

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
MAESTRIA EN CIENCIAS
DE LA EDUCACION

**"COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN
UNIVERSITARIOS: EL PAPEL DEL RESUMEN Y
DE LAS ADAPTACIONES TEXTUALES"**

Trabajo de Tesis presentado por:
Ma. del Pilar Miguez Fernández
Bárbara Leticia Ruiz Barrios

Querétaro, Qro., Agosto de 1997.

JAN 10 1998

No. Adq. M57337

No. Título _____

Clas. 371.3

M 636e.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

"COMPRESION DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN UNIVERSITARIOS: EL
PAPEL DEL RESUMEN Y DE LAS ADAPTACIONES TEXTUALES"

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Presentan:

**MA. DEL PILAR MIGUEZ FERNANDEZ Y
BARBARA LETICIA RUIZ BARRIOS**

Dirigida por:

MTRA. JOSEFINA ONTIVEROS QUIROZ

S I N O D A L E S

MTRA. JOSEFINA ONTIVEROS QUIROZ
Presidente

MTRA. ROSA MARIA GONZALEZ JIMENEZ
Secretario

DR. JOSE AMBROSIO OCHOA OLVERA
Vocal


M. en C. LUIS RODOLFO GOMEZ DE ALBA
Suplente

M. en C. TOMAS VAZQUEZ ARELLANO
Suplente

MTRO. ANDRES VELAZQUEZ ORTEGA
Director de la Facultad de
Psicología.

M. en C. CARLOS ISAAC SILVA
BARRON. Director de
Estudios de Posgrado


CENTRO UNIVERSITARIO
QUERETARO, QRO.
MEXICO


Firma


Firma


Firma


Firma


Firma

RESUMEN

Este estudio analiza la influencia de el resumen y las adaptaciones textuales en la comprensión de textos expositivos; además de conocer que entienden los estudiantes por resumen, las habilidades y procesos que ponen en juego para su elaboración. Se empleo un diseño cuasiexperimental. Los 106 sujetos de nivel licenciatura con que se trabajó fueron distribuidos al azar en alguno de los cuatro grupos donde tenían que hacer una lectura de comprensión ya fuera a partir de un texto original con o sin resumen; o de un texto adaptado con o sin resumen. La comprensión de evaluó a través de la identificación de ideas relacionadas, en reactivos de opción múltiple; y de la selección o elaboración de ideas principales. Se esperaba una mejora en la comprensión como resultado de la inclusión de estas variables, por separado y de manera conjunta, siendo esta última condición superior. Los resultados muestran más efectiva la relación entre las dos variables de estudio para ayudar a la comprensión. Sin embargo, más que corroborar o refutar de forma lineal las hipótesis, se encontró que: la variable resumen, no mejoró la comprensión, por el contrario, en la identificación de ideas relacionadas se observaron diferencias significativas negativas. Por otra parte, la variable texto arrojó diferencias en uno u otro sentido, dependiendo del tipo de evaluación

SUMMARY

This study analyzes the influence of de résumé and the textual adaptations im the comprehension of expositive texts, in addition to get to know what students understand as to what a summary is, and the abilities and processes that are used for its development. A quasi-experimental outline was employed. The 106 bachelor's degree subjets with which the work was carried out, were distributed at random, in one of the four groups where they had to do a reading comprehension, either with an original text or with an adapted one. Both cases with or without a résumé. The comprehension was evaluate through the identification of related ideas, in multiple choice exercises, and the selection or development of main ideas. It was expected an improvement in the comprehension, as a result of the inclusion of these variables, either separated or integrated. The last one being a superior condition. The results show more effectiveness in the relation between the two variables of the study to help in the comprehension. However, more than strengthening or controverting the hypothesis, in a linear form, it was foun that: the résumé variable didn't improve the comprehension. On the contrary, in the identification of related ideas, some significative negative differences were observed. On the other hand, the text variable, showed differences in one or another, sense, depending on the type of evaluation.

AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Josefina Ontiveros Quiroz por su asesoría y la confianza con que siempre impulsó la realización de este trabajo.

A los compañeros de la Academia de Psicología Educativa en la UPN por haber compartido procesos de formación y apoyado esta investigación.

A Rosa Ma. González Jiménez, quien nos ayudó en el análisis estadístico, además de sus valiosos comentarios.

A los alumnos de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN Ajusco que ingresaron en el ciclo 95-2 y que aceptaron participar aportando datos para la investigación.

A Fernando Grillo Zuloaga, quién siempre nos motivó y asesoró en trabajos previos sobre este tema.

DEDICATORIAS

A mi padre, mi maestro máspreciado,
por su dulzura y la inagotable fuerza
de su presencia.

A mi madre y a mi hermano,
con todo mi cariño;
gracias por su apoyo constante
y fundamental.

A Nicanor: por ayudarme a encontrar
siempre caminos a lo largo de este trabajo;
por compartir mis sueños y mi amor.

A Bárbara, mi amiga:
porque valió la pena
hacer "malabares"
para seguir compartiendo
metas.

A Miguel, mi amigo:
por su inapreciable esfuerzo
para facilitarnos condiciones de trabajo.

A Irene y a Dolores:
gracias por su apoyo
y calidez.

También dedico este trabajo a Evita,
por su apoyo y a Barbarita y José Miguel
por las incomodidades que les pudo significar.

María del Pilar

A Miguel, mi esposo:
por ser siempre mi apoyo incondicional,
te amo.

A mis hijos:
Bari y Miguelito,
para que siempre piensen
que la mejor herencia
es el amor a la justicia
y al saber.

A mis padres:
por la confianza y apoyo
que siempre me han demostrado.

A mis hermanos:
Carmen y Víctor,
Silvia y Salvador,
Daniel y Rocío,
Eduardo y Mago,
Susana y Mauricio,
doy gracias a Dios
por la hermosa familia
que formamos,
junto a nuestros hijos.

A Pili:
mi hermana de toda la vida.

A Nicanor:
gracias por todo

Bárbara Leticia

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
CAPITULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.	
Un enfoque cognitivo.....	21
1.1 Aprendizaje significativo y esquemas de conocimiento.....	22
1.2 Procesos básicos de pensamiento: teoría del procesamiento de información.....	37
CAPITULO 2. LAS ADAPTACIONES TEXTUALES EN LA COMPRENSIÓN.....	48
2.1 Modelos teóricos de procesamiento de texto.....	49
2.2 Características de los textos expositivos.....	56
2.3 Las adaptaciones textuales.....	59
CAPITULO 3. EL LUGAR DEL RESUMEN EN LA COMPRENSIÓN.....	68
3.1 Hacia una definición de resumen.....	70
3.2 El resumen como estrategia de lectura de comprensión.....	74
3.3 Variables que intervienen en el resumen...	76
3.4 Conexiones entre lectura y escritura.....	88
3.5 Análisis comparativo de los enfoques del resumen y la comprensión.....	90
CAPITULO 4. METODOLOGÍA.....	95
CAPITULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	110
CAPITULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	150
BIBLIOGRAFÍA.....	175
ANEXOS.....	181

INTRODUCCION

Los estudios cognitivos de la comprensión lectora, en las últimas dos décadas, han aportado al campo de la lectura una serie de explicaciones acerca del proceso lector. Así, se han identificado distintas variables del lector, del texto y del contexto que intervienen en los procesos de la comprensión modificandola. En el presente trabajo nos dirigimos a investigar de manera particular, dos variables que intervienen en los procesos de comprensión, relacionadas con el lector y el texto respectivamente. La primera consiste en una estrategia de lectura: el resumen. La segunda es una intervención sobre un texto expositivo, constituida por una serie de modificaciones textuales: señalizaciones, información familiar para el lector y mejora de la coherencia textual.

Los propósitos del trabajo fueron conocer la influencia del resumen y de algunas adaptaciones textuales en la comprensión lectora; además de analizar qué entienden por resumen los estudiantes y qué habilidades y procesos ponen en juego para su elaboración.

Esperábamos una mejora en la comprensión como resultado de la inclusión de estas variables, por separado y de manera conjunta, siendo esta última condición la que presentaría los resultados más positivos.

El estudio se llevó a cabo con 106 estudiantes de nivel licenciatura, pertenecientes a 4 grupos de primer semestre de Psicología Educativa (ciclo 95/2). Los estudiantes fueron distribuidos al azar en cuatro condiciones experimentales donde tenían que hacer una lectura comprensiva, de un

material que se revisa en la licenciatura, ya fuera a partir de este texto (texto original) con o sin resumen, o de una versión modificada (texto adaptado) con o sin resumen.

Después de la tarea de lectura, se les aplicó a los estudiantes dos evaluaciones de la comprensión: selección o elaboración de ideas principales e identificación de ideas relacionadas en reactivos de opción múltiple. Ambas pruebas fueron validadas previamente y sometidas a procedimientos de confiabilidad.

En cuanto a los resultados, parece ser más efectiva la relación entre las dos variables de estudio para ayudar a la comprensión.

Sin embargo, los resultados más que corroborar o refutar de forma lineal las hipótesis de mejora de la comprensión a partir de las dos variables de investigación (resumen y adaptaciones textuales) muestran que:

La variable resumen, como variable aislada, de acuerdo a las situaciones particulares de este estudio, no mejoró la comprensión, por el contrario, en una de las evaluaciones, identificación de ideas relacionadas, se observaron diferencias significativas negativas con respecto a las otras condiciones.

La variable textual arrojó diferencias en uno u otro sentido, dependiendo principalmente del tipo de evaluación.

En el análisis de los resúmenes de los estudiantes se pone de manifiesto que los distintos textos los llevaron a poner en juego habilidades diferenciadas para su producción, lo cual seguramente repercutió en el nivel de comprensión alcanzado.

Así mismo, se reconoce el importante papel de los conocimientos previos en la comprensión y se presenta una

reflexión sobre los procesos metacognitivos y sobre la motivación en las condiciones en que se dio la tarea, como posibles factores explicativos de las formas diferenciadas de lectura y de producción de resúmenes de los estudiantes.

También encontramos que las diferentes formas de evaluar la comprensión arrojan distintos resultados. Dado que las evaluaciones se dirigieron a diversos aspectos de la comprensión, los resultados indican que ésta puede verse influida por las características de la tarea y específicamente por los procesos cognoscitivos que lleva a cabo el lector.

Lo anterior tiene implicaciones para la enseñanza como son la revisión de las características de los materiales, en este caso el material de lectura consistió en una traducción realizada para un curso de primer semestre, también los resultados nos ponen en alerta sobre el uso indiscriminado del resumen, como recurso para favorecer el aprendizaje. Así mismo de la importancia de facilitar a los alumnos la construcción de significados a través de la lectura.

A continuación presentamos el contenido del trabajo.

La construcción del problema se presenta en el primer apartado, donde se establecen las preguntas y los propósitos de investigación.

En el marco teórico se trabajan fundamentalmente las dos variables de investigación: adaptaciones textuales y resumen, capítulo 2 y 3 respectivamente.

La inclusión del primer capítulo "Conceptualización de la comprensión lectora", permite establecer los supuestos básicos que orientan este trabajo, lo cual da sustento para el posterior abordaje específico de las dos variables de investigación. En este capítulo se trabajan fundamentalmente

tres teorías cognitivas: aprendizaje verbal significativo, esquemas cognitivos y procesamiento humano de información.

En el capítulo dos "Las adaptaciones textuales en la comprensión", se caracterizan los textos de tipo expositivo, las teorías de procesamiento estructural de textos, enfatizando la de las macroestructuras, y se trabajan distintos tipos de modificaciones textuales, que han sido investigadas, así como sus repercusiones en la comprensión.

En el capítulo tres "El lugar del resumen en la comprensión", se conceptualiza el resumen como estrategia de lectura, las variables que intervienen en él y sus conexiones con la escritura.

En el cuarto capítulo se desarrolla la metodología y en el quinto, se analizan los resultados. La discusión de estos resultados y las conclusiones de la investigación son expuestas en el sexto capítulo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El mundo de la comunicación y la información constituye una base de funcionamiento en las sociedades actuales.

La lectura como medio de comunicación permite acceder a ideas, objetos, situaciones, e inclusive al estudio de profesiones a distancia, y es indispensable para el desarrollo de múltiples tareas de tipo laboral.

Sin embargo, el panorama no es muy alentador, dado que la introducción creciente de medios audiovisuales y particularmente su uso, ha contribuido al decremento de la actividad de lectura. Esto es particularmente grave si consideramos que la lectura, como promotora de la cultura, estimula procesos como la capacidad imaginativa y creadora, mientras que el uso que se ha hecho de la televisión, por ejemplo, induce a un comportamiento más pasivo.

El problema se acentúa al considerar que existen deficiencias en la actividad lectora en los distintos niveles educativos. En el nivel superior se reconocen éstas en las competencias lectoras de los estudiantes. El analfabetismo funcional, en términos de no contar con un nivel suficiente de lectura que posibilite la participación plena en los estudios o el trabajo, ha sido reconocido por distintas autoridades educativas de nuestro país y del extranjero (Argudín y Luna, 1994 a).

En un estudio sobre las habilidades lectoras en el nivel superior, llevado a cabo por profesoras de la Universidad Iberoamericana con 28 instituciones (Argudín y Luna, 1994 b), se realizó, como parte del proceso, un muestreo donde encontraron un alto porcentaje de estudiantes (68%) con una carencia de habilidades y destrezas lectoras básicas.

Por otra parte, los exámenes de admisión en las instituciones de educación superior, basados en pruebas de conocimiento, muestran bajos niveles de rendimiento. En mayo de 1995, el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) reportó los resultados obtenidos en una prueba de este tipo (EXANI II) aplicada a aspirantes a ingresar en 41 instituciones de educación superior de 19 Estados del país. Estos resultados muestran una ejecución media de 40.76% en relación a la máxima puntuación posible, considerando el conjunto de las 7 áreas de rendimiento contenidas. Si bien estas evaluaciones no pueden ser generalizables (los procedimientos se encuentran en proceso de reajuste, las instituciones no son representativas de sus entidades, etc.), su aplicación masiva a 65,345 aspirantes, denota la existencia de importantes limitaciones en materia de educación. En la sección de Razonamiento Verbal, en este examen, que mide la capacidad de relacionar ideas, la media fue de 50.98% (Acevedo y cols.,1995)

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, desde 1989 el examen de admisión se basa en la comprensión lectora, considerando que las habilidades lectoras son indispensables para la formación profesional.

A los estudiantes de la UPN que se encontraban ya en primer semestre en 1994, es decir, ya habían ingresado a las distintas licenciaturas, les fue aplicado, con carácter de diagnóstico, el EXANI II. En el área de razonamiento verbal obtuvieron 53.49% de rendimiento.

Estos alumnos ya habían presentado anteriormente el examen de admisión que practica la Universidad Pedagógica Nacional. El porcentaje medio que se obtuvo en este examen de comprensión lectora fue de 42.67% (se incluyen aquí también los alumnos que fueron rechazados) (ídem).

Diversos estudios han mostrado que existe una relación entre pruebas de rendimiento y pruebas de comprensión o de habilidades lectoras. Lo anterior ha sido documentado en reportes de investigación realizadas en distintos niveles educativos.¹ Esto no resulta sorprendente si consideramos, como señala Johnston (1989), que el punto principal de consenso entre las teorías actuales acerca de la lectura, es el papel fundamental que juegan los conocimientos previos del lector.

Los datos presentados arriba, aún con las limitaciones señaladas, expresan problemas de diversa índole. Además de los distintos aspectos en que puede estar fallando el sistema educativo, es indudable que el contexto social amplio de los individuos es un factor clave en el rendimiento escolar.

En lo que concierne a la comprensión lectora, las teorías de enfoque sociocultural han puesto de relieve los distintos niveles en que influye el contexto social en el que se han desarrollado los individuos. Así, por ejemplo, lectores que comparten contextos sociales y culturales, tenderán a construir significados similares de un mismo texto; los lectores ponen en juego, las distintas fuentes de conocimiento con que cuentan (Cairney, 1992). Los ambientes sociales más enriquecidos propiciarán un mejor desarrollo de las capacidades lectoras.

Si bien es cierto que el problema tiene una dimensión social, también es cierto que se puede definir por aspectos que tienen que ver con una insuficiencia o carencia de habilidades de aprendizaje y específicamente de lectura. Una de las causas puede ubicarse en la falta de formación en los distintos niveles escolares en las competencias lectoras. La

¹ Ejemplos de investigaciones que dan este tipo de datos pueden ser localizados en la revisión que realiza Bélanger (1987).

escuela constituye un espacio privilegiado para la formación de estas competencias y para la promoción y recuperación de la lectura como un importante instrumento de cultura.

La lectura a nivel licenciatura, demanda su apropiación como hábito cotidiano para acceder a la información escrita, que forma parte de un campo disciplinar y para enriquecer el conocimiento sobre el mundo. Las diferentes tareas formativas requieren continuamente de actividades de lectura, ya sea de forma sustantiva o complementaria.

Los textos en este nivel educativo suelen ser conceptualmente densos por lo que se necesita, sobretodo en las primeras etapas de formación profesional, un mayor esfuerzo, apoyos y estrategias que permitan acceder progresivamente a los conocimientos.

Lo anterior exige a los educadores planear y desarrollar formas de enseñanza que favorezcan la lectura comprensiva, atendiendo a: los conocimientos que poseen los estudiantes, la selección y organización de los materiales de lectura, y las demandas de las tareas en términos de habilidades y estrategias de lectura requeridas y los procesos cognitivos que estas fomentan. Los alumnos por su parte, deben implicarse activamente en desarrollar estrategias adecuadas para la adquisición de conocimientos nuevos por medio de la lectura y en general para responder a las demandas de las tareas de aprendizaje en las que ésta se encuentra inmersa.

Es importante que los lectores cuenten con los apoyos necesarios para la construcción adecuada de significados, para lograr adquirir no solo información de datos y hechos, sino también, de forma gradual el dominio de conceptos y teorías.

La lectura nos acerca a diferentes puntos de vista y explicaciones teóricas, dando pauta para la reflexión, la crítica, el debate; permite lograr un acercamiento a experiencias profesionales y apoya el conocimiento de los procedimientos propios de una disciplina (de diagnóstico, intervención, evaluación e investigación). Finalmente, las exigencias formativas requieren del logro de una integración de diferentes aspectos relevantes para la disciplina, que formarán parte de las competencias profesionales. Esta integración, que implica una organización adecuada y significativa para el estudiante, de diferentes contenidos disciplinares, es indudablemente apoyada por la realización de múltiples lecturas.

En última instancia, serán los objetivos educativos los que guíen las decisiones sobre cuales son los medios disponibles más potentes para su alcance, entre los que se encuentran los textos.

Las dificultades en la competencia lectora nos obligan a desplegar su complejidad. La comprensión lectora es un proceso global donde el lector va construyendo los significados en interacción con el texto. Se trata de un proceso interactivo entre variables del lector y del texto, incluyendo los contextos de ambos.

Los estudios cognitivos de la comprensión lectora han aportado al campo de la lectura una serie de explicaciones acerca del proceso lector. Se han identificado distintas variables que interactúan durante la comprensión de textos:

a) los procesos cognitivos básicos (funcionamiento del sistema cognitivo); van desde la decodificación hasta procesos de alto nivel, como la utilización y reestructuración de esquemas de conocimiento en el lector, que permiten por ejemplo la realización de inferencias;

b) los procedimientos o actividades específicas que lleva a cabo el lector, denominadas habilidades y estrategias de lectura (subrayar, repetir, copiar, resumir, formular ejemplos o analogías, parafrasear);

c) las características del texto: estructuración u organización del contenido, extensión, tipo de literatura, etc;

d) las características de la tarea: propósito, actividades involucradas.

