajo personal, aunque a veces resulta excesivo”

(2º Pedagogía). “Me parece adecuado que se evalúe a través de las prácticas pero considero el trabajo excesivo para tratarse de una optativa” (4º Pedagogía).

“Sería preciso la disminución de las prácticas para poder dedicar más tiempo al proyecto, pues tiene un gran peso en la evaluación de la signatura” (5º Pedagogía).

Bloque II: Aspectos organizativos y metodológicos

Pretendemos, en este apartado, analizar los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje que introducen cambios significativos en él.

Es importante destacar la percepción que tienen los estudiantes de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en esta reorientación

Respecto a la adecuación del tiempo a cada tema, el 62,5% de los estudiantes (15) y un 8,3% (2) le otorgan puntuaciones altas, 4 y 5 puntos respectivamente.

Un 29,2% de los encuestados (2) le dan una puntuación intermedia.

- La diversificación de las tareas es valorada por un 41,7% (10) con una puntuación de 4 y por un 29,2% (7) con una puntuación 5. Un 25% (6) de los encuestados usan valoraciones intermedias.

- El 70,8% de los estudiantes encuestados asigna al seguimiento de prácticas y proyecto puntuaciones altas: el 37,5% (9) la puntuación de 5 y el 33,3% (8) la puntuación de 4. Un 25% (6) recurre a valores intermedios.

- En cuanto al desarrollo de las clases presenciales, el 79,2% de los estudiantes manifiesta su satisfacción, pues el 50% (12) las valora con un 4 y un 29,2%

(7) con un 5.

- El desarrollo de los seminarios es valorado por el 79,2% (19) de los encuestados positivamente: un 54,2% (13) les asignan una puntuación de 4 y un 25% (6) una puntuación de 5.
 - A la hora de dar manifestar las dificultades y dudas que han tenido en la realización de su trabajo, un 91,7% de los estudiantes ven cubiertas estas necesidades satisfactoriamente, el 54,2% (13) escoge una puntuación de 5 y el 37,5% (9) una puntuación de 4.
 - También juzgan muy favorablemente la oportunidad de participar: un 62,5% (15) con un 5 y 29,2% (7) con un 4.
 - Finalmente, la satisfacción del alumnado con el ambiente de trabajo ha sido elevada, pues el 91,6% le otorga puntuaciones altas: un 58,3% (14) un 5 y un 33,3% (8) un 4.
- En cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías como herramienta de expresión y comunicación entre alumno/a y profesora (función tutorial), y especialmente al uso del correo electrónico, el 75% de los estudiantes lo ven “muy interesante” y un 25% “bastante interesante”. Lo valoran como forma de estar en contacto por si se necesita ayuda para resolver dudas, cuando no se puede ir a clase, y como un recurso muy cómodo e innovador si funciona correctamente y no hay problemas técnicos: “Cada duda que se tenga se puede preguntar a través del correo electrónico, además es un aspecto muy positivo para la gente que trabaja y no puede acudir a tutorías” (4º Pedagogía).

“No tienes que esperar a que haya clase para poder hablar con la profesora sino que en cualquier momento puedes plantearle dudas” (3º Pedagogía). “Es una forma de desinhibirse, ayuda a expresarte ampliamente. Y es una forma de adiestrarse con las nuevas tecnologías. Es muy cómodo” (3º Pedagogía);

“Porque facilita el aprendizaje autónomo y no es necesario acudir a la Facultad ante cualquier duda sino que se puede solucionar a través del correo electrónico” (4º Pedagogía).

“Nunca había empleado el correo electrónico para comunicarme con el profesor, por lo que me parece muy interesante” (1º Pedagogía).

“Creo que está bastante bien pero que a veces nos dió problemas porque no se podía entrar en la página, además si no se dispone de Internet en casa tienes que estar muy pendiente de ir a la Facultad a mirar los correos” (5º Pedagogía).