En los últimos 20 años, los avances de la Psicología cognoscitiva, han llevado a conocer aspectos de los procesos mentales superiores, reconociendo a la vez la gran complejidad en los mismos. Las investigaciones y reformulaciones teóricas señalan que en los procesos de aprendizaje juegan un papel fundamental los conocimientos previos, la organización estructural de la información y el funcionamiento de los esquemas de conocimiento. También se ha reconceptualizado a la inteligencia, considerándola como las capacidades, habilidades, estrategias, conocimientos y actitudes que posee el individuo y pueden ser desarrolladas a través de la instrucción (McKechie, 1989). Los test estandarizados de inteligencia se han venido cuestionando seriamente. Principalmente dentro de las investigaciones de psicología intercultural, se estudian los procesos psicológicos en los contextos sociales de los individuos y se reconstruyen sus interpretaciones o significados compartidos como un referente explicativo relevante. Así, los conocimientos y experiencias, relacionadas con las necesidades de vida, y las distintas formas y habilidades para enfrentar situaciones, son temas de interés en el campo educativo.

Una concepción flexible acerca de la inteligencia o del desarrollo de las capacidades humanas, presenta serios cuestionamientos y retos para la enseñanza: la conformación y desarrollo de habilidades y competencias para abordar contenidos y resolver problemas.

La psicología cognoscitiva ha avanzado en esclarecer algunos aspectos de los procesos de pensamiento y ha venido contribuyendo con planeamientos o derivaciones hacia la instrucción, particularmente para favorecer el aprendizaje de contenidos específicos como son: la lecto-escritura, las matemáticas y la historia (ídem). Dentro del enfoque cognitivo, destacan las teorías de: esquemas, procesamiento de información y aprendizaje verbal significativo.

Sin embargo, aún existe una serie de cuestionamientos sobre cómo lograr mejores aprendizajes, en términos no solo de los contenidos sino de las estrategias y habilidades que faciliten nuevos aprendizajes. Por ej.: si las estrategias pueden ser aprendidas ¿qué estrategias son las más básicas y pueden generalizarse a una amplia variedad de tareas y contenidos?, ¿cuales estrategias corresponden de forma directa al aprendizaje de contenidos específicos?

Se sabe también que la comprensión de una información tiene que ver con que tan pertinente resulte ésta o su potencialidad para ser vinculada de forma adecuada con las estructuras cognoscitivas del lector. Cuando la información es novedosa, se hace necesario para su comprensión que el aprendiz la relacione con sus conocimientos previos. En la enseñanza, dos preguntas básicas serían: ¿qué conocimientos previos posee el aprendiz? y ¿cómo conectarlos con la nueva información para lograr su comprensión?

Weinstein (1989) con respecto al enfoque cognitivo señala que:

"...este cambio de enfoque hacia aspectos más aplicados de la cognición ha afectado, las maneras en que las estrategias de aprendizaje son concebidas, los métodos usados para medir su adquisición y uso, tanto como a los procedimientos y materiales usados para su enseñanza." (p. 250).

En esta línea de interés es que queremos destacar dos aspectos, por un lado el texto como medio de información y a partir del cual el alumno como lector, va a construir un significado, y el resumen como estrategia, de orden general, a través de la cual se busca favorecer la comprensión.

El texto, aunque no sustituye al lenguaje oral en la comunicación requerida durante el proceso formativo y mucho menos al profesor, permite al individuo volver al mensaje cuantas veces lo requiera, y mejorar o ajustar las conceptualizaciones o representaciones. Indudablemente el profesor puede ayudar en esta tarea.

En relación al texto, a pesar de que buena parte de la enseñanza se sustenta en los contenidos presentes en distintos libros (por ej. los libros de texto en la educación básica), estos no han merecido la atención suficiente en cuanto a su implicación en el proceso de comprensión lectora.

En el nivel superior, se presenta una diversidad mayor de lecturas, autores, enfoques, etc., cuya densidad conceptual representa una serie de exigencias al lector. Más si consideramos que generalmente no van dirigidos a lectores que están en proceso de formación, menos aún a aquellos que se encuentran en una fase introductoria a un campo disciplinar; además, se revisan parcialmente, es decir, no toda la obra del autor, desconociéndose la mayoría de las veces el contexto de su producción, y en muchas ocasiones son traducciones. En cualquiera de estos casos, puede ser que el alumno no cuente con los conocimientos y experiencias previas que le permitan integrar adecuadamente la nueva información.

Los textos además presentan una variabilidad en cuanto a tipo de estructuras textuales, tipo de contenido o género, nivel en que es trabajado el tema (introdutorio, especializado, reporte de investigación, procedimientos, teorías, etc.). Todo ello, por lo tanto, hace que en muchas ocasiones resulte difícil construir una representación coherente, lo que le demanda al profesor un conocimiento más profundo acerca de las dificultades de los alumnos y poner en juego estrategias de enseñanza que permitan un acercamiento adecuado a la lectura.

La selección de textos en la enseñanza responde a objetivos formativos y en general, forma parte del conjunto de actividades propias del diseño curricular. Suponer que el lector aprende a partir del texto, o que accede a los contenidos de forma sustancial o importante a través de él, conlleva serias implicaciones para el diseño de las actividades de lectura. Como señala Castañeda y cols. (1987), dejar la comprensión del texto exclusivamente al lector, puede resultar muy costoso y muy poco efectivo.

De ahí que el estudio de las variables textuales en interacción con las variables del lector resulte importante no solo para esclarecer los procesos cognoscitivos implicados en la lectura, sino también lleva a la dilucidación de sus implicaciones para la enseñanza: al conocimiento y reflexión sobre el diseño y práctica educativa en materia de textos seleccionados y formas adecuadas para trabajarlos o servirse de ellos, incluyendo la posibilidad de su modificación.

Por tanto, el texto se constituye en un elemento a partir del cual se puede incidir para favorecer la comprensión desde ahí. Una forma puede ser a través de las modificaciones textuales.

Así lo constatan algunos investigadores, como por ejemplo, León (1992) cuando señala, basado en un estudio con universitarios, que las modificaciones en el texto facilitan en el lector la activación de esquemas apropiados para que los sujetos puedan organizar la información fundamental del texto. Cuando hablamos de modificaciones nos estamos refiriendo, por ej. a organizadores iniciales, frases de introducción, utilización de términos para darle relevancia a cierta información, subrayados, señalizaciones numéricas.

Otra investigación en este sentido, es la que reportan García Madruga y cols. (1989), realizada con universitarios, en la que encuentran cómo la inclusión de esquemas en los textos es más efectiva que la de objetivos para fomentar las estrategias cognoscitivas, activando estructuras previas de conocimiento necesarias para el procesamiento del texto.

Sin embargo, esta situación no es tan simple, la utilización de modificaciones puede presentarse de forma tan diversa, no solo en cuanto al valor aislado del tipo de modificación sino, inclusive de los distintos papeles que puede jugar en una situación determinada, puesto que el proceso de lectura se verá influido por diversas variables asociadas al lector, al mismo texto y a la tarea.

León (1992), concluye en su investigación la forma diferenciada en que afecta la realización de modificaciones a los sujetos. Para este autor, la complejidad del texto y las características de los lectores influyen en la relevancia que puedan tener dichas modificaciones. Parece ser, entonces, que el uso de las características del texto tiene que ver con la habilidad del lector para su utilización. Lo anterior, resulta del carácter interactivo de la lectura, donde el lector construye significados en interacción con el texto.

Dentro de las estrategias que se utilizan comunmente para abordar textos y tareas diversas, se encuentra la elaboración de resúmenes.

Los estudiantes frecuentemente realizan resúmenes, con diferentes propósitos (para un control sobre la realización de lecturas, como productos previos para la elaboración de un trabajo final, como base para una discusión o exposición, etc.).

Así, la actividad de resumir y el producto resultante, suelen ser ayudas que el profesor establece en su práctica cotidiana. En un estudio sobre desempeño académico, centrado en las tareas que realizan estudiantes de Psicología educativa de 6° semestre, estos reportan al resumen entre las tareas que les son más solicitadas por los profesores; así mismo, entre la diversidad de estrategias o procedimientos que deciden utilizar para la realización de sus tareas, indicando que el resumen es una de las más frecuentes (Hernández Moreno y cols., 1995). Los distintos procedimientos que utiliza el estudiante para cumplir con las tareas inciden en diferentes resultados de aprendizaje.

Se da por hecho que resumir ayuda a comprender. Sin embargo, siendo consecuentes con la complejidad del proceso lector y de la intervención de múltiples variables y factores, podemos preguntarnos si esta estrategia, que debiera utilizarse en función de los propósitos de la tarea, resulta siempre adecuada, sobretodo considerando que algunas variables del lector y del texto pueden favorecer u obstaculizar la comprensión.

Algunos datos surgidos de investigaciones, donde se incluye la estrategia de resumir, solo han podido ser explicados parcialmente.

En una revisión realizada por Hare (1992) acerca de las investigaciones sobre el resumen, se refiere a distintos problemas dados, entre otras cuestiones, por las diferentes conceptualizaciones de lo que es un resumen y lo que implica la actividad de resumir, en términos de procesamiento y de comprensión de textos. Un punto común en los trabajos es que se le confiere importancia a los procesos de selección y condensación; así mismo hay cierto consenso en definirlo como una versión sucinta o la condensación de las ideas principales, desde el punto de vista del autor.

Una investigación que arroja resultados sobre el valor del resumen en la comprensión es el realizado por Rich y Sheperd (1993), cuyo propósito fue demostrar los beneficios de la enseñanza de dos estrategias de comprensión de textos, el resumen y el autocuestionamiento, en adultos con bajo nivel de habilidades lectoras, quienes asistían al high school en programas de educación de adultos. Instruyeron a tres grupos experimentales y dos grupos control y evaluaron la comprensión (preguntas) y el recuerdo (tarea de recuerdo libre).

Sus resultados indican que la estrategia de resumen tuvo un impacto inferior en el recuerdo y la comprensión con respecto de la estrategia de autocuestionamiento, así mismo, en relación con los resultados del grupo con el cual se trabajaron ambas estrategias (condición total).

Las investigadoras explican las bajas puntuaciones en el grupo de resumen con respecto de los otros dos grupos experimentales por el hecho de que esta estrategia requiere de una ampliación en el tiempo de aprendizaje y una progresión gradual para su dominio, mayor que otras estrategias de comprensión de textos.

Estos resultados parecen apoyar la idea de que las habilidades implicadas en el resumen no corresponden necesariamente al conjunto de habilidades implicadas en la comprensión.

Al respecto Hidi y Anderson (1986, citados por Hare, 1992), afirman que la comprensión/recuerdo y las habilidades de resumen pueden superponerse, aunque distinguen una mayor deliberación en las etapas de selección y condensación en el resumen. En muchas investigaciones se evalúa la comprensión a través de tareas de recuerdo, así mismo se ha encontrado que los lectores tienden a recordar las ideas principales. Estos elementos centrales y su vinculación son denominados por Kintsch y van Dijk (1978), como la macroestructura o resumen del texto.

Para el caso de los resúmenes escritos, la hipótesis de una mayor deliberación encaja, desde nuestro punto de vista, con las habilidades metacognitivas, donde el lector se hace consciente de su propio proceso y evalúa la comprensión obtenida y, en su caso, puede establecer con mayor conocimiento la corrección de las actividades desarrolladas. La comprensión puede ser evaluada a través de múltiples aspectos; algunos procesos propios del resumen, podemos suponer que forman parte de procesos implicados en la comprensión. Esto, por supuesto, no significa que la comprensión se agote en los procesos de resumir.

Una preocupación, presente desde el inicio de este trabajo de investigación estuvo en el hecho de que, a pesar de que hay una serie de tareas que se solicitan regularmente a los estudiantes, aun queda por esclarecer su valor como apoyos para la comprensión de información escrita.

En una situación de enseñanza-aprendizaje, el alumno obtiene una representación propia acerca del texto, que puede variar

de la que tiene el profesor. Sin embargo, éste en la programación de su enseñanza y en el desarrollo de las tareas sobre contenidos específicos debe ayudar a establecer relaciones relevantes entre lo que el alumno ya sabe y la nueva información, así como señalar los puntos principales y los propósitos de la lectura. De ahí que la intervención del profesor resulte crucial o potencialmente clave para resolver buena parte de los problemas de comprensión de los textos que se tienen que revisar y discutir. Pero el alumno por su parte, es quien construye los nuevos significados; de lo que el conozca y de lo que el haga en términos de actividades externas y cognitivas dependerá la comprensión que pueda lograr.

Proporcionar ayudas desde el texto, deberá facilitar la comprensión, si es que el estudiante está en condiciones y con disposición de hacer uso de estas ayudas (conocimiento y utilización de las formas en que los autores organizan la información en los textos). La comprensión del texto también dependerá de sus estrategias de lectura (coordinación de actividades adecuadas al propósito de la tarea: resúmenes, mapas conceptuales, repetición, subrayado, etc.).

El presente estudio se dirige a averiguar acerca de cómo intervienen en la comprensión:

- una estrategia de lectura: el resumen; y,
- algunas modificaciones textuales: marcas de relevancia semánticas y tipográficas, e información "puente" entre lo que ya conoce el alumno y los nuevos contenidos en la lectura (información inclusora, ejemplificaciones).

Cabe hacer mención que el diseño de investigación es cuasiexperimental. Las investigaciones de este tipo suelen presentar problemas de validez ecológica; su aplicación en el medio natural modifica los resultados en relación a los obtenidos en situaciones artificiales.

Conociendo estas limitaciones y sin pretender eliminarlas, decidimos trabajar un texto académico que forma parte de la bibliografía básica que los estudiantes, sujetos de investigación, tienen que revisar en uno de los cursos que llevan durante el primer semestre de la licenciatura en Psicología Educativa. Esto responde a la intención de acercarnos a algunas dificultades reales que están viviendo los estudiantes con sus lecturas académicas.

Trabajar con estudiantes de 1°, es por demás interesante: en este semestre, se presenta una mayor reprobación y deserción, lo cual va decreciendo hacia los semestres superiores². Estudiar esta población, permite aportar elementos que contribuyan a la discusión del colegiado de profesores de la Academia de Psicología Educativa para favorecer mejores desempeños académicos, desde el inicio de la formación.

Las preguntas de investigación y los objetivos planteados fueron:

¿Cómo intervienen la elaboración de resúmenes y algunas modificaciones textuales en la comprensión de un texto científico en estudiantes universitarios de recién ingreso?

¿Qué habilidades ponen en juego los estudiantes al realizar una tarea de resumen?

¿Como utilizan los estudiantes las señalizaciones textuales?

Los objetivos perseguidos al tratar de dar algún tipo de respuesta a estos cuestionamientos se circunscriben en el propósito de:

² Algunos datos que dan cuenta de esta situación se encuentran en el reporte del Megaproyecto: seguimiento, evaluación y readecuación de la oferta de licenciaturas de la UPN, 1996.

Contribuir a la discusión teórica y la reflexión sobre la práctica en el uso del resumen y de las estructuras textuales como estrategias de lectura y, colateralmente, sobre sus derivaciones hacia las estrategias de enseñanza.

De forma complementaria, fue interés de esta investigación describir las características de los resúmenes que realizan los estudiantes.

Algunas hipótesis a cuya corroboración se dirigió la investigación son:

- 1.- La realización de resúmenes en una tarea de lectura, mejora la comprensión de un texto expositivo.
- 2.- La inclusión de adaptaciones textuales mejora la comprensión lectora de un texto expositivo.
- 3.- La interacción entre las variables, resumen y adaptaciones textuales, impacta en la comprensión de manera superior en relación a cada una de ellas por separado.

CAPITULO 1

CONCEPTUALIZACION DE LA COMPRESION LECTORA.

Un enfoque cognitivo.

Introducción

En este capítulo se pretende delimitar una conceptualización de la comprensión lectora, desde un punto de vista cognitivo.

La finalidad de incluir este capítulo es proporcionar un marco conceptual que de soporte a una mayor concreción en el tratamiento teórico de las variables de esta investigación: el resumen y las adaptaciones textuales en la comprensión lectora.

El capítulo se organiza de la siguiente manera: se inicia con la conceptualización de comprensión definiendo lo que entendemos por ella y algunos procesos y variables implicados. Este apartado tiene la finalidad de aportar elementos básicos para el tratamiento de la comprensión de la lectura, como son la conceptualización y funciones de los esquemas de conocimiento y cómo éstos intervienen en la generación de aprendizajes significativos.

A continuación, se relacionan los conceptos anteriores con una explicación acerca de los procesos básicos que ocurren durante la comprensión, a partir de la teoría del procesamiento humano de información, centrándonos, en términos generales, en el registro y selección de la información del conjunto de estímulos ambientales, en los procesos que hacen posible que parte de la información seleccionada sea almacenada en la memoria y, en la participación activa de ésta tanto para la recuperación de información, como para la integración de nueva información en

los esquemas de conocimiento (activación y utilización de esquemas para la adquisición de nueva información).

Una vez establecidos los elementos explicativos generales de la comprensión, se trabajarán los procesos particulares y específicos de la lectura, en relación con dichos procesos generales presentes en cualquier acto de comprensión. Se especifican cuestiones de procesamiento lector, así como variables relacionadas con el lector como son los conocimientos previos; dejando para el segundo capítulo las estrategias de lectura que utiliza el lector y para el tercer capítulo el papel del texto como un componente que interactúa con el lector durante la comprensión.

1.1 Aprendizaje significativo y esquemas de conocimiento.

En un paradigma cognitivo es aceptada la idea de que comprender es construir significados.

El sujeto que comprende utiliza sus conocimientos previos del mundo para la adquisición e interpretación de nuevos significados.

Las investigaciones durante las últimas dos décadas en cuanto a los procesos cognitivos, han sido muy fructíferas, aunque aún nos resulten insuficientes, pues también muestran que la comprensión involucra procesos sumamente complejos.

Conceptualizar a la comprensión resulta una tarea demasiado difícil, puesto que además de la complejidad de este objeto de estudio, los autores manejan con diferentes acepciones este término.

Así, por ejemplo, Doyle (1983) distingue cuatro tipos de tareas en el contexto escolar, entre las que se incluyen las de memoria y las de comprensión, presentando a ambas de forma contrapuesta. Para él, la distinción entre ambos tipos de

tareas está dada por la estructura superficial, en el caso de las de memoria, y por la estructura conceptual, en el caso de las de comprensión. Los ejemplos que menciona para unas y otras son: las palabras impresas cuya reproducción es literal, para las primeras, y las tareas de comprensión que se dirigen al significado de palabras y de las oraciones que contiene el texto, para las segundas. La paráfrasis y la inferencia serían formas de dar cuenta de la comprensión; la reproducción literal de la memorización.

"...la información verbal se compone de proposiciones acerca de las oraciones físicas, en tanto que la información de mensajes se compone de proposiciones acerca de los referentes de las oraciones" (Anderson & Paulson 1977, p.440; citados por Doyle, 1983).

Otros autores, sin embargo, incluyen en la comprensión la obtención de las ideas o proposiciones de forma aislada. Por ej. Gagné (1985), con respecto a la lectura, se refiere a la comprensión literal y a la comprensión inferencial; a diferencia de los autores anteriores ella establece diferentes niveles o tipos de comprensión. En este sentido, alguien que comprende de forma literal podrá entender algunas oraciones pero no necesariamente relacionarlas para comprender una información escrita de forma global. La comprensión inferencial permite establecer relaciones coherentes entre diferentes proposiciones en el texto.

A pesar de las dificultades, trataremos de acercarnos a entender la naturaleza de la comprensión, ya que es un asunto fundamental para establecer las relaciones entre ella y la lectura.