Finalmente, la accesibilidad y atención del profesorado ha sido valorada muy positivamente por el 75% de los encuestados (18), que las califican de “muy buenas”, mientras un 25% (6) las consideran “buenas”. Consideramos que la canalización de la asignatura a través de la plataforma virtual ha permitido una comunicación ágil y constante entre el docente y el alumnado, el intercambio rápido de dudas, la corrección de trabajos por vía digital, etc., situaciones que favorecen que los estudiantes se sientan apoyados y guiados en su trabajo diario.

Bloque III: Transferencia de conocimientos

Resulta interesante destacar que un 91,7% de los encuestados (18) utilizan y aplican los conocimientos adquiridos en esta asignatura en la vida diaria, bien porque

han experimentado un cambio en su forma de ver la vejez, bien porque se les han aportado conocimientos que desconocían, o bien porque han podido aplicar dichos conocimientos en su relación con las personas mayores de su entorno (abuelos especialmente): “Personalmente si, ya que muchos de ellos (conocimientos) te llevan a analizar la realidad que les rodea con otros ojos más críticos y a intentar cambiar algunas cosas que pueden estar al alcance de cualquier persona. Profesionalmente también, ya que muchos me son de utilidad a la hora de llevar a cabo el Practicum II” (5º Pedagogía).

“Desde que estudio esta asignatura veo la tercera edad de un modo diferente. Mucho mejor” (3º Magisterio).

“No a un nivel profesional, pero sí que ayudan para saber cómo tratar a los mayores de mi entorno” (3º Magisterio).

“Son conocimientos muy valiosos a la hora de relacionarte con personas mayores del entorno más próximo” (5º Pedagogía).

Respecto a la valoración que hace alumnado del aprendizaje de diferentes competencias propias de la materia –ver Tabla 7–, podemos destacar las instrumentales y metodológicas, como la capacidad de análisis y síntesis y la toma de conciencia y resolución de problemas. Destacan igualmente las competencias instrumentales tecnológicas, como la selección y el uso de la información (habilidad para buscar y analizar la información de fuentes diversas), así como las competencias interpersonales, que hacen referencia a capacidades individuales y destrezas sociales relacionadas con los procesos de interacción social (habilidades interpersonales).

Puntuaciones intermedias obtienen las competencias instrumentales lingüísticas, como la comunicación oral y escrita, las competencias instrumentales metodológicas, como planificación, organización y gestión, y las competencias sistémicas, como la creatividad (capacidad para generar nuevas ideas). Los alumnos/as encuestados admiten la necesidad, en un futuro, de adquirir más habilidades y competencias para ejercer la profesión de pedagogo/a. Todos/as reconocen la necesidad de irse adaptando a lo largo de su vida profesional y de continuar su formación. Dos alumnos/as de 5º curso apuntan a la necesidad de más formación práctica y en otros casos se alude a la necesidad de ejercitar ciertas habilidades y competencias que deberían estar más presentes en la formación del pedagogo/a:

“Sí. Desde la Facultad adquirimos muchos conocimientos teóricos, destrezas puntuales para actuar ante determinadas situaciones y una base para elaborar proyectos. Sin embargo, es necesario que tenga un mayor contacto con la práctica para adquirir habilidades útiles” (5º Pedagogía).

“Creo que sí, considero que a lo largo de la formación se nos ha dado mucha teoría y muy poca práctica o la manera de realizar nuestro trabajo, no salimos preparados para el desempeño profesional” (5º Pedagogía).

“Sobre todo una mejor comprensión escrita y oral” (4º Pedagogía).

“Necesitaré adquirir habilidad para hablar en público, organización de la información y relaciones con los demás” (2º Pedagogía).

“Saber desenvolverse en situaciones complejas, ser capaz de abordar tareas sin dificultades” (1º Pedagogía).

Bloque IV: Valoración general

En síntesis, podemos decir que un 95,8% de los estudiantes hace una valoración global de la asignatura (contenidos teóricos, elaboración de un proyecto de intervención,...) con vistas a su formación como pedagogo/a “muy buena” (58,3%) o “buena” (37,5%)

Los aspectos positivos de la experiencia vivida al cursar la asignatura son los siguientes: la adquisición de conocimientos sobre los mayores (11 personas), la buena interacción, la accesibilidad de los profesores (12 personas), la buena dinámica de trabajo (trabajo en grupo, combinación de clases presenciales y trabajo autónomo, “llevar la materia al día”): 6 personas. Muy interesantes resultan la realización de Proyecto de Intervención Socioeducativa (5 personas), la utilización del Campus Virtual, el uso de nuevas tecnologías (3 personas) y la claridad en la exposición (3 personas). Los seminarios son atractivos y reflexivos (2 personas). Por otro lado, los aspectos negativos señalados son que hay demasiadas tareas (9 personas), la necesidad de más tiempo para hacer los trabajos (6 personas), que convendría iniciar el Proyecto de Intervención antes (6 personas), el horario de la asignatura (1 persona) y la dificultad para hacerse con los materiales (1 persona).

REFLEXIONES FINALES: CONDICIONES PARA EL ÉXITO DE LA CONVERGENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como conclusión general del proyecto de innovación docente analizado, queremos destacar nuestra satisfacción con la experiencia llevada a cabo. Los

cambios planteados en la forma de entender tanto la labor del alumnado como la del profesorado han contribuido a constatar, más si cabe, la necesidad y la dificultad de implementar los cambios que nos propone el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

No se da una orientación homogénea en las tendencias metodológicas de las universidades europeas (MEC, 2006) sino que priman las diferencias entre países y dentro de cada país. A pesar de ello, hay algunos rasgos comunes, entre los que destacamos el afán de formar a un estudiante activo mediante el desarrollo de una actitud participativa y no meramente pasiva y receptiva, para que pueda comprender y enjuiciar con más profundidad la materia que estudia. Para conseguir este objetivo es necesario, como hemos visto, utilizar las clases teóricas, las prácticas, los seminarios, materiales didácticos diversos, los trabajos personales y en grupo, las tutorías, las tecnologías informáticas, etc. (Exley y Dennick, 20007; Méndez Paz, 2004; Miguel Díaz, 2005; Monereo Font y Pozo Municio, 2003; Navaridas, 2004; Zabalza, 2000).

Nuestra percepción respecto a la innovación implementada es que ha favorecido el aprendizaje de quienes han cumplido con todo el plan de trabajo. Hemos observado una mayor implicación y motivación por parte de los estudiantes, que se ha traducido en un incremento del interés por la asignatura, así como del trabajo dirigido y el esfuerzo. Prueba de ello han sido las buenas calificaciones obtenidas por los estudiantes, así como el grado de satisfacción con la asignatura y el trabajo desarrollado por el profesorado que han manifestado.

Por otra parte, debemos aprender, tanto de la experiencia vivida como de los resultados obtenidos, que nos indican estrategias o pautas de acción que consideramos pueden ser tenidas en cuenta. Entre otras destacamos las siguientes:

El aumento de la exigencia de trabajo activo del estudiante. En estas metodologías el alumnado ha de mostrar una actitud mucho más responsable en el ejercicio de sus actividades. Es preciso que los discentes modifiquen sus hábitos de trabajo y se conviertan en “alumnos a tiempo completo”.

- La posibilidad de generar oportunidades de seguimiento más individualizado del trabajo del estudiante, lo que ha supuesto una mayor implicación y confianza con cada uno de los alumnos/as. En esta metodología el profesor dispone de suficiente información relevante sobre la progresión de cada estudiante y puede, a partir de ella, darle orientaciones apropiadas para la mejora de su rendimiento individual. Ha sido de gran importancia la tutoría, tanto presencial como electrónica. En este sentido, hay que tener muy presentes las limitaciones asociadas al número de alumnos matriculados, así como al aumento en el volumen de trabajo para los estudiantes y los profesores cuando el Espacio Europeo de Educación Superior se aplique en todas y cada una de las asignaturas de las distintas titulaciones de Grado.

- Los resultados de la evaluación confirman la importancia de los materiales.