Al respecto, Johnston (1989) establece que la comprensión es un aspecto de la lectura que, en conjunción con otros (decodificación, vocalización, escrutación), la constituye. Dicha relación se puede observar en la existencia de una

correlación elevada entre los test de comprensión lectora y los de razonamiento. Además, de los procesos de la lectura, a nivel de la metacognición, intervienen los procesos de control de la comprensión, esto es, la detección de los fallos en la comprensión y la determinación de la estrategia para resolverlos, aunque no siempre esto suceda de manera consciente.

Las nociones de esquema y el concepto de aprendizaje significativo, pueden acercarnos a una conceptualización de la comprensión.

a) Aprendizaje Significativo

Ausubel (1968) desarrolló la teoría del aprendizaje verbal significativo. Este autor es un precursor muy importante de algunos supuestos teóricos cognitivos que se sostienen en la actualidad. A pesar de que las perspectivas más recientes han llegado a cuestionar algunos de sus conceptos, los nuevos hallazgos pueden ser vistos como un enriquecimiento de la fundamentación original trabajada por él. Nos interesa destacar aquí su teoría del aprendizaje verbal significativo, por su cercanía con una concepción cognitiva de comprensión.

Antes, conviene aclarar que su teoría se opuso a las posturas conductistas, mecanicistas, que se basaban en estudios descontextualizados, fuera de la instrucción escolar; este autor se centra en los aprendizajes escolares.

Distingue entre aprendizaje memorístico por repetición y aprendizaje significativo, entendiendo ambos como una dimensión dentro de un continuo. Una segunda dimensión o eje articulador se refiere a las formas de aprendizaje, donde se encuentran el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento.

Ausubel (ídem), termina con la falsa dicotomía entre aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción (enfaticada con el surgimiento de la escuela nueva), ya que en ambas formas se puede dar o no el aprendizaje significativo (Pozo, 1989). Lo importante es mejorar la instrucción propiciando aprendizajes significativos.

Estableció que para que se dé un aprendizaje significativo es necesario relacionar la información relevante que se posee con las nuevas proposiciones a aprender. Así mismo, concede valor al aprendizaje por recepción y no sólo por descubrimiento.

Este autor, sostiene que la mayoría del aprendizaje escolar se da por recepción, es decir por la asimilación de la nueva información a partir de la presentación de un material elaborado o acabado, como sucede por ej. en la exposición de un conferencista o en la presentación de un material escrito cuyas ideas se obtienen a través de la lectura (García Madruga, 1990).

Plantea que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se trabajan conocimientos elaborados o acabados, principalmente cuando se trata de aprendizaje por recepción. Como señala Mauri (1993), y otros autores constructivistas (ver Coll, 1991), en la escuela se da una reconstrucción del conocimiento en términos culturales y sociales, pues se trata de saberes ya construidos que son seleccionados e introducidos en el currículo. El alumno construye su propio conocimiento, pero en un sentido social reconstruye un conocimiento que ya ha sido elaborado por otras generaciones o grupos sociales como por ejemplo las comunidades científicas.

Ausubel (íbid) establece que los conocimientos que posee un individuo se encuentran organizados de forma jerárquica en estructuras cognoscitivas. En consonancia con esta postura,

crea el concepto de organizador previo, el cual proporciona ideas inclusoras que puedan constituir un nivel más general y de mayor abstracción para establecer relaciones jerárquicas entre diferentes proposiciones relacionadas que se recibirán como información nueva durante la enseñanza. Un organizador previo es una información general e inclusora acerca del tema que será tratado a continuación, que aparece al inicio del texto o de una exposición, su finalidad es la activación de los conocimientos previos relevantes del aprendiz, es decir de los conocimientos que puedan ser relacionados de forma significativa con el tema a tratar, a la vez que proporciona un marco referencial que facilite la organización de la nueva información en los esquemas de conocimiento.

En el aprendizaje significativo, las estructuras de conocimiento que posee el individuo son utilizadas y modificadas al adquirir nuevos conocimientos. Así, a través de los procesos de diferenciación y de integración, se van refinando los conceptos más generales y estableciéndose jerarquías, y la nueva información es integrada.

Plantea 3 formas de aprendizaje verbal significativo:

- subordinado, donde los nuevos conceptos pasan a subordinarse a algún concepto o conceptos más generales e inclusores, en una estructura jerárquica.
- supraordenado, se da cuando se obtiene algún concepto más general e inclusor que puede permitir reorganizar los conceptos de nivel inferior en la jerarquía de las estructuras o esquemas cognoscitivos.
- complementario, cuando los nexos que se establecen entre los conceptos previos y los nuevos son de orden complementario, o de un nivel de abstracción similar y se pueden vincular entre sí.

Cabe señalar que, desde una perspectiva actual, una de las críticas está dirigida a los procesos de diferenciación, en

el sentido de que no son suficientes para explicar el aprendizaje de conceptos científicos, en los cuales se centró Ausubel -(Pozo, 1989); en este tipo de contenidos, se ha demostrado que muchas veces los estudiantes adquieren primero conocimientos de un orden intermedio de abstracción.

En síntesis, su postura refleja una aceptación de que el aprendizaje significativo se da por procesos de arriba a abajo y no incluye los procesos de abajo a arriba. Esta cuestión se tratará más adelante como parte de las polémicas sobre el procesamiento lector.

A pesar de las críticas, no cabe duda, que se trata de un precursor muy importante de planteamientos cognitivos actuales.

Para lograr un aprendizaje significativo, como señala Mauri (1993) el último responsable del aprendizaje es el alumno, puesto que es él quien construye los significados.

Para que se de el aprendizaje significativo se requiere de:

- material significativo, es decir que sus elementos estén relacionados (no una lista de elementos arbitrarios).
- requisitos en el alumno en términos de conocimientos relevantes que puedan ser relacionados con los elementos del material a aprender y,
- una actitud activa donde se dé un esfuerzo por aprender e implicación afectiva.

Esta autora comenta al respecto que la comprensión estaría dada, en oposición a la memorización, por la modificación, parcial o total, de los esquemas o estructuras de conocimiento.

Ausubel (1968) no niega cierto valor al aprendizaje por asociación, reconoce que este último puede ser útil inicialmente para algunos contenidos, pero que de forma gradual el alumno debe tender a un aprendizaje significativo

donde se reste importancia a la asociación. En este sentido, en la línea de investigación de estrategias de aprendizaje, se reconoce que a través de la asociación y el aprendizaje por repetición que le es característico, el sujeto puede aprender información arbitraria por ejemplo, las nomenclaturas de los elementos químicos, y que esto puede ser útil si permite posteriormente acceder a la estructura interna de su organización, convirtiéndose en un aprendizaje por reestructuración, en términos de Pozo (1990), de tal suerte que los datos originalmente aprendidos puedan ser utilizados e integrados a una estructura de conocimiento más amplia donde cobren sentido, al ser interpretados con base en las relaciones o conexiones de la estructura conceptual materia de estudio.

Según Ausubel (ídem) "El aprendizaje se refiere al proceso de adquisición de significados a partir de los significados potenciales expuestos en el material de aprendizaje y en hacerlos más disponibles." (p. 123).

"...las tareas de aprendizaje potencialmente significativas son por definición relacionables y afianzables con ideas pertinentes establecidas en la estructura cognoscitiva. Pueden relacionarse con las ideas existentes de manera que hagan factible la comprensión de varias clases de relaciones importantes (derivativas, correlativas, supraordinadas, combinatorias)" su distinción en el aprendizaje repetitivo tiene consecuencias importantes para la clase de procesos de aprendizaje y de retención correspondientes a cada categoría." (p. 135).

En el aprendizaje significativo los materiales interactúan con la estructura cognoscitiva de modo sustantivo y orgánico, las propiedades de los sistemas ideativos, pertinentes y acumulativos, establecidos en la estructura cognoscitiva, con los cuales interactúa la tarea de aprendizaje y los cuales determinan su fuerza de dissociabilidad, influyen de forma importante en los resultados.

En los procesos de aprendizaje significativo, la incorporación, sustancial e intencionada, de una tarea de aprendizaje potencialmente significativa a porciones pertinentes de la estructura cognoscitiva de modo que surga un nuevo significado implica que el significado recién aprendido llega a formar parte integral de un sistema ideativo particular. La posibilidad de que esto ocurra tiene dos consecuencias principales (o dos mecanismos importantes) para los procesos de aprendizaje y retención: a) el acto mismo de incorporar un material recién aprendido exige la ubicación adecuada (pertinente) dentro de un sistema de conocimientos organizados jerárquicamente y, b) una vez ocurrida dicha incorporación el material nuevo retiene inicialmente su identidad sustancial, en virtud de que es disociable de sus ideas de afianzamiento, pero luego pierde gradualmente su identificabilidad, a medida que deja de ser disociable de estas ideas. La retención caracteriza a la organización y a la integridad memorística, a largo plazo, de los materiales aprendidos significativamente, en la estructura cognoscitiva.

La formación y el fortalecimiento de vínculos asociativos arbitrarios de elementos discretos y literales, aislados en sentido organizativo de los sistemas ideativos establecidos, son procesos propios del aprendizaje repetitivo que desempeñan un papel insignificante en el aprendizaje significativo.

b) Esquemas de conocimiento.

El papel de los conocimientos previos ha sido reconocido por diversos autores, por ejemplo, Johnston (1989) indica que de las hipótesis instrumentalistas sobre distintas variables estudiadas en diseños factoriales, que buscan establecer los factores relacionados con la capacidad de comprensión

lectora, la que tiene una más amplia aceptación y es consistente con la estructura teórica desarrollada hasta ahora es la hipótesis del conocimiento previo:

"Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector , mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos."(p. 31).

Según Sierra y Carretero (1990), los esquemas son representaciones mentales de todo el conocimiento genérico que hemos adquirido a través de la experiencia; son como modelos del mundo exterior.

Los esquemas son representaciones teóricas que permiten explicar cómo es que se organizan los conocimientos que se adquieren y, a su vez, cómo intervienen activamente los conocimientos previos para posibilitar la construcción de nuevos significados.

La noción teórica del esquema permite arribar a una aproximación a la comprensión. La comprensión es definida por Rumelhart (1977, citado por Jonhston, 1989), como un proceso que consiste en la creación, modificación, elaboración o integración de estructuras de conocimiento. Además, los esquemas intervienen activamente en la interpretación de la información que recibimos del exterior. Por lo tanto, conocer la forma en que están estructurados los conocimientos proporciona explicaciones acerca de lo que significa comprender.

Los esquemas suponen la forma en que está organizado el conocimiento en la memoria a largo plazo.

Al respecto, diversos autores, enfatizan la necesidad del conocimiento de los procesos de la memoria para el estudio de la comprensión. Por ejemplo, Royer y Cunningham (citados por

Jonhston, 1989) califican de absurdo el estudio de la comprensión sin el conocimiento de los procesos de la memoria. Por su parte De Vega (1984) indica que:

"La comprensión resultará un producto construido a partir de la información del input y el conocimiento previo." (p.389).

La conceptualización de esquema ha llevado a una nueva perspectiva en el análisis de la memoria, especialmente de textos y narraciones. Para De Vega (ídem) la memoria es un subproducto de la activación de los esquemas durante la comprensión de textos y durante la recuperación.

La noción de esquema permite explicar cómo está organizado el conocimiento y, con ello, entender con mayor claridad cómo es que se puede almacenar y recuperar la información. Además, permite salvar muchas deficiencias de otros modelos, por ej. los sutiles efectos del contexto propios de la comprensión humana.

La conceptualización del conocimiento organizado en esquemas tiene un potencial explicativo muy útil, por lo que a continuación se exponen algunas características de los esquemas. Es necesario aclarar que no existe una teoría única, sin embargo hay una serie de rasgos que son comunes a la teoría de los esquemas de J. Piaget y las teorías de los esquemas de la psicología cognitiva:

1.- Guían el proceso de construcción del conocimiento; la representación y adquisición de nuevos contenidos son el resultado de procesos constructivos dirigidos por los esquemas. La información del input permite establecer procesos de abajo-arriba para vincular la información que proviene del exterior y, a su vez, la activación de los esquemas dirige la vinculación de la nueva información a través de procesos de arriba-abajo.

2.- Son estructuras y procesos mentales; subyacen a los aspectos molares del conocimiento y de las destrezas humanas. Estas estructuras de conocimiento poseen valores fijos y valores opcionales o variables; además, pueden recibir asignaciones complementarias de información. Cuando la información es incompleta o ambigua, los esquemas disponen de información acerca de los valores que debe o puede tomar una variable para hacer comprensible un concepto. Los valores de esas variables se rellenan en función del contexto. La actualización del esquema genera inferencias temáticas mediante el mecanismo de rellenar valores ausentes. Así, por ejemplo, aunque el interlocutor no mencione el buzón, el cartero o el hecho de sellar una carta, éstos son elementos que se integran en el modelo mental que construye el oyente.

3.- Los esquemas se modifican; la construcción de significados surge de la vinculación entre los conocimientos que ya se poseen y la nueva información, e implica la modificación de esquemas, ya sea por agregación, reestructuración o ajuste. La integración de nuevos conocimientos relevantes, puede llegar a conformar nuevos esquemas, apoyados en los ya existentes. Es así como los conocimientos guardan una relación dentro y entre esquemas.

4.- Son modulares; los conjuntos de esquemas están relacionados en módulos que representan distintos dominios cognitivos; así vistos, los esquemas presentan características diferentes, cuya organización se da en subesquemas. Los módulos se ligan en sistemas relacionados.

5.- Representan distintas clases de conocimiento; el tipo de conocimiento que se representa en los esquemas es de carácter semántico y episódico de experiencias individuales y concretas.

Existen por ejemplo, los marcos que son los esquemas de carácter visual, que guían patrones de exploración del ambiente como una habitación, una montaña, un paisaje, etc. También los comportamientos, que responden a patrones conductuales más complejos, están controlados por esquemas, que permiten establecer las metas ambientales, la secuencia de acciones adecuada (planificación), etc.

6.- Organizan el conocimiento en rangos; los conocimientos están ordenados jerárquicamente, en representaciones que van desde los rasgos más discretos hasta categorías más genéricas, en distintos niveles de abstracción del conocimiento. Las relaciones se dan a través de la red supraordenada, en la parte superior se establece el componente que resume y sintetiza el conocimiento representado por el esquema denominado "indicador de esquema", en el siguiente nivel, se ubican las unidades supraordenadas o "indicadores de escenas", y éstas se dividen en "acciones de escenas", en la posición inferior de la jerarquía.

A su vez, los esquemas se organizan serialmente. De acuerdo a la estructuración serial, los componentes que están en el mismo nivel de la jerarquía están organizados temporalmente (por ej. los indicadores de escena entre sí, o las acciones).

El sistema de conocimiento humano se caracteriza como un conjunto de esquemas interconectados. Los esquemas están organizados de forma supraordenada y subordinada, es decir, integran esquemas más elementales, y constituyen a su vez subesquemas de mayor inclusión en una jerarquía. Los límites de la disposición jerárquica seguramente están dados por esquemas atómicos o primitivos que no se pueden articular en subesquemas, por ejemplo el esquema rostro posee como subesquema ojo, y éste a su vez pupila, el cual para muchos de nosotros es un concepto elemental.

7.- La última característica es la elicitación, esto es, la activación de una de sus partes implica la activación del conjunto del mismo. Al ser activados actúan como mecanismos de procesamiento que operan interactuando con la información, seleccionándola y codificándola, a la vez que esta información activa, y en su caso, modifica los esquemas relevantes activados para su procesamiento.

La función de los esquemas en los procesos de memoria

Aunque varios autores dan un mayor peso a la función de los esquemas en el proceso de codificación, se admite que intervienen también en los procesos de recuperación.

En los procesos de codificación, los esquemas dirigen 4 subprocesos básicos: selección, abstracción, interpretación e integración.

De la información del exterior se selecciona la relevante para el esquema activado, de la información seleccionada se abstrae el significado, olvidándose las formas superficiales. El significado es interpretado de forma congruente con los contenidos del esquema activado (por ej. realizando inferencias). El conocimiento resultante de tal interpretación se integra con el conocimiento previo y con otras informaciones que se hubieran activado durante el proceso (Sierra y Carretero, 1990). En la integración, se forma un nuevo esquema o se modifica uno existente.

En la recuperación, los esquemas intervienen en la búsqueda en la memoria de la información relacionada con los conocimientos representados por ellos.

En consonancia con una definición de aprendizaje como el resultado de las modificaciones en los conocimientos del individuo y no solo en las conductas, podemos decir que el

aprendizaje se puede dar, según los mismos autores, por agregación, reestructuración o por ajuste de esquemas.

Formación de esquemas

Se adquieren a partir de la experiencia personal en situaciones recurrentes. De cualquier manera, la capacidad de generación de esquemas parece una habilidad básica que se desarrolla muy pronto en el individuo.

Una vez seleccionado y activado un esquema, éste juega un papel decisivo en la comprensión:

- integración y elaboración del texto
- inferencias y predicciones
- control y selección de información

Las frases se pueden integrar si son asimilables a un único esquema.

Los esquemas son análogos a las teorías científicas porque dan lugar a inferencias y predicciones. El lector puede entender mucho más de lo que está explícito mediante los mecanismos de "rellenar valores ausentes" (De Vega, 1984).

Otra función de los esquemas es guiar y controlar la comprensión: se establecen metas y se ponen énfasis selectivos en la información del texto y en los procesos inferenciales (Kinsch y van Dijk 1978, citado por De Vega 1984). Se da principalmente con los textos complejos y largos. Aquí es más probable que los lectores activen esquemas directivos y metas diferentes, construyendo interpretaciones alternativas del mismo texto. En una novela,

"Por ejemplo, uno de ellos puede guiarse por un esquema de trama narrativa, y su interpretación enfatizará los aspectos episódicos del texto. Otro lector, en cambio, puede activar un esquema sociológico e histórico, seleccionando y valorando con más énfasis aquellos que describa modos de vida, nivel cultural, clima, etc." (De Vega, p. 404).

Los esquemas del lector intervienen en la decisión de qué información es relevante y cual es marginal. La mayor riqueza de un texto puede derivar en interpretaciones diferenciadas para cada lector a través de los esquemas directivos. Un texto muy estructurado y con pocas perspectivas tenderá a producir significados análogos entre los lectores. (Kintsch y van Dijk, 1978, citados por De Vega, 1984).

Durante la lectura, la activación de esquemas pertinentes y relevantes ayuda a aumentar la velocidad lectora.

Si bien, las ideas expuestas sobre lo que es la comprensión son cercanas a la definición de aprendizaje en un paradigma cognitivo "cambios en el conocimiento" y no solo en el comportamiento observable, es importante indicar que la comprensión no es equiparable a cualquier tipo de aprendizaje. En todo caso la comprensión se alcanza cuando se da un aprendizaje significativo. En términos de Ausubel (1968) el aprendizaje verbal significativo consiste en establecer relaciones relevantes y pertinentes entre el conocimiento previo y la nueva información, en contraposición a un aprendizaje de tipo repetitivo y establecido a través de mecanismos asociacionistas.

La comprensión viene a ser un proceso cognitivo de alto nivel donde intervienen los sistemas atencionales y de memoria, los subprocesos de codificación y percepción, y de operaciones inferenciales a partir de los conocimientos previos y de factores contextuales (De Vega, 1984).

1.2 Procesos básicos de pensamiento: teoría del procesamiento de información.

Desde un punto de vista de la psicología informacional, hay una jerarquía funcional entre los procesos de codificación, percepción y comprensión.

"La percepción se apoya en los fenómenos de codificación, pero implica una integración de las propiedades codificadas en una unidad cognitiva de nivel superior. En general la percepción supone el reconocimiento o identificación de un patrón sensorial o su categorización como objeto o evento conocido. (De Vega, 1984, p. 369)"

"Consideramos provisionalmente la comprensión como un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del sujeto. Pues bien, los mecanismos de análisis de la información del estímulo, de búsqueda y activación en la memoria, y los procesos de ajuste entre ambas fuentes de información, se pueden explicar en términos de procesamiento, evitando cualquier connotación fenomenológica." De Vega (1984, p. 368).

La teoría del procesamiento de información propone un cambio de paradigma en relación al conductismo: del estudio de la conducta observable, al estudio de la conducta no observable; del aprendizaje por asociación estímulo-respuesta, al aprendizaje por transformación, almacenamiento y recuperación de información, es decir, lo que ocurre internamente entre el estímulo y la respuesta, así como las respuestas internas del proceso y sus resultados.

Inclusive, antes de que los estudiantes puedan resolver problemas o hacer descubrimientos personales, deben adquirir información y desarrollar habilidades (Biheler y Snowman, 1992). La conceptualización de habilidades incluye a las de tipo cognitivo. Además, las habilidades potencializan la capacidad de aprender, por lo que corresponden a una noción de inteligencia flexible y dinámica, lo cual confiere a la educación, y en particular al profesor, un papel muy

importante para ayudar a los estudiantes a construir significados y desarrollar habilidades.

Trataremos el procesamiento de información basándonos en el tema de la memoria, centrándonos en dos cuestiones: las estructuras o almacenes y los procesos de control. Cada almacén presenta características diferenciadas en cuanto a la cantidad de información que puede contener, así como en la duración de la disponibilidad de ella para su recuperación. Los procesos de control juegan un papel fundamental, pues son los encargados de hacer pasar el flujo de información de un almacén a otro y gobiernan también la manera en que se codifica. Pueden actuar en cualquier punto del sistema de procesamiento. Según Bhieler y Snowan (ídem), los procesos de control tienen relevancia para la educación; en tanto que el estudiante esté capacitado para decidir su utilización podrá lograr mejores procesamientos.

Las estructuras son: registro sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

Los procesos de control son: atención, reconocimiento, ensayo de mantenimiento y de elaboración.

Registro sensorial

Esta estructura tiene que ver con la información que proviene de los estímulos ambientales, que se retiene brevemente para su procesamiento posterior, lo cuál permite contar con un tiempo suficiente (1-3 seg), para atender, si así se decide, a la información seleccionada. Su capacidad es de doce unidades de información y la manera en que se perciben corresponden a la estimulación de los receptores sensoriales. Los procesos de reconocimiento y de atención determinan si se dará un posterior procesamiento a esta información. El reconocimiento puede darse tanto de arriba-abajo, como de

abajo-arriba; en el primer caso, se trata del papel activo de los esquemas de conocimiento que permiten reconocer con base en la experiencia los diferentes tipos de información; en la medida en que se disponga de más fuentes de información se facilitará el reconocimiento (por ejemplo de palabras, frases, formas de escritura), en el segundo caso, la información se extrae de los estímulos del medio. Ambos tipos de procesamiento interactúan permitiendo el reconocimiento de información que proviene del medio así como de la memoria a largo plazo. Los procesos de atención llevan a una concentración selectiva. Se dice que se da una reducción debido en primer lugar a que sólo podemos procesar la tercera parte de la información previamente seleccionada por el registro sensorial. La atención tiene 2 propósitos: 1) detectar el cambio o variación de estímulos en el medio, a partir de una vigilancia general del mismo y, 2) la concentración selectiva en objetos específicos.

Memoria a Corto Plazo

Una parte de las funciones de la memoria a corto plazo se ha denominado como memoria operativa o bien, se dice que se trata de la memoria "en funciones". La duración de la información es de 15 a 20 segundos y puede contener 7, más o menos dos, unidades de información. Otra característica importante es que para lograr una retención en la memoria se deben realizar ensayos.

Biheler y Snowman (ídem) distinguen dos tipos de ensayo: el de mantenimiento y el elaborativo. En el ensayo de mantenimiento, se logra mantener la información con algún propósito inmediato, se trata de actividades cognitivas rutinarias o de repetición de carácter mecánico y no lleva, por lo general al almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo.

En el ensayo elaborativo, sí se puede lograr transferir la información a la memoria a largo plazo. Consiste en vincular la información que proviene de la memoria de largo plazo con la información que proviene del medio, como podrían ser los materiales de aprendizaje. Lo anterior es debido a que existe una mediación de los conocimientos que se poseen para facilitar el aprendizaje de nuevas informaciones. En el ámbito escolar, resulta especialmente útil el conocimiento acerca de la importancia de las decisiones sobre el tratamiento que se le debe dar a la información a nivel cognitivo, pues en muchos casos, de ello depende que se den diferentes tipos de aprendizaje, como podrían ser el repetitivo carente de sentido para el estudiante o un aprendizaje significativo estableciendo relaciones relevantes y pertinentes.

Memoria a largo plazo

Se considera una estructura con capacidad de almacenamiento ilimitada. En la memoria de largo plazo se encuentran dos tipos de información almacenada (semántica y episódica) y sus formas de codificación y recuperación consisten en representaciones de tipo imaginales y representaciones de tipo verbal.

Los conocimientos y experiencias previas influyen en lo que atendemos: se anticipa y se atiende lo que no se conoce y a lo que se concede importancia.

Cabe reiterar que los procesos de control pueden actuar en cualquier punto del procesamiento, a nivel de las 3 estructuras mencionadas.

Con relación a la memoria, se han planteado cuestionamientos sobre el desarrollo de la capacidad del sistema de procesamiento de los seres humanos. Existe un debate sobre las diferencias individuales, pero en términos generales se

tratan de establecer capacidades y mecanismos de funcionamiento generales; se ha dicho que la capacidad aumenta con la edad hasta cierto límite, y posteriormente decae después de la madurez. En este sentido, una cuestión importante para la enseñanza, es conocer cómo se dan, en términos de procesos evolutivos, las diferencias por grupos de edad en relación con la capacidad para los logros escolares y sus implicaciones en formas de enseñanza adecuadas.

Se ha dicho que la memoria de largo plazo es uno de los almacenes de información; ahí residen los conocimientos conceptuales, de datos y hechos, las habilidades y las actitudes; que la información puede ser de tipo episódico o semántico y que existen, o al menos se destacan, dos modalidades de información: la verbal y la imaginal.

El conocimiento se encuentra organizado en la memoria de largo plazo. Una explicación acerca de tal organización y de cómo se dan los procesos de recuperación de la información de tipo verbal, se puede dar a través del modelo de redes proposicionales, que es congruente con la definición de esquema de conocimiento.

La organización del conocimiento en redes proposicionales.

En relación a la forma como se organiza el conocimiento, Gagné (1985) establece que el conocimiento consiste en representaciones mentales en forma de proposiciones (conocimiento declarativo, saber qué de las cosas, saber decir), en forma de producciones (procedimientos, saber cómo, saber hacer) y en forma de imágenes mentales. Así mismo, que en la memoria, las proposiciones están unidas en forma de redes proposicionales y que éstas están estrechamente asociadas en la medida que comparten temas.

La proposición es una unidad básica de información y contiene dos elementos: una relación y uno o más argumentos. La relación restringe o delimita al tema o argumento.

Los argumentos pueden ser : sujetos, objetos, metas (fines), instrumentos (medios), y receptores.

En general, los adjetivos en las oraciones forman la base para la separación de proposiciones. Las proposiciones basadas en adjetivos sólo adoptan un argumento, y éste es siempre un nombre - o pronombre-; los adverbios también tienen solo un argumento que es el tema, pero éste es un adjetivo o un verbo.

A diferencia de las dos formas anteriores, las oraciones basadas en verbos adoptan más de un argumento.

Una proposición es una idea, por su parte, las palabras, sintagmas y oraciones representan formas de comunicar las ideas. Una proposición es una unidad de información y una de sus características más importantes es su relación con otras unidades en redes proposicionales (a semejanza de los esquemas). Estas conexiones subyacen a la capacidad de hacer analogías, y de realizar conexiones diversas importantes para situaciones nuevas de resolución de problemas.

Gagné (ídem) considera a las relaciones entre conjuntos de información como un aspecto crucial de la inteligencia y, por ello, debemos contar con una manera de representarlas. Plantea las redes proposicionales como una representación de conjuntos de proposiciones interrelacionadas. La relación se puede establecer a partir de un elemento común, o más, entre al menos dos proposiciones.

El constructo hipotético de red proposicional ha sido útil en el estudio de los procesos de almacenamiento y recuperación

de la información en la memoria de largo plazo; en particular, cómo se organiza la información al ser almacenada y cómo es que se recupera.

El conocimiento de proposiciones también contribuye al aprendizaje de procedimientos, ya que se requiere en un primer momento un conocimiento de tipo declarativo para representar el procedimiento, los pasos que lo componen, las condiciones de ejecución, etc. En este rubro se encuentran las estrategias de aprendizaje que incluyen a las estrategias de lectura, como lo es la de resumen.

Para establecer una relación entre el funcionamiento del sistema de procesamiento de información, y los procesos específicos que se dan en la lectura, retomaremos a Gagné, debido a que esta autora trabaja con cierta especificidad este tipo de procesos y permite relacionar de forma más directa los procesos básicos del sistema de procesamiento humano con los específicos de la lectura.

Procesos de lectura

Gagné (1985) presenta una división de los procesos de lectura en cuatro grupos: decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión.

Debido a la población objeto de estudio, compuesta de lectores maduros, sólo nos ocuparemos de los procesos de decodificación en la medida que intervienen cuando ya se ha dado la adquisición o aprendizaje de la lectura, centrando nuestra atención en los procesos de comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión.

En la comprensión literal se obtiene un significado textual de lo escrito. Se compone de dos procesos: acceso léxico y análisis.

En el acceso léxico se identifican los significados de las palabras. Durante la lectura el sujeto accesa a los léxicos que ya conoce. Es el resultado final de la decodificación.

"La naturaleza exacta de lo que se activa en la memoria a largo plazo depende en gran parte del conocimiento declarativo que se tenga almacenado." (ídem, p.254.).

En cuanto a los procesos de análisis, consisten en combinar el significado de varias palabras en una relación apropiada, entre proposiciones. Los mecanismos de análisis se dan sobre el orden de las palabras, sus terminaciones y otros indicadores de orden gramatical. Asimismo, los procesos de análisis operan no solo sobre las etiquetas, sino sobre los significados de las palabras.

Los procesos de acceso léxico y de análisis proporcionan diferente información y se complementan.

La comprensión inferencial amplía y profundiza las ideas expuestas en un texto. Comprende tres procesos: la integración, el resumen y la elaboración.

La integración se refiere a la representación mental que hace el lector de las ideas del texto, estableciendo relaciones de coherencia entre las mismas. Participa, por ej. en explicitar relaciones no expresadas o implícitas. Lo anterior requiere la elaboración de inferencias y la utilización de los conocimientos previos, por parte del lector. Esto permite dar un mayor significado al texto y reducir la carga sobre la memoria de trabajo.

La relación entre diferentes proposiciones o ideas, regularmente resulta más coherente que el manejo de cada una por separado. En muchas ocasiones, solo la relación de dos o más proposiciones da sentido a una de ellas.

Resumir consiste en construir un esquema mental que represente las ideas principales del texto, a partir de un conjunto de proposiciones. Su función es reproducir en la memoria del lector una macroestructura constituida por las ideas principales que aparecen en el texto. Es similar a un esquema mental. El producto de resumir se genera por la realización de inferencias y por un proceso de integración de diferentes proposiciones en unas cuantas ideas. Supone la activación de esquemas de conocimiento almacenados en la memoria de largo plazo del lector, para generar una estructura.

La elaboración consiste en procesos de integración de resumen e implica la utilización por parte del lector del conocimiento previo en la construcción de un sistema coherente de significado. EL conocimiento nuevo se logra cuando se relaciona la información previa con la información que se quiere conocer, por ejemplo dándole a ésta una organización a partir de la utilización de analogías sobre fenómenos u objetos conocidos.

La elaboración es útil en la construcción de significados, además facilita el recuerdo y la transferencia de la información a otras situaciones.

Por último, el control de la comprensión consiste en procedimientos que realiza el lector para facilitarse la organización y ejecución de habilidades lectoras dirigidas a un propósito. Implica cierto conocimiento por parte del lector acerca de cómo logra comprender, evaluar su comprensión y, en su caso, corregir errores. Comprende los siguientes procesos: establecimiento de la meta, selección de

la estrategia, comprobación del logro y corrección (Gagné, 1985).

Diversos autores consideran un grupo de actividades autorreguladoras como parte del control de la comprensión, algunos de ellos las clasifican como estrategias de aprendizaje y de lectura (ver por ej. Dansereau, 1979; Weinstein, 1989; Pozo, 1990), que funcionan fundamentalmente como apoyo a las actividades de interacción directa con los materiales.

Algunos ejemplos de estas actividades autorreguladoras son: establecer los propósitos de la lectura, a partir de las demandas externas e internas de la tarea; decidir cual es la información irrelevante y focalizar la atención en la que resulta relevante; establecer las formas de evaluación sobre el nivel de comprensión que se logra; identificar y corregir errores, y; controlar las distracciones para mantener la concentración (Alonso y Mateos, 1985).

Madruga y Lacasa (1990) destacan la participación activa del sujeto en la regulación del conocimiento en el aprendizaje o solución de problemas, antes durante o después de la actividad. Se trata de habilidades de carácter general que se pueden actualizar en función de la situación o tarea a resolver.

Hay autores que destacan el valor de estas estrategias para un comportamiento inteligente. Martín y Marchesi (1990) mencionan que un aporte de las teorías acerca de los procesos metacognitivas ha sido el establecer que la capacidad de autorregular el propio aprendizaje constituye lo específico de la inteligencia. La autorregulación implica

"... planificar qué estrategias hay que utilizar en cada situación de aprendizaje, aplicarlas, controlar el proceso de utilización, evaluarlo para detectar los errores que se hayan cometido y modificar, en consecuencia, la nueva actuación."
p.37

La metacognición incluye dos dimensiones interrelacionadas que no necesariamente evolucionan paralelamente: el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y la regulación del conocimiento.

En el aprendizaje intervienen diversos factores, no solo los procesos ejecutivos.

Un factor es el conocimiento de conceptos básicos: no contar con un conocimiento sobre los contenidos específicos puede ocasionar una inadecuada aplicación de la estrategia para su tratamiento. De ahí que es importante desarrollar estrategias al mismo tiempo que se abordan contenidos de aprendizaje. (ídem).

Otro factor más es el relativo a la motivación y la afectividad. Los elementos afectivos pueden mantener y reforzar estrategias de interacción directa con el material de aprendizaje. Así también, una baja motivación o valoraciones de tipo afectivo sobre la ejecución personal (propias o de figuras relevantes para el sujeto), sobre los contenidos y tareas de aprendizaje, puede generar actitudes negativas que interfieren con las actividades más específicas para aprender un contenido. Por ejemplo, la autoestima y el temor al fracaso pueden interrelacionarse con los procesos metacognitivos, tendiendo a disminuir la confianza y la motivación para establecer estrategias que los lleven al logro de metas.

Comprender una lectura implica cierto grado de metaconocimiento, por ejemplo sabemos cuando hemos entendido un texto. El metaconocimiento nos permite establecer las estrategias de acuerdo al propósito o los requerimientos de la lectura y controlar nuestra comprensión, a partir de la detección de dificultades y su corrección.

CAPITULO 2:

LAS ADAPTACIONES TEXTUALES EN LA COMPRESION

Introducción

La conceptualización de la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, lleva a considerar variables de ambos componentes.

A pesar de la diversidad y complejidad de aspectos involucrados, se han formulado teorías que intentan explicar cómo se da el procesamiento de un texto, intentando articular algunas variables importantes. Entre las teorías que se basan en las características del texto destacan: la gramática de narraciones y la teoría de la macroestructura, ambas de carácter estructural.

La primera de estas teorías ha encontrado su mayor posibilidad de aplicación, en el caso de los textos de tipo narrativo. La segunda teoría, aunque también se aplica ampliamente a narraciones, se ha utilizado también para explicar el procesamiento de textos expositivos.

La distinción del tipo de texto de lectura es importante porque implica variaciones en las demandas al lector. Por ejemplo la finalidad de un texto expositivo puede ser informar, mientras que la de un texto narrativo pudiera ser la recreación. El nivel de experiencias previas con que cuenta el lector, la finalidad con la que realiza la lectura así como la motivación y el grado de esfuerzo con el que se involucra, son influidos por el tipo de texto.

En los textos expositivos generalmente se presentan mayores dificultades de comprensión, en todos los niveles educativos

y especialmente en los primeros grados escolares, por lo cual resulta fundamental observar las características de los textos, en función de las características de los lectores.

El texto, puede ser alterado o modificado con fines pedagógicos o de investigación. En el presente capítulo, debido a que una de las variables de la investigación consistió en adaptaciones textuales, se trabajará el texto como variable en el proceso de lectura. En este capítulo se exponen en primer lugar, las dos teorías de procesamiento de texto mencionadas, enfatizando la teoría de la macroestructura, puesto que aborda elementos estructurales de los textos expositivos y porque proporciona algunas explicaciones de procesos implicados en la actividad de resumir. Se continuará con una caracterización general de los textos expositivos, puesto que se trabajó en la investigación con un texto de esta naturaleza. Por último se presenta un apartado donde se exponen algunos hallazgos de investigación acerca del papel de las adaptaciones textuales en la comprensión. Se han seleccionado trabajos que se relacionan con nuestra investigación.

2.1 Modelos teóricos de procesamiento de texto.

Las teorías estructurales no son incompatibles con la del procesamiento humano de información. Como se pudo observar en el capítulo anterior, Gagné (1985) incorpora la utilización de los elementos estructurales del texto como un componente específico que favorece la comprensión inferencial. Esta autora toma como referente los aportes de una de estas teorías, la de las macroestructuras de procesamiento del texto, que será abordada más adelante.

Algunas teorías desarrolladas en las últimas dos décadas dan cuenta de los rasgos estructurales del texto o de los mecanismos para procesarlos. Las teorías más relevantes son: gramática de las narraciones, teoría de la macroestructura y teorías de los modelos mentales o situacionales (esta última trabajada más recientemente).

Cabe señalar que el enfoque teórico más desarrollado y además vinculado con el resumen es el del procesamiento macroestructural de Kintch y van Dijk (1979,1983), basado en los elementos estructurales del texto, y en un modelo de procesamiento lector. El resumen surge de la aplicación de macroreglas e incluye el establecimiento de relaciones de coherencia. Los modelos mentales por su parte, aunque constituyen explicaciones muy prometedoras y permiten abordar aspectos que no logra explicar la teoría anterior, su estado de desarrollo es más reciente por lo cual resulta aún, muy general y un tanto incipiente. Por último, las gramáticas de narraciones, responden mejor a textos de tipo narrativo, en relación a los expositivos. Su exposición aquí es sucinta, debido a que se trata de una teoría que resulta más adecuada para las narraciones que para las exposiciones.

a) Gramática de narraciones.

El pionero de estas teorías es Rumelhart (Marchesi, 1983), quien en los 70s encontró que en las historias los diferentes sucesos o situaciones poseían características estructurales. Estas estructuras, como se ha observado en estudios posteriores son asimiladas y manejadas de forma gradual en el desarrollo evolutivo de los niños.