Las nuevas condiciones de aprendizaje suponen un aumento del trabajo fuera del aula y son necesarios materiales completos y pautados que guíen el proceso de realización de cada actividad, y que fijen la metodología y proporcionen los recursos de necesarios para el aprendizaje. Por tanto, somos conscientes de la necesidad de

elaborar guías de un orientación para cada materia, es decir un “documento rector u hoja de ruta de la asignatura, que permite diseñar y planificar el proceso y los elementos que configuran la acción formativa” (Lloret Grau y Mir Acebron, 2007, p. 11). Estos materiales permiten, además de formular un adecuado diseño de la asignatura, la coordinación entre profesores, al tiempo que racionalizan y señalan desde el inicio los requisitos necesarios para superarla.

- Necesidad de ajustar el trabajo y coordinar las asignaturas. Con el nuevo sistema resulta más complejo estimar el volumen de trabajo que supone para los estudiantes la realización de la actividades (lecturas, consultas de Internet, trabajo en grupo, resolución de tareas, etc...). Se impone la asignación de una carga de trabajo equilibrada a lo largo de todo el curso (o semestre), que se sume a una buena coordinación de las asignaturas. Ello implica el reto de trabajar como equipos docentes y no como pequeñas islas independientes.

Finalmente, es preciso resaltar que la implementación de estos cambios metodológicos ha supuesto un trabajo añadido y un importante coste en términos de tiempo y esfuerzo, tanto por parte del alumnado como del profesorado, lo que debe ser tenido en cuenta a la hora de planificar el conjunto de las asignaturas.

También parece oportuno reclamar una mejora de elementos contextuales: espacios más flexibles, más aulas pequeñas con diseños polivalentes y adecuados para el trabajo en grupo, acceso fácil a los libros –“la propia biblioteca deberá convertirse, más que nunca, en el corazón de la universidad” (Valle, 2007, p. 14) y sin largas esperas, existencia de suficientes ejemplares, amplios plazos de préstamo, etc. En

suma, el reto del cambio metodológico nos obliga a revisar concienzudamente muchas de las dinámicas y formas de organización y de trabajo de la institución universitaria, a la vez que nos ofrece interesantes posibilidades desde el punto de vista pedagógico y didáctico.

TEXTO PARA SESIÓN 6

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO BASADO EN PROBLEMAS*Autores: Iván R. Sánchez S. y**Francisco J. Ramis**Universidad del Bio-Bio****Introducción***

Actualmente, profesorado y estudiantes de la universidad están insertos dentro de una sociedad que cambia rápidamente; se enfrentan a una dinámica en la que los conocimientos de las diferentes áreas del saber evolucionan aceleradamente, constantemente son bombardeados con nuevas informaciones, a través de medios de comunicación que también se hallan en constante cambio. Esta situación ha provocado que las instituciones de educación superior se planteen un cuestionamiento acerca de las características que ha de tener la enseñanza universitaria para que sus estudiantes y su profesorado puedan situarse en forma consciente, creativa y también crítica en esta dinámica tan vertiginosa como compleja.

Lo anterior trae como consecuencia: la necesidad de hacer transformaciones en los procesos didácticos, de generar enfoques educativos innovadores centrados en el estudiante y su aprendizaje, en los procesos de construcción de conocimientos y no sólo en su transmisión.

La propuesta consiste en el desarrollo de un proyecto piloto para la aplicación de Aprendizaje Basado en Problemas (Duch, et al. 2001), con la finalidad de evaluar su aplicabilidad y su influencia en las estrategias de aprendizaje y rendimiento

académico de los estudiantes. En atención a que el proyecto surge de académicos de la Facultad de Ingeniería, se proyecta aplicar un programa piloto en los programas de Pregrado de la Facultad de Ingeniería, contándose además con el apoyo de la Facultad de Ciencias y de Educación en la preparación y realización de nueve asignaturas basadas en la metodología de enseñanza ABR. De las nueve asignaturas, cuatro serán desarrolladas por la Facultad de Ciencias y cinco por la Facultad de Ingeniería, asociadas a los Departamentos de Industrial, Mecánica y Electricidad.