Las gramáticas de narraciones se basan en el análisis de componentes de las historias haciendo uso de reglas recursivas, semejantes a las utilizadas en lingüística. Dividen el texto en macroconstituyentes de inicio, trama y

argumento. A su vez, éstos se dividen en episodios, que incluyen metas, acciones y resultados de las acciones (De Vega y cols., 1990) (Johnson, 1977 citados por Hare, 1992, entre otros).

Una idea básica es la existencia de regularidades en las diferentes narraciones en términos de macrocomponentes y elementos específicos que los constituyen, de tal manera que cuando el lector se encuentra leyendo un texto narrativo ya posee, producto de la experiencia, una esquematización de inicio, desarrollo y resultado, que facilita la comprensión.

Sin pretender abundar sobre este enfoque, podemos decir que, de acuerdo con De Vega y cols (1990), presenta algunos problemas a resolver como son el hecho de que parecen ser mayores las excepciones estructurales que las historias que poseen estructuras comunes (problema que se agudiza en el caso de los textos expositivos), así mismo este modelo es criticado por centrarse en cuestiones gramaticales o formales, que dejan de lado los aspectos semánticos. Además, presenta otras importantes limitaciones, entre las que se encuentran la subjetividad de los investigadores y la no inclusión de un mecanismo inferencial, esto último es una crítica que también se plantea a la teoría de las macroestructuras.

Conviene anotar que existe un buen número de investigaciones que ha desarrollado modelos particulares en el marco de los lineamientos señalados y que han contribuido, entre otras cuestiones, a establecer algunas diferencias evolutivas en el desarrollo de los niños. Si bien, esta teoría explica una serie de cuestiones, como sería la reordenación canónica de las estructuras de las narraciones como un hecho constatado, los resultados, admiten también su explicación desde una perspectiva de esquemas o de escenarios mentales.

b) Teoría del procesamiento macroestructural del texto.

La teoría de Kintsch y van Dijk (De Vega y cols., 1990), se basa en el análisis estructural del texto, e incluye: la descripción formal de la estructura semántica del texto y un modelo de procesamiento psicológico de esta estructura.

El lector construye una doble representación: la del texto base o microestructura y la macroestructura.

La microestructura surge de la codificación de las proposiciones del texto, estableciendo relaciones locales o de bajo nivel entre las proposiciones. Estas relaciones se establecen especialmente a partir de la correferencia o coherencia temática que guardan estas proposiciones entre sí. En este nivel de procesamiento, se puede inferir información no explícita y puede haber relaciones jerárquicas entre proposiciones.

La macroestructura del texto, es generada por el lector a medida que va construyendo la microestructura. La macroestructura es una representación semántica global del discurso.

La macroestructura y la microestructura son formalmente análogas, la diferencia fundamental es que la macroestructura es una versión más reducida y abstracta en relación a la microestructura.

La conformación de la microestructura se da por un cómputo por ciclos, el cual generalmente coincide con los límites de frase o cláusula. La formación de la microestructura sigue el orden natural de presentación de las proposiciones en el texto, pero debido a los límites de la memoria operativa se procesan n proposiciones, es decir un grupo de proposiciones cada vez.

La memoria operativa funciona como un retén, manteniendo activas algunas proposiciones seleccionadas de ciclos previos, para contrastarlas con las del nuevo grupo de procesamiento.

Cuando no se encuentra coherencia referencial entre las proposiciones del grupo nuevo y las seleccionadas en los ciclos previos, se lleva a cabo una búsqueda activa en la memoria a largo plazo de otras proposiciones del texto que no estaban activas.

Es posible que incluso el lector realice inferencias basándose en su conocimiento del mundo, es decir que aporte información que no aparece en el texto para lograr establecer una coherencia.

La búsqueda retroactiva y las inferencias, cuyo fin es establecer la coherencia, al menos referencial, consumen considerables recursos cognitivos.

La probabilidad de reproducción de una proposición se incrementa en la medida en que aparece en un mayor número de ciclos de procesamiento. La recencia posibilita el almacenamiento y recuperación de las proposiciones.

La selección de una proposición no es azarosa, depende de varias estrategias:

- la importancia estructural de la proposición.
- la frecuencia de aparición en otros ciclos
- su recencia.

La memoria operativa, o memoria de corto plazo, permite procesar un conjunto de proposiciones a la vez, manteniendo activas las que han sido seleccionadas en los ciclos previos, y contrastarlas con las actuales.

La coherencia referencial entre ambos grupos permite continuar la lectura, de lo contrario, se busca en la memoria a largo plazo, otras proposiciones que ya no están activas; también se realizan inferencias.

Las proposiciones básicas para la macroestructura se caracterizan por su presencia en diferentes ciclos y, como ya se mencionó, por su recencia y por su importancia estructural.

La macroestructura se obtiene aplicando tres reglas a la información de la microestructura. Estas reglas son:

a) supresión de las proposiciones de escaso valor estructural o que no permiten interpretar otras proposiciones.

b) generalización, sustituyendo por una proposición general a un grupo de proposiciones, guardando su sentido, y

c) construcción de proposiciones no explícitas en el texto. Por inducción, se elaboran proposiciones referentes a condiciones, componentes o consecuencias de hechos o datos explícitos en la microestructura. La construcción se refiere a las inferencias temáticas, donde se activa el conocimiento del mundo del lector.

La aplicación de las macroreglas está guiada por un esquema, que establece metas y expectativas al lector. La valoración de la inclusión de microproposiciones en la macroestructura se relaciona con el conocimiento de diferentes estructuras de las lecturas, por ejemplo de un informe experimental o de un cuento infantil.

Es pertinente señalar que las relaciones de coherencia referencial, causal, motivacional, propiedad y apoyo, son consideradas como subtipos de las estructuras de memoria que

el lector construye y/o utiliza durante la comprensión. A su vez, las relaciones de coherencia que vinculan pares de proposiciones, las unidades cognitivas que integran grupos de proposiciones y la estructura de recuperación de la memoria, que organiza en un esquema las unidades cognitivas, están relacionadas con la microestructura y con la macroestructura.

Conviene señalar aquí que la coherencia temática viene a mostrar la relación más elemental entre las proposiciones de un texto en tanto que comparten un mismo tema, puesto que por definición un texto no consiste en una lista de proposiciones sin relación entre sí.

Los estudios fundamentados en esta teoría consideran al resumen como la macroestructura, y la metodología utilizada para obtener información acerca de ésta consiste en la realización de tareas de recuerdo.

Consideran al resumen como una actividad de lectura y su estudio, basado en tareas de recuerdo, puede enfocarse a reportes orales o escritos. Algunas limitaciones de esta teoría están dadas por la ausencia de explicaciones sobre la ejecución de las reglas, tanto para la construcción del texto base como para la macroestructura, es decir, no da cuenta de los procedimientos específicos para generar los dos tipos de estructura. La distinción entre las proposiciones de una y otra estructura parecen responder más a la sensibilidad semántica del investigador para categorizar las proposiciones relevantes. Tampoco se explicitan los procesos inferenciales que parecen responder a acciones más inteligentes que las explicadas por la teoría (De Vega y cols., 1990).

2.2 Características de los textos expositivos.

Una de las variables de la comprensión lectora que ha sido más investigada es el texto. Se ha encontrado que diferentes características del texto implican demandas cognoscitivas distintas. La distinción más general, aceptada por un amplio número de autores es la de textos expositivos y textos narrativos. Algunos autores incluyen una tercera categoría, los textos descriptivos (Colomer, 1993).

Los estudios iniciales realizados por Rumelharth, en los 70s (Marchesi, 1983), pusieron de manifiesto la existencia de estructuras que son comunes a distintas historias y narraciones. Meyer (citado por León, 1991 y Cooper, 1986) posteriormente, desarrolló una serie de estructuras que están presentes en los textos expositivos.

Los textos de tipo narrativo presentan acontecimientos o sucesos propios de las historias. Aunque existen diferentes clasificaciones de las estructuras en las que se pueden agrupar tales sucesos, algunos ejemplos de ellas son: introducción, suceso inicial, metas, acciones, resolución y evaluación.

Los textos expositivos, suelen informar sobre objetos o fenómenos y tienen una estructura lógica para la exposición. Las relaciones de coherencia responden o tratan de responder al mundo real, a diferencia de los narrativos, que permiten establecer la coherencia con base en mundos posibles (Van Dijk, 1978).

Los textos expositivos presentan una mayor variabilidad, por lo que resulta más difícil hacer referencia a una clasificación única.

Diversas investigaciones se han apoyado en la clasificación presentada por Meyer. Sánchez (1988) presenta una definición

de los cinco tipos de estructuras, o formas de relación entre ideas:

antecedente/consecuente, comparación, colección, descripción y respuesta.

1. Antecedente/Consecuente: induce una relación causal entre diferentes hechos.

2. Comparación: denota diferencias o similitudes entre dos temas.

3. Colección: consiste en la organización de sucesos o ideas que comparten una variable común, por lo que pueden ser agrupadas.

4. Descripción: detalla las características de un tema en cuestión.

5. Respuesta: incluye formatos de problema/solución, pregunta/respuesta, observación/constatación; un requisito de este tipo de estructura es que exista al menos una relación entre el contenido de proposiciones interrelacionadas.

Cooper (1986) y Colomer (1993), retoman estas mismas estructuras básicas de los textos expositivos: descriptivo, agrupador, causal, aclaratorio y comparativo.

1. Descriptivo: se presenta información, características y detalles relevantes de un tema en particular o el contexto.

2. Agrupador: se exponen un conjunto de ideas y descripciones relacionadas entre sí.

3. Causal: se expresan en un conjunto de contenidos relaciones implícita o explícitamente de causa - efecto.

4. Aclaratorio: se presenta una pregunta, interrogante o problema, para después encontrar una respuesta o solución.

5. Comparativo: se presentan semejanzas o diferencias entre conjuntos de ideas.

Colomer (1993) señala que los textos expositivos presentan una mayor dificultad para su comprensión, en relación a los narrativos. Sus estructuras son más variables y su

comprensión se ve influida por el tipo de información y por los propósitos del autor. Buena parte de la dificultad es atribuida a que presentan una mayor cantidad de información, a que existe una menor familiaridad con su estructura y a la frecuencia con que son utilizados para aprender.

Basándonos en esta autora y en Alonso y Mateos (1985), en general, podemos decir que los textos expositivos:

- pueden ser más fáciles o más difíciles de ser comprendidos, dependiendo del tipo de estructura que presentan,
- cuando incluyen una presentación en estructuras bien organizadas y marcas superficiales (títulos, conectores, etc.) permiten avanzar más en la información, que cuando no las presentan,
- cuando son explícitos resultan más sencillos que cuando requieren gran cantidad de inferencias,
- son más fáciles de comprender cuando se trabajan contenidos canónicos que cuando los contenidos contradicen las expectativas del lector,
- presentan menor dificultad en la medida que sea posible reducirlos a un número menor de cadenas causales,
- proporcionan información nueva y explican nuevos tópicos,
- manejan información que es asumida por el lector como cierta o verdadera,
- manejan referentes espaciales y temporales que tienden a ser generales,
- presentan abundantes conceptualizaciones descriptivas,
- requieren una cantidad de inferencias menor que en los textos narrativos,
- tienen la función comunicativa de informar,
- establecen relaciones de coherencia, las cuales tienen un papel fundamental,

2.3 Las adaptaciones textuales .

Como se ha señalado, uno de los objetivos de la lectura es comprender el mensaje del lector lo mejor posible. Para facilitar la identificación y asimilación de la información durante la lectura, y con ello apoyar el aprendizaje, se pueden emplear recursos llamados "señalizaciones".

La señalización, según León (1992),

"puede identificarse con la intromisión de una palabra u oración dentro del texto que, aunque no añade nueva información al contenido del mismo, resalta las relaciones lógicas dominantes y/o las ideas que determinan la macroestructura del pasaje, permitiendo al lector identificar con mayor claridad los aspectos principales del mismo." (p.134)

En el estudio que realiza sobre el papel de las señalizaciones en la comprensión de textos expositivos, se refiere a dos tipos de ellas: frases previas a manera de resúmenes y señalizaciones numéricas, ambas, señala, ofrecen al lector indicaciones generales para que a través de ellas, pueda activar con mayor facilidad los conocimientos previos relevantes, accediendo a esquemas organizacionales básicos para organizar la información fundamental del pasaje. Así, las frases introductorias contienen la información global resumida y pueden activar los esquemas generales del lector.

Como complemento, las señalizaciones numéricas inciden en la información y esquemas más específicos. En este caso, estas señalizaciones son marcadores explícitos de la organización que sigue la información contenida en el pasaje, separando los diversos aspectos o puntos de vista que han sido tratados en el texto. Juntas estas ayudas, ofrecen un panorama más amplio y claro de la macroestructura y de las principales relaciones lógicas que gobiernan el texto.

Por otra parte, Winograd y Bridge (1990), encontraron que una de las formas de cómo los buenos lectores y los lectores maduros, identifican las ideas importantes es a través de las señales de los autores sobre lo que ellos consideran importante.

Entre las señales que incluyen algunos autores, se encuentran:

- 1) gráficas: tamaño de los tipos, itálicas, subrayado;
- 2) sintácticas: orden de las palabras, tematización;
- 3) léxicas: términos como: importante, relevante, el tema es, la conclusión es.
- 4) semánticas: palabras y frases temáticas, frases de introducción o de síntesis, repeticiones.
- 5) esquemáticas/superestructurales: gramática de narraciones, esquemas narrativos, estructuras de textos expositivos.

Otro tipo de señalizaciones o adaptaciones textuales según diversos autores, que presenta Vidal-Abarca y cols., (1994) consiste en:

"introducir cambios en la organización de las ideas buscando la coherencia lógica y secuencial del tema, sustituir y/o añadir títulos para hacerlos más informativos, añadir breves resúmenes con la información más importante, destacar las ideas más importantes con claves tipográficas, añadir expresiones señal para facilitar la relación entre ideas, o eliminar algunas ideas irrelevantes o muy poco importantes, entre otras varias." (pp. 77).

Estos mismos autores también reportan dos categorías en las cuales se pueden agrupar las modificaciones al texto para mejorar su coherencia: aquellas que se dirigen a mejorar la coherencia textual para facilitar y mejorar la formación del texto base, y aquellas que buscan favorecer el modelo situacional de los sujetos.

Hay que señalar que esta diferencia está fundamentada de acuerdo al modelo de Van Dijk y Kintsch (1983, citado en Vidal

y Abarca,1994), donde se dice que a partir de la lectura de un texto, el lector puede construir dos representaciones mentales diferentes: "el texto base" y "modelo situacional". En el primer caso se trata de una representación que refleja sobretodo las relaciones de coherencia entre las proposiciones del texto así como su organización. En el segundo caso, se trata de la representación mental de la situación descrita por el texto tal como es elaborada por el lector, implicando una integración del contenido del texto dentro del sistema de conocimientos del sujeto.

A continuación pasamos a enlistar los tipos de modificaciones, tal como lo presentan los autores anteriores, omitiendo los ejemplos (pp 80-81):

A. Modificaciones para mejorar la coherencia textual:

1. Cambios en la organización de las ideas buscando el desarrollo lógico y secuencial del contenido.
2. Sustitución y/o adición de títulos para hacerlos más informativos.
3. Adición de breves resúmenes con la información más importante.
4. Señalamiento de las ideas más importantes con claves tipográficas.
5. Colocación en párrafos distintos de la información temáticamente diferente.
6. Adición de expresiones señal para facilitar la relación entre ideas.
7. Reducción de la complejidad sintáctica de algunas frases.
8. Redundancia con la información importante o problemática.
9. Eliminación de algunas ideas irrelevantes o muy poco importante.

B. Modificaciones para mejorar la formación del modelo mental de los sujetos:

1. Inserción de analogías que proporcionan una imagen mental adecuada de algunas informaciones del tema.

2. Incluir algunas ideas presumiblemente conocidas previamente por los sujetos de forma que se redujera la necesidad de inferencias en algunas informaciones importantes del texto.

3. Inserción de preguntas para activar los conocimientos previos de los sujetos referidos a información esencial que el texto comunicaba.

4. Enfatizar conceptos que contradicen las concepciones espontáneas o preconceptos de los alumnos.

En general, hay consenso entre investigadores del tema acerca de las mejoras que las señalizaciones producen en la comprensión de un texto. En este sentido, se reconoce que las señalizaciones (León, 1992):

- facilitan en el lector la activación de un esquema apropiado,
- permiten una elaboración de un marco jerárquico donde se almacena la información textual,
- orientan a decidir qué información es la más importante,
- ayudan a supervisar la corrección en el almacenamiento o integración de dicha información en la memoria.

Sin embargo, también hay datos experimentales que cuestionan si las señalizaciones son eficaces en sí mismas o si este tipo de ayudas afectan de manera diferenciada a los lectores (Vidal Abarca y cols., 1994).

Sobre esto, encontramos investigaciones dirigidas a evaluar el efecto de estas ayudas en la memoria y comprensión de textos.

En algunos trabajos no se han detectado diferencias significativas en el recuerdo al utilizar textos señalizados y no señalizados (Meyer, 1975; Britton, Glynn, Meyer y Penlad, 1982; Irwin, 1982; citados por León, 1992).

Para este tipo de resultados, Meyer y cols. (Meyer y Rise, 1982; Meyer, 1984; citados por León, 1992), tienen una posible interpretación, acerca de la ausencia de significación de las señalizaciones como ayudas.

"Este hecho parece deberse a la carga aditiva de palabras que sobrecarga la memoria cuando se utiliza la versión señalizada frente a la no señalizada, lo que obliga a emplear por parte del lector un mayor tiempo de lectura y, como consecuencia, un mayor esfuerzo en codificar la información entrante."

El argumento anterior se basa principalmente en el mayor número de palabras, pero estamos de acuerdo con León, en el sentido de que la validez de esta explicación es limitada por las características, a su vez restringidas, de las condiciones de los trabajos previos.

Otros estudios en cambio, concluyen que las señalizaciones facilitan el recuerdo de la información que ellas marcan, aunque ello comporte, en algunos casos, inhibir el recuerdo de la información no señalizada.

En una revisión realizada por León (1992), encontró que este efecto se da en diferentes tipos de estudio: señalizaciones aisladas numéricas, conectivas lógicas, títulos, o bien en combinación de varias, tales como frases previas y conectivas.

Otras investigaciones se han enfocado al efecto de las señalizaciones tomando en cuenta características del lector y del texto.

Para el caso del lector, se han realizado estudios con sujetos de un nivel equivalente al grado de los primeros

cursos universitarios, con ciertas habilidades para procesar textos. El comportamiento que manifiestan muchas veces no puede servir de modelo sobre lo que los buenos o malos lectores más jóvenes o más adultos, podrían responder ante a la presencia o ausencia de señalizaciones. De ahí que investigaciones con sujetos expertos/ novatos sean muy útiles para contrastar los efectos de la señalización entre diferentes sujetos con competencias lectoras distintas y con un nivel de conocimientos previos sobre la temática también diferente.

Por otra parte, se encuentran también las características del texto. Su complejidad y estructura organizativa deben ser consideradas para estos estudios. Si tenemos en cuenta que no siempre los textos se adecúan a los conocimientos previos que poseen los lectores y que muchas veces esos mismos textos carecen de una estructura organizativa lo suficientemente clara para facilitar su comprensión.

León (1992), al estudiar el papel de las señalizaciones en la comprensión de textos expositivos, incluyendo algunas características del texto, como son sus contenidos y dificultad comprensiva y algunas características del lector como son su nivel de conocimientos previos y nivel de competencia lectora, encontró que las señalizaciones aunque mejoraron la comprensión no tuvieron efecto estadísticamente significativo sobre ella en el caso de un texto sencillo, así mismo las diferencias significativas se dieron en el caso de un texto más complejo; el autor, atribuye los resultados anteriores al hecho de que los textos que le resultan sencillos al lector, pueden no facilitar la comprensión, debido a que las señalizaciones son innecesarias ya que pueden: sobrecargar la memoria de trabajo al presentar una mayor extensión de la presentación de las ideas lo que llevaría a un mayor tiempo de lectura y codificación y/o a que la poca complejidad léxica y semántica para el lector,

puede hacer que no requiera de estas ayudas y no recurra a ellas para identificar la macroestructura.

Por otra parte, en el texto con una mayor dificultad comprensiva, la señalización adquiere una relevancia preponderante, a pesar de un mayor número de palabras, produciendo una mejora en la comprensión y el recuerdo. Lo anterior en cuanto a la información relevante, siendo selectiva la información recordada. Su estudio, como indica el autor, demuestra que las señalizaciones adquieren mayor relevancia en la medida en que se incrementa la dificultad comprensiva del texto para el lector.

Otra conclusión importante a la que llega el autor es que las señalizaciones parecen ser útiles a los buenos lectores de su estudio, a los de mayor destreza y a los que poseen un mayor conocimiento previo sobre el tema.

Una investigación que da cuenta de la diversidad de interacciones entre variables, es la realizada por Vidal Abarca y cols. (íbid) sobre la comprensión de un texto científico de Física-Química del nivel bachillerato, donde denota cómo la influencia de las señalizaciones o adaptaciones textuales puede ser potenciada o disminuida a partir de otro tipo de variables (conocimiento previo, estrategias de estudio y tipo de tareas, medios de evaluación que utilizaron).

En este caso, los autores encontraron que la variable texto es significativa en todas las medidas, pues las diversas adaptaciones textuales incrementaron el recuerdo, la captación de ideas principales y el aprendizaje de los sujetos. Por lo que respecta a la tarea de captación de ideas principales, las modificaciones textuales afectaron positivamente de forma significativa únicamente a los universitarios en relación a los bachilleres, lo cual los llevó a concluir que las modificaciones textuales únicamente

pueden ser bien aprovechadas por sujetos que tengan buenas estrategias de comprensión y estudio.

Por otra parte, también se presenta un dato donde se señala que las modificaciones textuales afectaron solo positivamente a los bachilleres (de ciencias) en la prueba que medía el aprendizaje a partir del texto. Parece ser que las modificaciones textuales sólo actúan sobre aquellos sujetos que tienen un nivel de conocimiento previo tal que permite ser activado, en este caso a los bachilleres de ciencias. Sin embargo, en los universitarios no tuvieron efecto alguno debido a que su nivel de conocimientos previos no necesitaban ser activados (Física), o bien eran particularmente bajos (Psicología).

García Madruga y Cols. (1989), realizaron una investigación experimental, constituida por dos estudios, centrada en el texto, buscaban comprobar la eficacia diferencial de dos tipos de ayuda: esquema y objetivos, y su influencia en la memoria, el aprendizaje y la comprensión de textos expositivos en alumnos universitarios.

Sobre la manipulación de variables que afectan al texto, clasifican dos principales tipos de técnicas: aquellas que afectan directamente la estructura del texto (que tienen su principal origen en la psicolingüística y la psicología cognitiva) llamadas variables intratextuales, por ejemplo: la modificación de la organización o secuencia general del discurso, la simplificación léxica o sintáctica, y el uso de conectivos o fórmulas retóricas. Y aquellos procedimientos que no alteran al texto, pero que se espera ejerzan influencia en su recuerdo, por ejemplo: organizadores previos, los títulos y sumarios, los objetivos. Se resalta la similitud entre el Organizador Previo de Ausubel y la propuesta de Esquema de los autores, que consiste, también, en una ayuda introductoria pero no a nivel superestructural como el O. P., cuyo nivel de abstracción y generalidad está

por encima del material y es incluso, sino a un nivel de la macroestructura del texto.

La conclusión a la que llegan los autores es la eficacia del esquema sobre los objetivos en la comprensión y recuerdo global, y la memoria de la macroestructura del texto.

"El esquema parece fomentar las estrategias cognoscitivas de corte deductivo activando, al menos en el primer estudio, las estructuras previas de conocimientos necesarias para el procesamiento del texto. En ambos estudios puede observarse la capacidad del esquema para transmitir la macroestructura del texto." (p.41).

El esquema favorece el procesamiento del texto que realizan normalmente los sujetos lectores, lo cual resulta coherente con los conocimientos acerca de los procesos de comprensión de textos. Los resultados pobres sobre la variable objetivos, son explicados por los investigadores por su utilidad limitada y porque no están basados en una adecuada teoría sobre el procesamiento y comprensión de textos.

Sin negar la validez de la investigación reportada, nosotras pensamos que el valor de los objetivos pudiera resultar más útil, no solo para el docente, sino también para el alumno, en condiciones muy particulares. Posiblemente requiera de una experiencia más o menos consistente de los alumnos en hacer uso de los objetivos, requiriendo al menos inicialmente de una conducción por parte del docente para que los estudiantes den valor a dirigir sus esfuerzos hacia objetivos o utilizarlos para dar sentido o utilidad a los diferentes contenidos formativos, al atender a una estructura global que guíe el aprendizaje. Suponemos que esto también podría contribuir a algunos aspectos de la comprensión como pudiera ser atender a lo principal en términos de la instrucción, es decir desde los procesos de planificación de los estudiantes de su propio aprendizaje. En todo caso, las distintas variables de estudio deben hacer referencia al contexto de lectura y al de los sujetos de investigación a fin de dar respuestas más acabadas.

CAPITULO 3:

EL LUGAR DEL RESUMEN EN LA COMPRESION

Introducción.

Diversas investigaciones han encontrado relación entre la comprensión lectora y la actividad de resumir (ver por ej. Belanger, 1987). Sin embargo, existen diferentes maneras de enfocar el resumen lo cual tiene no solo implicaciones teóricas sino también metodológicas.

En el presente trabajo, nos interesa en particular el resumen como una estrategia que interviene en diversos procesos cognitivos y como un producto escrito surgido de la realización de una lectura de un texto expositivo.

La comprensión lectora puede ser enfocada como un proceso o como un producto (González T., 1989). En términos generales, el resumen, podemos definirlo también como un proceso o como un producto. Como producto podemos referirnos a una versión reducida del texto de referencia, que incluye las ideas principales o de alto nivel en una jerarquía, y la condensación de las mismas y, es acorde con las ideas expresadas por el autor del texto de lectura en que se basa. Aunque hay diferencias entre los autores acerca del resumen, existen coincidencias en cuanto a los elementos expresados en la definición anterior.

Como proceso, se hace alusión al funcionamiento del sistema cognitivo, donde juegan un papel fundamental los procesos básicos, los conocimientos previos y los procedimientos que utiliza el lector al interactuar con el texto, para lograr construir el significado que intenta transmitir el autor. Si el lector realiza lo anterior a través de la elaboración de un resumen, tal actuación puede ser visualizada como un

procedimiento o estrategia de lectura de comprensión. Pozo (1990), trata al resumen como una estrategia de elaboración compleja; este tipo de estrategias pueden conducir a un aprendizaje significativo.

Independientemente de cual sea el enfoque para estudiar el resumen, hay coincidencia en considerar que existen diferentes variables interrelacionadas e interactuantes asociadas al lector, al texto y a la situación de la tarea que pueden favorecer u obstaculizar la calidad del mismo y/o la comprensión. Por ejemplo, los conocimientos previos del lector sobre las estructuras textuales y la forma de organización de ideas que presenta el autor pueden influir en la selección o elaboración de ideas principales y el establecimiento de relaciones de coherencia entre ellas.

El resumen también implica habilidades de escritura, principalmente si se realizan elaboraciones de las ideas principales y de relaciones de coherencia entre ellas. En este sentido, en el resumen se dan conexiones particulares entre lectura y escritura. Dado que tanto las habilidades de lectura como las de escritura intervienen en la comprensión, uno de los problemas presentes en el estudio del resumen es el esclarecimiento de los procesos relacionados y distintivos de lectura y de escritura en la comprensión.

Por último, se han encontrado algunos resultados contradictorios al estudiar los procesos lectores en relación con la escritura, así como al investigar las relaciones entre diferentes estrategias (incluyendo la de resumen) y la comprensión. Esto ha sido explicado por las distintas metodologías utilizadas y fundamentalmente por los diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación. En un buen número de casos, se ha tratado de estudios de tipo correlacional que se basan en datos cuantitativos pero que

carecen de un modelo teórico explicativo de los resultados encontrados.

Para tratar los aspectos anteriores, el presente capítulo se organiza de la siguiente manera: 1) una aproximación a la conceptualización de resumen a partir de las explicaciones sobre la selección o elaboración de ideas y las relaciones de coherencia que se establecen; 2) el resumen como estrategia de lectura de comprensión; 3) variables que intervienen en el resumen; 4) las conexiones más relevantes encontradas entre la lectura y la escritura; y, 5) las coincidencias y articulaciones entre los diferentes enfoques (teoría de las macroestructuras y teoría de los modelos mentales), y entre los distintas variables investigadas (estructura del texto, conocimientos previos, estrategias).

3.1 Hacia una definición de resumen.

Las ideas principales y los procesos de condensación en el resumen.

El resumen es una condensación de las ideas principales desde el punto de vista del texto. Esta definición nos lleva a atender a qué se entiende por ideas principales, cómo se expresan éstas y cómo se establecen relaciones de coherencia para lograr una buena integración o condensación de las mismas. Interviene en esta selección una de las variables textuales más relevantes: la estructura de relación de ideas o forma en que el autor organiza su exposición, puesto que puede proporcionar claves textuales o semánticas de importancia; los conocimientos previos del lector sobre el contenido también pueden actuar en este sentido.

Ideas Principales.

Por los años 20s se empezó a considerar a las ideas principales como un aspecto central de la comprensión, lo cual se refleja en una incorporación en los contenidos y objetivos en la planeación y desarrollo de la enseñanza.

A pesar de lo anterior así como del desarrollo teórico y los avances en investigación, aún es poco claro lo que se entiende por idea principal, y más aún, es difícil encontrar un consenso entre los autores (Cunningham y Moore (1990) abundan sobre la falta de claridad en cuanto a lo que se entiende por idea principal). Así, además de los problemas teóricos para estudiar la comprensión con base en la relación de ésta con la selección y o elaboración de ideas principales, se suman las dificultades de tipo metodológico para establecer la validación de lo que es idea principal (Winograd y Bridge, 1990).

Según Hare (íbid), por un lado, las ideas principales pueden visualizarse como un componente del resumen, y por otro, como un indicador de la comprensión lectora, en tanto la sensibilidad del lector para seleccionar lo más importante y distinguirlo de la información de detalle o apoyo.

Hidi y Anderson (1986, citados por Hare, 1992), establecen que la comprensión y el resumen comparten los procesos implicados en habilidades superpuestas, aunque reconocen mayor deliberación en las etapas de selección y condensación en el caso del resumen. Las posteriores diferencias de procesamiento son atribuidas, por estos autores, a las variaciones en el lector y en el texto.

A lo anterior, Hare añade que en el resumen, dependiendo del tipo de producto final que se desea producir, se puede requerir una acción más estratégica y consciente, por ejemplo para realizar un resumen mucho más sucinto.

Al respecto Winograd y Bridge (1990) indican que los términos no son claros: idea principal, esencia, resumen, puntos principales, proposiciones superordinarias, macroestructuras y superestructuras esquemáticas, y que estas variaciones se presentan no solo en la literatura sino también en lo que perciben los lectores como idea principal. Además de que los términos, aunque incluyan puntos comunes, tienen diferencias, el mismo término puede tener significados diferentes según el tipo de prosa que se considere.

Por otra parte, algunos autores sostienen, como ya se apuntó en el capítulo anterior, que las principales diferencias están entre los textos expositivos y narrativos.

En el texto narrativo, la información más importante comunica el qué y el por qué de lo que ocurre en un relato; por su parte, en el expositivo, la tesis del autor y la argumentación que la fundamenta puede ser la información más importante.

Por su parte, autores como van Dijk distinguen dos tipos de información relevante: la textual y la contextual. En el primer caso, el autor transmite de alguna manera esa importancia, y en el segundo caso, es el lector quien la otorga a partir de sus motivaciones, experiencias o propósitos particulares. Hay autores que mantienen que los lectores fluidos son flexibles en el uso de criterios textuales y contextuales de forma que, según su objetivo, determinan aquello que es importante en un texto.

Además de los problemas de la terminología, en relación a qué entiende por información principal, el investigador se enfrenta a otros problemas: decidir qué tipo de prosa va a examinar, cómo identificar la información importante y cómo evaluar la comprensión de esta información.

Definiciones de Resumen:

Uno de los principales problemas para llegar a una definición del resumen es la diferencia en la terminología que utilizan diversos autores e investigadores. Por ejemplo, algunos se refieren al resumen como una "abstracción macroestructural" y otros lo denominan "comprensión de la idea principal". Otro problema más importante es el opuesto, los investigadores se refieren a procesos diferentes cuando hablan del resumen (Johnson, 1983, citado por Hare 1992).

Hare establece tres tipos de definiciones diferentes de resumen en el caso de los relatos:

1.- Producción de recuerdos, por ejemplo lo que el alumno puede recordar de un cuento. La idea básica es que siempre se recuerda una reducción del texto original. van Dijk y Kintsch han reportado tareas de resúmenes donde estos se producen por el recuerdo de los contenidos, sin distinguir tareas de recuerdo de tareas de resumen. Aunque cabe aclarar que la mayor parte de la literatura sobre recuerdos no denomina a estos como resumen.

2.- Descripción de los principales acontecimientos de un relato o trama. Es difícil encontrar un equivalente para los resúmenes de material expositivo ya que no se han encontrado características prototípicas que permitan indicar las partes fundamentales. Las estructuras encontradas en estos textos (causa-efecto, agrupador, descriptivo etc.) no resultan tan familiares como la estructura narrativa. Esta situación parece congruente con los hallazgos en investigación en el sentido de que la capacidad de resumir textos expositivos se desarrolla tardíamente.

3.- Sentido o esencia de una historia. Un ejemplo sería, para el caso de una fábula, identificar o elaborar la moraleja. No todas las historias tienen sentidos evidentes. Para el caso de los textos expositivos, cuando son muy breves, se busca una idea principal, si son más extensos se busca una tesis.

La identificación de cómo entienden los autores lo que es un resumen, nos indica su posición sobre los procesos de resumir. Así mismo, los enfoques planteados al inicio, sobre el lugar del resumen en la comprensión de la lectura, es decir, ya sea como una tarea de lectura o como una tarea de escritura, tienen implicaciones sobre los procesos que se dan en la elaboración de resúmenes.

Por último, otra forma de conceptualizar el resumen, dentro un enfoque de tarea de lectura, es como estrategia de aprendizaje, es decir, como una serie de procedimientos que lleva a cabo el lector para construir el significado en interacción con el texto. A nivel de estrategia, es considerado como elaboración compleja (Pozo, J. I., 1990), ya que requiere de la organización de la información y de su integración, conservando los elementos organizativos y el sentido que da el autor del texto a los contenidos. El valor de las estrategias de aprendizaje está dado fundamentalmente por la eficacia de los procedimientos utilizados y cómo estos tienen relación con los procesos superiores que rigen la comprensión (funcionamiento de la memoria operativa y de los esquemas de conocimiento en la memoria a largo plazo). Para una aplicación más efectiva de las estrategias, se requiere de cierta dosis de metacognición, es decir, un conocimiento de cómo logramos conocer o aprender algo y la regulación de la comprensión.

3.2 El resumen como estrategia de lectura de comprensión.

Estrategias de aprendizaje

Pozo (1989), se refiere a que el alumno debe comprender, esto es "dotar de significado personal a sus aprendizajes" p.8.

Siguiendo a Nisbet y Schuksmith (1986), Solé (1993) y a Pozo (1990), definen a las estrategias como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos.

Basado en la clasificación de Selmes, en cuanto a la distinción entre estrategias de enfoque superficial y de enfoque profundo, Pozo distingue 3 grupos de estrategias:

1.- De repaso.- se fundamenta en un aprendizaje de tipo asociativo. Consiste en la práctica reiterada y resulta útil para el aprendizaje de materiales arbitrarios, sin significado, como número de teléfono, etc. Entre las técnicas se encuentra el repaso, y recursos para seleccionar el material que debe ser repasado: subrayar, tomar notas, etc. Tal selección puede apoyarse en el uso de otras estrategias.

Las dos siguientes estrategias son consideradas de reestructuración:

2.- Elaboración.- estas estrategias se basan en la búsqueda y utilización de un sistema de relaciones, normalmente externo al material de estudio, y permiten aprender más fácilmente el material que originalmente carecía de significado. Por ej: la mayor parte de las mnemotecnias como son imágenes, códigos, palabras clave, etc. Estas estrategias son eficaces, sobretodo para el aprendizaje memorístico. Sin embargo algunas formas de elaboración, como el uso de analogías y de resúmenes conducirán a un aprendizaje significativo. Es por ello que estas estrategias presentan una subdivisión: elaboración simple y elaboración compleja; en esta última se da algún tipo de relación interna entre los contenidos de materiales de aprendizaje por lo que se ubican, dentro de un continuo, en la parte intermedia de la elaboración simple y organización.

3.- Organización.- consisten en buscar una estructura u organización interna en el material que lo dote de un significado propio. Ejemplos de estas estrategias son la jerarquización y la clasificación, las destrezas de pensamiento y de solución de problemas. Han sido desarrolladas particularmente para la comprensión de textos, el pensamiento y la resolución de problemas.

3.3 Variables que intervienen en el resumen.

Variables del lector, del texto y de la tarea.

Otro aspecto importante en relación al resumen, es el relativo a las variables fundamentales que lo alteran; variables del lector, del texto y de la tarea. Hare (ibid) señala que los cambios en alguna de ellas pueden subvertir o mejorar el proceso de resumir, esto nos hace pensar que es fundamental estudiar las condiciones en que se da el resumen, si queremos entender cómo es que se puede mejorar este tipo de producto escrito y que a la vez funcione como una estrategia de comprensión.

Algunas investigaciones que han incluido la elaboración de resúmenes como una variable de la comprensión lectora reportan resultados que muestran una influencia positiva sobre la comprensión, aunque es interesante conocer su influencia en comparación con otras estrategias de lectura o variables textuales. Algunos estudios han mostrado que el resumen tiene un impacto menor que otro tipo de variables introducidas en sus diseños, por ejemplo frente a la formulación de preguntas o con respecto del impacto de las adaptaciones textuales. Vidal Abarca y cols. (1994), por ejemplo reportan que las estrategias de lectura permiten obtener una mayor ventaja de las adaptaciones textuales, en términos de la comprensión alcanzada.

Otra forma en que se ha incluido el resumen en la investigación, es su papel no como elaboración por parte del lector, sino como adaptación textual. Estos trabajos (ver por ej. De Vega y cols. 1990) introducen un resumen al inicio del material de lectura para conocer sus efectos sobre el procesamiento del conjunto del texto. Sin embargo, en este capítulo consideramos el resumen como un producto de la lectura y no como una característica del texto ni como una adaptación textual; este último caso fue mencionado en el capítulo anterior.

Las variables persona, texto y tarea pueden afectar las estrategias de selección y condensación del resumen.

Variables de la persona

Las personas, al enfrentarse a una tarea de resumen presentan variaciones en lo que toca a : conocimientos del tema o contenidos del texto, cómo perciben la tarea de resumir, incluyendo sus nociones de centralidad de importancia, y sobre sus habilidades en general para realizarlo.

a) Percepción de la tarea: en general los alumnos tienen la idea de que resumir implica una reducción del texto original. Incluso los niños más pequeños producen resúmenes más breves que el texto.