El punto de partida de la intervención metodológica propuesta consiste en diseñar y aplicar una metodología de trabajo en el aula que permita que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo en un contexto metodológico activo-participativo. Basada en ABP para E-A, bajo un enfoque constructivista a estudiantes de Ingeniería de la Universidad del Bio-Bío, que tiene como fin lograr que los alumnos aprendan a aprender por medio de estrategias de aprendizaje profundas y elaborativas que lleven a un aprendizaje significativo y funcional (donde se aplica, se transfiere a situaciones nuevas). Estas actividades son trabajadas por los alumnos en el aula de forma colaborativa, donde se busca la progresiva transformación del conocimiento común que poseen los alumnos en conocimiento científico elaborado y riguroso, teniendo presente que sin actividad no hay aprendizaje (Sánchez, 2004).

FUNDAMENTACIÓN

La metodología de enseñanza ABP se basa en la utilización de problemas, adecuadamente formulados, para motivar a los estudiantes a identificar, investigar y aprender los conceptos y principios que ellos necesitan conocer para resolverlos. Esta metodología incentiva en los estudiantes el desarrollo de competencias laborales al trabajar en equipos de investigación, produciendo y adquiriendo habilidades colectivas de comunicación e integración de información.

La enseñanza basada en problemas genera:

(1) Pensamiento crítico y capacidad para analizar y resolver complejos problemas del mundo real; (2) Capacidades para encontrar, evaluar y usar apropiadamente los recursos de aprendizaje; (3) Trabajar colaborativamente en equipos; (4) Demostrar versatilidad y habilidades de comunicación efectiva, en forma oral y escrita; (5) Usar el conocimiento y las habilidades intelectuales adquiridas en la universidad para un aprendizaje continuo.

El ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, como son la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, D. (1978 y 1983), Moreira M. (1993), los 5 elementos de la teoría de educación de Novak, J. (1981), el modelo de enseñanza aprendizaje (tríada profesor, alumnos y materiales de enseñanza para negociar significado) propuesta por Gowin, D. (1981). Estas teorías forman un cuerpo teórico coherente sobre el proceso de enseñar y aprender en el aula. También se considera y se destaca la teoría de la interacción social (el aprendizaje se genera en las zonas del desarrollo próximo) de Vigotky, L. (1979). En estas teorías en conjunto

tiene particular presencia la teoría constructivista; de acuerdo con esta postura, en el diseño, elaboración y aplicación del ABP, es de gran importancia el contexto y presentación del problema para lograr un aprendizaje significativo.

A continuación se describen algunas características del ABP:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados a partir de noticias, periódicos, etc. para lograr el aprendizaje significativo de ciertos contenidos y procedimientos.
- El aprendizaje es asumido por el alumno y no por el profesor.
- Es un método que promueve el trabajo de forma colaborativa en grupos pequeños.
- El docente juega un rol de guía o mediador, su función es negociar significado.

DESARROLLO INGENIERÍA

El curso de Economía Económica es dividido en dos periodos, en el transcurso del Semestre del 2003, en la primera parte de él, los contenidos son entregados en forma tradicional, donde el profesor asume el rol de experto, transmite la información a los alumnos, organiza el contenido en exposiciones de acuerdo a su disciplina, las exposiciones son basadas en comunicación unidireccional y la información es transmitida a un grupo de alumnos. Por otra parte, en esta metodología los alumnos son vistos como recipientes vacíos o receptores pasivos de información, trabajan por

separado, buscan la "respuesta correcta" para tener éxito en un examen, el aprendizaje es individual y de competencia.

Finalmente los alumnos absorben, transcriben, memorizan y repiten la información para actividades específicas.

En la segunda parte del curso se trabaja con metodología basada en ABP, donde los profesores asumen el rol de guía o asesor, diseñan las actividades de aprendizaje de curso basado en problemas, incrementan la motivación por medio de problemas reales, buscan mejorar la iniciativa de los alumnos y motivarlos. En cambio los alumnos son sujetos que pueden aprender por cuenta propia, asumen su responsabilidad de aprender, trabajan en equipos para resolver problemas, adquieren y aplican el conocimiento en situaciones variadas, forman pequeños grupos que interactúan con el profesor quien ofrece retroalimentación, participan activamente en la resolución del problema, identifican necesidades de aprendizaje, investigan, experimentan el aprendizaje en un ambiente cooperativo y evalúan su propio proceso así como el de los demás miembros del grupo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Fomentar el aprendizaje colaborativo a través de la resolución de problemas.
- Desarrollar el concepto de mejor opción como base para la comparación de alternativas.
- Para una serie de flujos de caja dados, saber calcular el valor actual de éstos, el valor equivalente por período, el valor futuro y la tasa que hace al equivalente de los ingresos igual al equivalente de los egresos.