Una estrategia comunmente identificada en los alumnos es la de copiado-supresión, lo cual indica que hay una idea de eliminar la información de bajo nivel, irrelevante y/o redundante.

La percepción sobre la extensión del resumen es variable y parece ser un aspecto poco monitoreado y regulado en términos de longitud óptima.

Algunos alumnos ven al resumen sólo como una tarea de escritura que hay que terminar lo antes posible. Así mismo, cuando se solicitan resúmenes de espacio restringido los alumnos parecen estar de acuerdo y regularmente no intentan ir más allá de lo que se les pide.

La mayoría de los alumnos no parecen ser conscientes de la importancia de lo textual, es decir, de lo que el autor denota como importante. Así, incluyen en sus resúmenes, por ejemplo, aquello que les resulta interesante del material desde el punto de vista personal. En un estudio de Taylor (Hare, íbid) con alumnos de 4° y 5° grado, se encontró que los alumnos pensaban que los resúmenes debían contener ideas inusuales o poco familiares, en las que el auditorio podría estar interesado (en las actividades se incluía una presentación oral ante un auditorio). Creemos que una posibilidad, para estos casos, es que una doble finalidad de la tarea repercuta en cómo conciben lo que es o debe ser el resumen. Si es así, nos estaríamos refiriendo a una variable de los propósitos implicados en la tarea que afecta el resumen desde su misma concepción por su elaborador.

Una diferencia más en cómo se percibe el resumen está dada por lo que se entiende por esencia del texto. Cunningham y Moore (1990) encontraron 9 formas diferentes de presentar la información en los resúmenes: una interpretación, una palabra clave, un tema, un tópico, etc.

Se ha encontrado, en otros estudios, que no hay una correspondencia entre la valoración de un buen resumen y la aplicación de este conocimiento para su producción propia (ver por ejemplo Garner, 1985). Esto significa que las deficiencias en la producción no quieren decir deficiencias de conciencia.

Con lo anterior hemos visto como los alumnos pueden tener distintas ideas de lo que es un resumen: versiones más

reducidas y por lo tanto suprimir la información; incluir lo interesante para un auditorio; escribir una cantidad suficiente de palabras como prioridad. Así, los estudiantes que tienen representaciones inadecuadas de lo que es un resumen pueden ser poco consistentes en las actividades de selección y condensación.

b) Niveles de habilidad.

Las diferencias también pueden estar dadas en los niveles de habilidad para seleccionar ideas y condensarlas. Quizá la selección de ideas sea la más complicada, aunque también la más importante en esta actividad.

A los estudiantes les resulta difícil seleccionar las ideas más importantes (Bauman, 1984, en Hare, 1992). Aún los lectores expertos pueden sentirse confundidos cuando se trata de identificar ideas principales implícitas.

Johnston y Afflerbach (1985, Idem) hallaron que los lectores adultos expertos, para encontrar las ideas principales en material poco familiar se basan en: el contexto o el conocimiento, el texto y las creencias personales sobre el autor, dan valor a frases familiares, hallan pistas en las repeticiones de conceptos y juzgan la importancia basándose en sus ideas sobre los propósitos del autor. En ocasiones, los adultos asignan importancia condicional a un texto y buscan confirmar o refutar la evidencia para su juicio.

La condensación de información exige la transformación de ideas para que el resumen sea adecuado sin menoscabo de la brevedad.

Con la edad y la escolarización, los estudiantes mejoran su capacidad de elaborar resúmenes. Sin embargo, aún en los de mayor edad existe la propensión a transcribir las ideas como

están expresadas originalmente en vez de sintetizarlas; quizá porque resulta más arriesgado transformar las ideas que suprimir y copiar.

Para condensar texto se necesita un aptitud de escritura, lo cual lo hace más difícil. La reducción de un texto frecuentemente ocasiona que se pierda coherencia por lo que es necesario reescribir para recuperar la coherencia interna. Cuanto mayor es la condensación mayor es el trabajo de escritura. Aún cuando sepan los alumnos que tienen que seleccionar y sintetizar ideas, pueden estar mal capacitados para hacerlo. Su capacidad, en términos de la habilidad para identificar y sintetizar, tiene consecuencias directas para el procesamiento.

Los que tienen poca habilidad para seleccionar ideas importantes tenderán a dar importancia a información irrelevante pues la valorarán en sí misma, por lo interesante que resulte, y no a la luz del conjunto del texto. Aquellos que tienen problemas con la condensación sacrificarán la eficiencia del resumen, sobretodo si se han de condensar textos largos y complejos.

c) Nivel de conocimiento del contenido.

Sin el conocimiento previo suficiente sobre el contenido del texto se alterará la actividad de resumen. Las ideas importantes pueden no parecerlo o viceversa, particularmente en textos que tienen pocas pistas sobre la importancia. En textos no familiares incluso los adultos expertos pueden desautomatizar los procesos de ideas principales.

"Cuando no se puede acceder a conocimientos previos o éstos no están disponibles, es virtualmente imposible encarar los procesos de selección y condensación." (Hare, 1992, pp. 133-134).

Los mecanismos de interacción de los conocimientos previos y la habilidad para resumir no están claramente establecidos.

Variables del texto

Entre las variables del texto se encuentran las de: longitud, género y complejidad (Hare, 1992).

a) Longitud: los textos cortos son más fáciles de resumir que los largos; en el último caso, las microproposiciones locales exigen más atención y se requiere de esfuerzo para la construcción de la macroestructura. La discriminación de ideas principales es mayor y se requiere de manipular un buen número de ideas en la memoria. Lo que puede ser relevante en un párrafo puede dejar de serlo al considerarse tres o más párrafos, o lo relevante en éstos puede dejar de serlo a la luz del texto completo.

Además las ideas importantes pueden exigir que se les una con otras ideas importantes que aparecen en el texto de forma aislada. Debido a estas dificultades muchos estudiantes prefieren el método gradual de ir procesando secciones cortas. Los resúmenes de alumnos, cuando los textos son muy largos, pueden parecer producción de recuerdos indiferenciados.

Los detalles irrelevantes se notan más fácilmente en los textos cortos que en los largos.

b) Género: es más fácil resumir un texto narrativo que uno expositivo. Las razones por las cuales se piensa que sucede esto son que el texto narrativo:

1.-Es más familiar para los estudiantes puesto que han tenido más experiencias con ellos, incluso se habla de que tienen

conocimiento de la estructura narrativa y la utilizan al recordar o construir sus resúmenes.,

2.-Las ideas importantes tienden a superponerse en los relatos no así en las exposiciones,

3.-La exposición contiene ideas más complejas o abstractas.

4.-La estructura expositiva suele ser menos lineal y no está tan bien organizada como la estructura narrativa. Requiere explicación.

La estructura expositiva tiene muchas formas y no exhibe necesariamente una estructura clara. Por lo que resumirlas requiere hacerlo de diferentes maneras. Por ej. los textos de causa-efecto son más difíciles de resumir, así como los de comparación-contraste, que requieren de dos generalizaciones y una deducción que los vincule.

Los textos con estructura poco clara son más difíciles de resumir, puesto que no se encuentran las ideas importantes en los lugares acostumbrados, por ej. al inicio de párrafo, por lo que dificultan los procesos de selección y condensación. Además, si no se tiene una estructura familiar y directa sobre la que basar un resumen, es probable que haya que realizar muchas transformaciones antes de poder producir un resumen coherente y sucinto.

c) Complejidad: incluye características del texto como

- vocabulario poco frecuente,
- elaborada estructura de las oraciones,
- altos niveles de abstracción,
- conceptos e ideas poco familiares,
- organización vaga o inadecuada.

Alteraciones en la macroestructura o en la microestructura, en las marcas semánticas (oraciones tópicas iniciales, oraciones tópicas explícitas), frecuencia de aparición de la oración tópica, etc. influyen en el resumen.

Es interesante observar que los alumnos persisten en buscar ideas principales en las primeras oraciones, en detrimento de una interrelación de ideas o representación global.

En cuanto al procesamiento del texto Kintsch y van Dijk (1978), hacen mención que cuando una proposición de entrada es aceptada, continua el procesamiento, y si no es así se realizan inferencias que son probadas. Esto lleva a una demanda mayor de procesos inferenciales que pueden contribuir a resolver las dificultades de la comprensión, lo que indica una mayor carga cognitiva para poder conectar diferente información que proviene de un texto de estructura compleja o que presenta desde el punto de vista del lector, lagunas de información que impiden hacer adecuado uso de los conocimientos previos. En este sentido, cuando la dificultad se encuentra en el contenido (no procede del texto mal estructurado), podemos suponer que se trata de un material que no va a facilitar un aprendizaje significativo dado que no corresponde al nivel de conocimientos previos del lector.

Para algunos autores, un texto puede ser comprendido en la medida que resulte más familiar, de ahí la importancia de intervenir cuando los textos resultan complejos para el lector. Lockitch y Mayer (1983) encontraron que las señalizaciones (oraciones previas, encabezados, subrayados y frases conectivas lógicas) mejoraron el recuerdo de información y la generación de solución de problemas de alta calidad en relación a la situación donde los sujetos revisaron el texto original. En este último caso, los estudiantes del High School recordaron la información del inicio y del final del texto, así mismo generaron soluciones de baja calidad al problema presentado. Estos resultados sugieren que las señalizaciones ayudan a modificar las estrategias. Una estrategia significativa para la lectura es la de utilizar la estructura del pasaje, cuando los

estudiantes poseen esta clave pueden construir una reproducción coherente y organizada.

Por otra parte, es posible que la sensibilidad del lector a la importancia se convierta en un factor irrelevante cuando se trata de textos con muchas marcas de relevancia.

Variables de la tarea.

"Una tarea de lectura comprensiva se define como aquello que los alumnos hacen antes, durante y después de leer un pasaje, se distinguen de las respuestas porque definen las condiciones inmediatas del aula que llevan a los alumnos a emitir sus respuestas. Gran parte de las investigaciones indican que, ante el mismo pasaje, los lectores ofrecen respuestas diferentes según el tipo de tarea de comprensión que se les haya encomendado" (Cunningham y Moore, 1990 pp. 22)

Sin embargo, la tarea ha sido recientemente estudiada como variable que afecta la realización de resúmenes, por lo cual hay pocos trabajos empíricos. En relación a la elaboración de resúmenes Hare expone 3 variables de la tarea: acceso, propósito y longitud.

a) Acceso: cuando se resume de memoria, la calidad se afecta por la calidad de la codificación del texto original. En este caso, los estudiantes resumen la representación que tienen y no el texto mismo. La calidad de la comprensión restringe o facilita el desempeño de la tarea. Adicionalmente, recuperar las ideas resta tiempo para la selección y condensación.

Si se dispone del material mientras se está resumiendo, los estudiantes pueden volver a él y profundizar la comprensión, así como evaluar las ideas más deliberadamente. La selección precisa se hace más probable. La verificación de la selección y la condensación parece más factible para estos casos. El lado negativo de esta situación es que el copiado se vuelve más tentador que el procesamiento activo. Head, Readence y Buss (1987, citados por Hare, 1992) encontraron que disponer

del texto aumentaba el copiado de ideas en alumnos de 6° grado.

b) Propósito: Es muy poco lo que se sabe sobre este punto. Hidi y Anderson (ídem) distinguen entre los resúmenes basados en un lector (escritos para ser leídos por otros: maestros, etc.) y los resúmenes realizados para un escritor (para uno mismo). La literatura se ha referido casi exclusivamente a los primeros, a pesar de que los segundos son probablemente los más útiles y comunes.

Los escritos para otros exigen probablemente mayor fidelidad al texto original, mayor atención a las restricciones de longitud y mayor adaptación a las normas del auditorio (maestros, alumnos, investigadores), pueden exigir un procesamiento mayor y más profundo para la condensación en la cantidad adecuada de palabras.

Los resúmenes basados en el escritor incluyen elaboraciones y comentarios personales. Pueden implicar un procesamiento más gradual y tolerar menos integraciones, ya que con frecuencia los escritores sintetizan con otros resúmenes memorísticos los registros. Este tipo de escritos puede ser más ventajoso en cierto sentido: favorecer la comprensión inferencial (inferir, estructurar, integrar a la base de conocimientos, etc.), aunque no respetan las ideas del autor de forma tan estricta.

Argudín y Luna (1995), llaman la atención de los lectores en plantear el objetivo y las expectativas antes de iniciar la lectura.

Por su parte, Cairney (1992) señala que el papel del objetivo del lector en la comprensión tiene un significado preciso o singular. Los lectores reciben la influencia de su propio propósito para una interacción significativa. Sin embargo,

indica que la mayoría de los autores no reconocen el papel tan importante del propósito del lector.

Este desconocimiento, consideramos que es una posición difícil de sostener, dada la diversidad de lectores posibles de un texto, y de las variaciones de las distintas lecturas que puede tener un lector sobre el mismo texto.

El propósito de la tarea, puede relacionarse con los procesos de control y regulación; Gonzalez T. Artola (1989) señala la importancia de la metacognición, entendida como el conocimiento sobre el propio conocimiento y sobre las demandas de la tarea en cuestión. En la medida que el lector tenga claras las demandas de la tarea, sean éstas impuestas externamente o definidas internamente estará en mejores posibilidades de hacer uso del conocimiento de las estrategias para realizarla.

Posiblemente los propósitos establecidos por los lectores, tienen una mayor influencia sobre los procesos de autorregulación de la comprensión que los objetivos impuestos externamente.

Un argumento que apoya la influencia de la tarea sobre el tipo de producto que se realice, es el que expresa Spiro (citado por Sánchez, 1988) al señalar como el entender la meta de la lectura de manera restrictiva, apegada al texto, puede llevar a que la aportación de conocimientos previos sea irrelevante.

c) Restricciones de longitud: El hecho de que se establezca un tamaño en la solicitud de resumen influye en las decisiones sobre las ideas más importantes y sus transformaciones. Si no hay restricción se facilita el procesamiento, en cambio, la restricción recarga las tareas de selección y condensación a veces en detrimento del producto final. Los alumnos que presentan problemas en la condensación, tienden a omitir ideas importantes en vez de

sintetizarlas cuando reciben la indicación de hacer resúmenes breves.

Es importante considerar también cómo percibe el lector la longitud que debe tener el resumen. Garner (1985) al respecto reporta, cómo muchos adultos lectores presentan poca creación de oraciones tópico y un mínimo de integraciones de unidades de información limitando con ello, la producción de resúmenes cortos de los textos. La razón de esta falla es que los lectores no consideran que sea aceptable presentar un resumen corto.

La longitud del resumen interactúa con las variables del texto para producir los tipos de resumen explicados anteriormente. La no restricción puede favorecer que se realice una tarea de recuerdo; la restricción puede inhibir u obstaculizar los procesos de selección y condensación.

Finalmente, habría que señalar que la separación de las variables revisadas, es un tanto artificial, puesto que los elementos presentes en la comprensión de lectura así como la aplicación de estrategias se encuentran interrelacionados y se influyen mutuamente.

Así lo demuestran Spyridakis y Standal (1987), quienes trabajaron encabezados, frases previas y conectivas lógicas en textos para facilitar la comprensión de estudiantes en el College. Encontraron que los tres tipos de ayuda favorecen la comprensión, aunque esto depende de la extensión y de la dificultad del texto en prosa. Indicaron que hay un fructífero camino para la investigación futura para la comprensión, donde deben ser explorados entre otros, los procesos inferenciales, las metas del lector y el tipo de materiales de lectura.

3.4 Conexiones entre lectura y escritura.

La actividad de resumir textos puede ser vista desde diferentes enfoques. Una distinción importante es sobre la doble tarea implicada: de lectura y de escritura:

1.- El resumen como una tarea de lectura.

Se considera al resumen como un producto de la comprensión. También puede ser visto como una estrategia para facilitar la comprensión de textos (tarea de comprensión de lectura) para diferentes fines, por ej. preparar una exposición.

2.- El resumen como una tarea de escritura.

Como el despliegue de habilidades de escritura más que de la comprensión misma del texto. Desde esta perspectiva, el resumen se produce después de la lectura.

Sin embargo, la variabilidad de las tareas de escritura, nos lleva a preguntarnos sobre la realización de resúmenes, cuales son sus niveles de exigencia dados por su naturaleza, la cual conlleva también restricciones.

Al respecto, Hare (1992) señala que el resumen permite apreciar una relación única entre la lectura y la escritura. El resumen debe conservar el sentido del texto a partir del cual está realizado. Ello obliga a respetar las ideas del autor, lo cual no es tarea sencilla ya que los riesgos se encuentran tanto en el momento de la lectura como en el de la escritura. Por otra parte, la calidad del resumen nos puede llevar a inferencias falsas en relación al nivel de comprensión alcanzado.

Al tratar de establecer la perspectiva de la escritura y no solo de la lectura en las tareas de resumen, arribamos a un doble problema, puesto que a pesar de que las destrezas y habilidades propias de una de ellas puede favorecer a la

otra, se trata de dos procesos diferentes que no implican una relación directa. Bélanger (1987), señala al respecto, con base en una revisión realizada sobre las investigaciones que vinculan la lectura y la escritura, que los buenos lectores no siempre son buenos escritores y viceversa; de hecho, una constante en diversos estudios es que aproximadamente un 20% de los buenos lectores no son buenos escritores, así mismo, un porcentaje similar de buenos escritores no son buenos lectores. El dato anterior ilustra cómo es que no podemos decir que estamos hablando de los mismos procesos y habilidades. A pesar de que un buen lector puede ser también un buen escritor, aún tienen que desarrollarse numerosas investigaciones para esclarecer las conexiones entre la lectura y la escritura. Estos mismo datos, por otra parte, no invalidan la existencia de una importante correlación entre las habilidades de lectura y escritura, reafirmada por diversos estudios (ídem).

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que el resumen, permite, y a la vez obliga, a considerar algunas conexiones entre la lectura y la escritura. Sin embargo, la posibilidad de encontrarnos con casos donde el nivel en las habilidades de escritura no corresponda al nivel en las habilidades de lectura, diferencias que pudieran verse incrementadas debido las restricciones de escritura propias del resumen, hace que tales conexiones sean revisadas a partir de un análisis cuidadoso.

Por otra parte, la comprensión de lectura al igual que la elaboración de resúmenes nos lleva a considerar que en los textos se presentan conexiones lingüísticas de carácter superficial, que son tratadas por Lee (1992) como los elementos a través de los cuales se despliega la coherencia, la cual consiste en la relación de significados en el texto. Los vínculos cohesivos permiten conectar sistemáticamente la información que antecede con la subsecuente.

Halliday y Hasan (1976; citados por Lee, 1992) identifican 5 tipos de vínculos cohesivos: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y léxico.

"Según Beaugrande (1980) los recursos cohesivos contribuyen a la eficiencia en el procesamiento

- 1) compactando las expresiones superficiales,
- 2) llevando adelante los materiales para que se los amplíe, desarrolle, modifique o rechace,
- 4) señalando la cognoscibilidad, unicidad o identidad y,
- 5) estableciendo un equilibrio factible entre la repetición y la variación en la estructura superficial, según lo exijan las consideraciones de la informatividad." (Lee, 1992, p.134).

Si bien hay autores que opinan que los errores cohesivos indican una comprensión de partes pero no del texto global, también suponen que los mejores escritores utilizan mejor sus recursos cohesivos para expresar y elaborar conceptos.

3.5 Análisis comparativo de los enfoques del resumen y la comprensión.

Procesos implícitos en los diferentes enfoques del resumen.

Existe coincidencia entre los autores sobre la construcción de la microestructura (tratada en el capítulo anterior), es decir, en que durante la lectura se identifican las proposiciones individuales del texto y se van estableciendo relaciones entre ellas.