- Calcular la tasa que se pide por un crédito o el valor de la cuota para un determinado monto y tasa.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

- Asignar tareas a los diferentes integrantes del equipo, quienes deberán enseñar al resto las materias investigadas.
- Buscar en biblioteca textos relevantes de Ingeniería Económica, Finanzas.
- Consultar en una casa comercial por dos planes de crédito, por ejemplo 6 meses y 12 meses, para adquirir un mismo equipo computacional (entregar por separado).

EVALUACIÓN

El problema tiene una ponderación de 10% de la nota final. Se evaluará en función de dos elementos: (1) Informe escrito (6%) y (2) presentación al curso (4%).

V El informe escrito tendrá un máximo de 10 páginas, deberá ser entregado al momento de la presentación e incluir los siguientes elementos:

- Descripción del proceso seguido para estudiar el problema
- Resumen de evidencias/información relevante obtenida
- Conclusiones

V La presentación oral tendrá una duración máxima de 5 minutos. Como norma ningún alumno deberá disertar respecto de materias que le correspondieron realizar como parte de su asignación personal, es decir, deberá presentar el trabajo realizado por otros miembros de su equipo. Las presentaciones deberán incluir los siguientes elementos.

- Objetivo(s).
- Resumen de los antecedentes relevantes.

- Experiencias aprendidas en la resolución del problema.

Cada integrante de un equipo deberá entregar en un sobre cerrado su evaluación, en una escala de 1-100, respecto de la participación de cada uno de los integrantes de su equipo.

Adicionalmente, se realiza un test individual, de 10 minutos de duración, consistente en el cálculo de los criterios indicados en el punto 4 de los objetivos.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

Hipótesis: "Los estudiantes sometidos a la investigación, al término de la aplicación de metodología para enseñar y aprender a través de ABP, trabajadas en grupos colaborativos, obtendrán cambio significativo en los factores de estrategias de aprendizaje, en el rendimiento académico y en la habilidad de comunicar información en forma oral y escrita.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trabajó en el aula con una metodología activa basada en ABP. En grupos de 4 alumnos en un curso de Ingeniería Económica donde se aplica metodología, formado por estudiantes de diversas especialidades de la ingeniería, pero principalmente de Ingeniería Industrial de la Universidad del BÍO-BÍO de Concepción, que fueron enfrentados a diversos instrumentos de evaluación, para establecer la influencia de la metodología de trabajo en el aula, en el rendimiento académico obtenido en el transcurso del semestre, estrategias de aprendizaje.

Test y Certamen. La investigación se llevó a cabo en el horario habitual de clases, durante las horas pedagógicas asignadas por su malla curricular por semanas

que son las que corresponden a la asignatura. De acuerdo a la investigación para comprobar la eficacia del ABP en el trabajo colaborativo y en las variables ya mencionadas, se utiliza un "diseño de investigación "Pre-Experimental" (Cohen Manion, 1990). Diseño de un grupo experimental (sin asignación al azar de los sujetos) con Pre y Post - Test de estrategias de aprendizaje, para establecer si los cambios entre cada medición son significativos,

RESULTADOS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN DOS MEDICIONES

Los resultados alcanzados entre la relación metodología basada en ABP y las estrategias de aprendizaje necesarias para la adquisición del aprendizaje significativo que se manifiesta por un procesamiento profundo y elaborativo de la información, donde se transfiere los conocimientos a situaciones nuevas en la asignatura de Ingeniería Económica de la Universidad del Bio Bio.

Se obtuvo los siguientes resultados a través de la prueba estadística Mc-Nemar, que permite establecer si existen cambios significativos entre la primera y segunda medición, para cada uno de los factores de las estrategias de aprendizaje.

Para los factores: Procesamiento elaborativo y profundo, se obtuvo los siguientes resultados, estadístico Ji-cuadrado (B/C) arroja un resultado $X^2 = 4,92$, que corresponde a un nivel de significancia $p = 0,0265$ es decir, se producen cambios significativos debidos a la metodología al 98%. Con relación a los factores:

Procesamiento superficial y reiterativo, el estadístico Ji-cuadrado (B/C) arroja un valor $= 3,27$, con un nivel de significancia $p = 0,0704$, que no representa un cambio

significativo al 95%. Por lo que se puede afirmar que la metodología basada en ABP, produce cambios en las estrategias de aprendizaje profundas y elaborativas utilizadas por los estudiantes para un aprendizaje significativo y no así en el procesamiento superficial y reiterativo.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se puede afirmar que la metodología de ABP:

1. - Constituye una alternativa válida para mejorar la calidad del aprendizaje en los alumnos de la Universidad del Bío-Bío.
2. - El proyecto muestra que se puede trabajar en forma multidisciplinaria compartiendo metodología para enseñar y aprender a través del programa piloto en los programas de Pregrado de la Facultad de Ingeniería.
3. - Del análisis estadístico y resultados gráficos, se establece que por medio del ABP es posible modificar las estrategias de aprendizaje superficiales y reiterativas, donde se procesa en forma mecánica de la información, que se repite hasta memorizarla, a estrategias profundas y elaborativas, donde se crea, se transfiere y se produce la abstracción de los contenidos; es decir, se aprende significativamente.
4. - De la encuesta de valoración se infiere que el ABP mejora las habilidades de comunicación de información oral y escrita. Además, potencia el trabajo colaborativo promoviendo un aprendizaje más significativo del que se logra a través del trabajo autónomo y cooperativo.
5. - De acuerdo con los resultados obtenidos sobre las estrategias de aprendizaje, se puede afirmar que la comprensión y la adquisición del conocimiento, la generación de

significado a partir del proceso de enseñar y aprender, es lo que verdaderamente influye en el rendimiento académico. El aprendizaje y la comprensión se ven facilitados cuando el estudiante investiga, construye imágenes y representaciones verbales que vinculan la información nueva con lo que conocen en forma organizada y sucesiva. Es decir, la comprensión y la adquisición del conocimiento se ven facilitados cuando el estudiante incorpora información nueva a partir de información conocida.

6. - La Metodología a través de ABP para enseñar y aprender, promueve en el estudiante la investigación de los contenidos, de las situaciones planteadas y motiva la interacción entre los estudiantes y el material educativo; entre los estudiantes, entre los estudiantes y el profesor, lo que permite la negociación de significado y la transferencia de contenidos a situaciones nuevas.

7. - Con relación a los elementos propios a través de la metodología tradicional y la basada en el ABP, se observan algunas diferencias importantes en cuanto a:

- La responsabilidad de generar el ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza: En el método tradicional son preparados y presentados por el profesor, en cambio en el ABP la situación de aprendizaje es presentada por el profesor y el material De aprendizaje es seleccionado y generado por los alumnos.
- Secuencia en el orden de las acciones para aprender: En el método tradicional es determinada por el profesor, en cambio en el ABP los alumnos participan activamente en la generación de esta secuencia.

- Momento en el que se trabaja en los problemas y ejercicios: En el método tradicional después de presentar el material de enseñanza. En el método basado en ABP, antes de presentar el material que se ha de aprender.

Responsabilidad de aprendizaje: En el método tradicional es asumida por el profesor y alumnos. En ABP los alumnos asumen un papel activo en la responsabilidad de su aprendizaje. • Presencia de autoridad y experto: En el método tradicional el profesor representa la imagen del experto. En ABP el profesor es un tutor sin un papel directivo, es parte del grupo de aprendizaje.

- Evaluación: En el método tradicional está determinada y ejecutada por el profesor. En el ABP el alumno juega un papel activo en su evaluación y la de su grupo de trabajo.