La diferencia entre los teóricos está en dónde tienen lugar los procesos primarios de resumir, es decir, la construcción de la macroestructura: durante o después de la comprensión. Para el último caso, una implicación importante es que se puede entender al resumen como una actividad de escritura.

Así por ejemplo, para van Dijk y Kintsch (1978, 1983, citados por Hare), el proceso de comprensión implica la construcción de un resumen, el cual es una expresión de la macroestructura del texto. Estos investigadores trabajaban con los alumnos de tal forma que tenían que producir recuerdos; los autores reportan que los alumnos abstraían enunciaciones resumidas de alto nivel. En su teoría, se explica que el lector aplica macrorreglas (supresión, generalización y construcción) que le llevan a la reducción del texto a sus macroproposiciones.

Además de las macrorreglas para establecer las proposiciones que formarán parte de la macroestructura, otros autores han hallado que la importancia relativa de una proposición en el texto está relacionada con la probabilidad con que se puede recordar esa proposición (Gomulicki, 1956; Meyer, 1975, citados por Hare, 1992).

Por otra parte, aquellos teóricos que consideran al resumen como una actividad que se da después de la comprensión, suponen que el recuerdo es previo a la elaboración de resúmenes y que permite seleccionar y condensar las ideas importantes. Además como muchas veces el resumen se escribe, se puede ver como una actividad de escritura.

La selección de las ideas principales implica establecer su importancia en relación al texto total. Algunos investigadores se han referido a la sensibilidad a la importancia para explicar las diferencias individuales en este sentido, es decir, a la capacidad de los estudiantes para elaborar resúmenes. Sin embargo, esta noción no está claramente delimitada pues su relación con la comprensión y el resumen depende de las formas de evaluación que se adopten o construyan.

La postura de diferencias de procesamiento en la comprensión y en el resumen:

Las diferencias en el desempeño en el resumen y en la comprensión ha sido constatada con base en la diferencia en las mediciones de uno y otro aspecto.

Winograd (1984, citado por Hare) demostró que el empleo de las reglas de resumen que él desarrolló (tomadas fundamentalmente de van Dijk y Kintsch) explicaba la discrepancia en los resúmenes pero no en la comprensión. Las tareas de comprensión usadas por este autor: preguntas de elección múltiple y pruebas de comprensión de lectura estandarizadas, pueden requerir un procesamiento diferente a las de las tareas de resumen.

Otro estudio que muestra discrepancias entre resumen y comprensión es el realizado por Johnson (1983, citado por Hare, 1992). Aquí se solicitó a los niños que elaboraran un resumen en dos condiciones. La 1a. era sobre resumen de recuerdos, y consistía en contar a un amigo hipotético una historia sin restricciones de tiempo. La 2a. condición consistía en el resumen de la trama o argumento, con tiempo limitado y con la instrucción de acortar la historia. Los hallazgos fueron que los niños tenían mayores dificultades para resumir que para el recuerdo de un cuento. Los niños, a diferencia de los adultos, suprimieron la información al azar y no de acuerdo a su relevancia. Este autor sugiere que la realización de resúmenes no garantiza que se den los procesos de comprensión, sólo el acceso a algunos procesos que no están ausentes en ella como son: la entrada a los procesos de selección y condensación del resumen.

Los trabajos de Johnson por un lado y los de Kintsch y van Dijk, por otro, permiten ilustrar la distinción entre el resumen de producción de recuerdo y el resumen de trama. el primer autor describe el procesamiento de resumen de trama y

los segundos, describen el procesamiento para la producción de recuerdos.

Aspectos comunes de procesamiento:

Un punto común en ambos tipos de trabajos es que se le confiere importancia a los procesos de selección y condensación. Hare comenta al respecto que las diferencias pueden ser de grado y no de naturaleza en cuanto al procesamiento implicado.

De cualquier forma conviene anotar que son una variedad de factores los que intervienen en el hecho de que el resumen se realice durante (implícito en los trabajos de K y VD) o después de la lectura (trabajo de Johnson).

Podemos suponer que en ambas formas de concebir y trabajar la investigación sobre el resumen, (actividad de lectura o de escritura), el resumen es una actividad que comienza con la codificación y termina cuando el resumen está completo. Cuando se produce algo como un relato, los procesos de resumen, de selección y condensación, pueden estar dándose de forma automática.

"En esas instancias, comprender bien puede ser resumir y los resúmenes pueden 'leerse en voz alta' de memoria" (Hare, 1992, pp. 129).

Para Hidi y Anderson (1986, citados por Hare, 1992), la comprensión/recuerdo y las habilidades de comprensión pueden superponerse, aunque distinguen una mayor deliberación en las etapas de selección y condensación en el resumen.

Con base en lo anterior, suponemos que se argumenta en diferentes estudios, el abordaje de la selección de ideas centrales como un aspecto de la comprensión a ser evaluado.

En el caso del resumen se trataría, entonces, de un componente fundamental a ser evaluado, al igual que la condensación de dichas ideas.

Por otra parte, la recurrencia al proceso de resumir puede ir más allá del nivel automático y requerir de una acción deliberada, sobretodo si se trata de obtener un resumen más global y principalmente si se hace por escrito. En estos casos, se requiere de más conciencia y de ser más estratégicos en cuanto al procesamiento. La aplicación continua y deliberada, la naturaleza recursiva del acto de resumir hacen difícil juzgar cuando termina la lectura y empieza la escritura.

Las diferencias en el procesamiento no sólo están dadas por las definiciones de lo que se entiende por resumen, Hildi y Anderson (1986, citados por Hare, 1992) sugieren que el posterior procesamiento de las diferencias puede explicarse por las variaciones en el lector y el texto.

CAPITULO 4

METODOLOGIA

Objetivos

Objetivo General:

Conocer la relación entre la realización de resúmenes, adaptaciones textuales y la comprensión lectora de un texto expositivo en estudiantes universitarios de primer semestre.

Objetivos específicos:

- 1) Describir las características de los resúmenes que elaboran los estudiantes.
- 2) Conocer y analizar la relación entre la realización de resúmenes y la comprensión lectora.
- 3) Conocer y analizar la relación entre las adaptaciones textuales (coherencia, señalizaciones e información conocida) y la comprensión lectora.
- 4) Conocer y analizar la interacción de las variables resumen y adaptaciones textuales en la comprensión lectora.

Hipótesis

Las hipótesis planteadas en relación a los datos sujetos a un análisis estadístico son:

-La realización de resúmenes como una tarea lectura mejora la comprensión de un texto expositivo.

-La realización de adaptaciones textuales (coherencia, señalizaciones, incorporación de información conocida) mejora la comprensión lectora de un texto expositivo.

- La interacción entre las variables realización de resumen y adaptaciones textuales impacta en la comprensión de manera superior en relación a cada una de las variables por separado.

Por otra parte, aunque no teníamos una hipótesis bien definida sobre la superioridad de alguna de las variables, adaptaciones textuales o resumen, en la comprensión, también fue interés de la investigación conocer a cual de ellas se podía atribuir la mayor influencia. Lo anterior, en el entendido de que tanto el grado de profundización de las adaptaciones, como las estrategias de resumen de los estudiantes estarían jugando un papel fundamental. Por lo anterior, cualesquiera que fueran los resultados en el sentido de favorecer a una u otra variable, éstos tendrían que ser explicados a partir de las descripciones de sus características particulares, e incluso de la tarea concreta realizada, en vez de una respuesta contundente al respecto (dada la diversidad con que se pueden presentar estas variables y factores interactuantes).

Diseño

El diseño de investigación fue de tipo cuasiexperimental, con cuatro condiciones o situaciones experimentales.

Variables independientes:

- **resumen:** su inclusión o no en una tarea de lectura de un texto expositivo y,
- **texto:** original y adaptado, por medio de la mejora de la coherencia textual, señalizaciones e inclusión de información conocida (ver anexos 3 y 4).

Variable dependiente:

- **comprensión lectora.**

106 estudiantes fueron asignados a cuatro condiciones experimentales:

- 1) texto original y lectura en silencio.
- 2) texto original y realización de un resumen durante la lectura.
- 3) texto adaptado y lectura en silencio.
- 4) texto adaptado y realización de un resumen durante la lectura.

Debido a que se trabajó con grupos-clase ya conformados, la distribución de los sujetos se hizo al azar al interior de cada uno de estos grupos.

En dos de ellos la asignación aleatoria se hizo sobre dos condiciones: texto original con y sin resumen.

En los dos grupos restantes, la selección al azar fue sobre las condiciones de texto adaptado con y sin resumen.

Por tratarse de estudiantes de recién ingreso a la universidad, los mecanismos de inscripción no contemplan ningún tipo de distribución en relación a alguna característica particular de los estudiantes. El único criterio que determina tal distribución es el orden en que se inscriben y, en este sentido consideramos que los grupos elegidos estuvieron balanceados.

Sabemos que esta determinación no permitió controlar otras variables que pudieran estar interviniendo, propias de las dinámicas particulares de cada grupo en el momento de la aplicación. Sin embargo, la conveniencia de manejar las cuatro condiciones al azar en cada uno de los grupos, para un mayor control, presentaba otros problemas relativos a posibles distractores por la variabilidad de condiciones, o bien de una mayor alteración de sus clases regulares.

Población

Estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en el ciclo escolar 95-2.

Muestra

Se trabajó con estudiantes de cuatro grupos ya conformados, del turno matutino. Los grupos fueron: 07, 08, 36 y 37, de un total de 7 grupos que conforman la población de estudio, cinco del turno matutino y dos del vespertino.

La muestra quedó conformada por 106 estudiantes.

La selección de la muestra se hizo bajo los siguientes criterios:

a) que se tratara de grupos conformados para facilitar la aplicación, pues con una selección al azar del total de la población de estudio, se hubiera tenido que trabajar alterando su asistencia a alguna clase, lo cual podría resultar gravoso para estudiantes y profesores por encontrarse finalizando el semestre.

b) en relación al punto anterior, la facilidad de concertación sólo con los profesores que impartían el curso de "Introducción a la Psicología Educativa", puesto que el texto con el que se trabajó consistía en una parte del último material de lectura de este curso. La cesión de su horario de clase por parte de estos profesores resultaba más conveniente tanto para ellos como para los requerimientos de la investigación. Así, los profesores se comprometieron a planificar el desarrollo de su clase de tal manera que los estudiantes no revisaran el material de lectura antes de la sesión experimental.

Escenario

Se trabajó en el aula respectiva de cada uno de los cuatro grupos.

Categorías de evaluación, instrumentos y materiales

- a) Prueba de comprensión por preguntas (En el anexo n° 1 se presentan las preguntas que, junto con el texto respectivo, conformaron esta prueba; en el anexo n° 2 se detallan los aspectos que evalúa la prueba "Aspectos a ser estimados" así como los materiales para la validación de contenido por jueces expertos).
- b) Dos textos: original y adaptado (anexos 3 y 4 respectivamente).
- c) Categorías y procedimiento de evaluación de ideas principales (anexo n° 5).
- d) Categorías y procedimiento de análisis de resúmenes.
- e) Hojas de instrucciones para la realización de la tarea correspondiente a cada situación experimental (anexos 6a y 6b).
- f) Cuestionario sobre algunos datos generales y actividades relacionadas con la lectura (ver anexo n° 7).
- g) Cuestionario sobre el proceso lector: estrategias de lectura seguidas durante la tarea (ver anexo n° 8).

A continuación se describen las características y/o proceso de construcción de cada uno de los procedimientos, instrumentos y materiales:

a) Prueba de Comprensión.

Esta prueba se elaboró con la finalidad de servir como un instrumento de evaluación para este estudio específico; ajustándose a las condiciones de la población objeto de estudio, y no para constituirse en una prueba con posibilidades de utilización amplia.

Consistió en nueve reactivos de opción múltiple, con cinco alternativas de respuesta (ver anexo n° 1). Un análisis de contenido de éstos aparece como parte del anexo n° 2: "Definición de los aspectos a ser estimados".

Se elaboró la prueba de comprensión sobre los contenidos del texto. Los aspectos que evalúa son de identificación de ideas relacionadas localmente o de forma distante, centrales y de apoyo, y en forma de paráfrasis o inferencia.

El tipo de relación de ideas que se presenta es de: causa-efecto, agrupación, comparación, problema-solución y descripción.

Su construcción se realizó con el siguiente procedimiento:

1.- Elaboración de reactivos, un total de once en la primera versión de la prueba.

2.- Validación de contenido por jueces (ver anexo n° 2).

3.- Piloteo. Se realizó un análisis de índice de dificultad e índice de discriminación por reactivo. Para ello, se realizó una aplicación a 46 estudiantes de tercer semestre pertenecientes a dos grupos de tercer semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa, del turno vespertino.

De este análisis se obtuvo información para mejorar varios reactivos. Cinco de ellos obtuvieron un buen índice de discriminación, pero la mayoría presentó una alta dificultad,

por lo que fueron re TRABAJADOS quedando un total de 9 reactivos.

4.- La prueba final se aplicó directamente a la población de estudio (106 estudiantes) y nuevamente se sometió a prueba de índices de dificultad y de discriminación, quedando el total de reactivos, de 8, bastante aceptables (ver anexo n° 1).

Así mismo se aplicó una prueba estadística para obtener confiabilidad, la cual fue baja (.60), sin embargo se consideró adecuada debido a que se compone de un número muy reducido de reactivos y esto afecta los resultados de confiabilidad de una prueba. Además, como ya se indicó, se trataba de una prueba con finalidades muy específicas (Ver Brown, 1980).

b) Dos Textos: Original y Adaptado.

Se seleccionó, del material propuesto para el curso "Introducción a la Psicología Educativa", una primera parte del texto (4 cuartillas) que consistía en una traducción del material: Principios guía para el desarrollo del currículo, de Hanaiut. Se realizaron adaptaciones a este texto. Se anexan los dos textos, original y adaptado (anexos 3 y 4 respectivamente).

Piloteo para las adaptaciones textuales:

Se hizo un ejercicio de lectura, de aproximadamente 35 min. de duración, con 26 estudiantes de tercer semestre del turno matutino, quienes tuvieron que realizar un resumen y responder una serie de preguntas, de las cuales la principal consistió en solicitar un listado de todas las dudas que se hubieran presentado durante la lectura. En un segundo momento realizaron una sola síntesis por equipo, y por último se suscitó la discusión grupal acerca de las dificultades de comprensión. Cabe señalar que en términos generales, no se

presentaron muchas dificultades, posiblemente por estar un tanto familiarizados con los contenidos de la licenciatura, al encontrarse en tercer semestre y por tratarse de una lectura que varios de ellos ya habían realizado en primer semestre.

Los resultados del piloteo permitieron mejorar algunos reactivos, en cuanto a índices de discriminación e índices de confiabilidad, arrojando la prueba final (la aplicada a los sujetos de estudio) índices de confiabilidad de .60 y de discriminación por reactivo entre .35 y .60.

c) Categorías y procedimiento de evaluación de ideas principales.

Se realizó un análisis del texto original para determinar las proposiciones de la macroestructura y de la microestructura. Las autoras de este trabajo coincidimos inicialmente en la distinción de 14 ideas de la macroestructura, y discrepamos en dos más posibles. A través de la discusión, se llegó al acuerdo de incorporar estas 2 ideas, quedando un total de 16.

Posteriormente, con la finalidad de obtener una mayor rigurosidad en el procedimiento se solicitó la identificación o elaboración de las ideas principales a un grupo de 14 jueces, lectores expertos en el área de educación y, la mayoría de ellos en currículo. La mitad de los jueces trabajó el texto adaptado y la otra mitad el texto original.

Se obtuvieron 11 ideas principales, que habían sido distinguidas como parte de la macroestructura en el análisis previo, para el texto original y 13 ideas principales para el texto adaptado. Cabe señalar que se incluyó una idea más para el texto adaptado, debido a que fue elegida consistentemente por los alumnos que participaron como sujetos de investigación con el material adaptado quedando un total de 14.

En la aplicación de criterios de elección de las ideas, por

al menos 5 de los 7 jueces para cada texto, quedaron 7 ideas por cada uno: 4 comunes a ambos y 3 diferentes, prevaleciendo para el texto adaptado ideas que pertenecían a la "Introducción" presentada como parte de las adaptaciones. Como se puede observar en el anexo n° 5, "Selección o elaboración de ideas principales por jueces", se solicitaron las seis ideas más importantes desde el punto de vista del texto, de acuerdo con la evaluación que se planteó para los estudiantes (a ellos se les solicitó de 6 a 8 ideas principales).

Como se explica en el análisis de datos, esto nos llevó a dos criterios para la evaluación; se hizo necesario recuperar la macroestructura inicialmente trabajada.

La evaluación de las ideas principales fue realizada por las dos autoras de este trabajo, de manera independiente. Consistió en identificar las ideas, de acuerdo a los criterios ya expuestos y asignamos puntuaciones de 1, 0.5 y 0, dependiendo de una idea incompleta, completa o incoherente, desde el punto de vista del texto.

d) Categorías y procedimiento de análisis de resúmenes.

Los resúmenes se analizaron, de acuerdo con la definición más general de sus elementos: Número de ideas principales, sucintez, integraciones entre ideas principales, modalidad de presentación (textual, paráfrasis y, construcciones o elaboraciones), tipo de conexiones utilizadas para vincular ideas y unidades idea y, la coherencia (desde el punto de vista del texto).

- *Ideas principales:* se identificaron de acuerdo a la macroestructura, indicada en el inciso anterior. Las puntuaciones fueron similares a las que se indican para la evaluación de ideas principales.

- *Sucintez*: se obtuvo contando el número de palabras utilizadas en el resumen, divididas entre el número de ideas principales.

- *Integraciones*: se consideraron solamente las integraciones entre ideas principales, fueran estas distantes o cercanas en la exposición superficial del texto. Se contabilizaron tanto el número de integraciones como la cantidad de ideas integradas.

- *Cohesión*: los tipos de conexión que aportan en la construcción gramatical para relacionar o vincular ideas. Por ej.: Referentes de tipo demostrativo, pronominal y de artículo definido; conjuntivos: aditivo y adversativo y causal; puntuaciones gramaticales; léxica: repetición a través del uso de los mismos sustantivos; verbos.

- *Coherencia*: el significado explícito o implícito de los vínculos entre las ideas, de acuerdo al sentido del texto.

- *Estrategia*: se incluyó modalidad de exposición, estructura y organización.

1. Modalidad: se consideró como la forma de exposición de las ideas, encontrándose las siguientes categorías.

- *Textual*: apego a las expresiones superficiales del texto, ya fuera de forma total o a través del copiado/ supresión / sustitución mínima.

- *Paráfrasis*: utilización de las propias palabras para expresar las ideas del texto, sin añadir información nueva.

- *Construcción*: aportación, a partir de los conocimientos previos, de información nueva relacionada con las ideas del texto de una manera coherente.

2. Estructura: presentación general del resumen, ya fuera a manera de ideas aisladas o relacionadas.

3. Organización: apego al orden de las ideas de acuerdo al autor u ordenación propia.

e) Hojas de Instrucciones.

Las hojas de instrucciones para las condiciones de tarea de lectura comprensiva con resumen y sin resumen son anexadas (ver anexos 6a y 6b).

f) Cuestionario sobre algunos datos generales y actividades relacionadas con la lectura.

Este cuestionario se realizó para recabar información complementaria que podría ser de utilidad. No se siguió un procedimiento metodológico completo para su realización; sólo se retomaron algunas variables que han sido reportadas como relevantes (nivel de escolaridad de los padres, hábitos de lectura, etc.). En el anexo n° 7 se presenta el cuestionario aplicado.

g) Cuestionario sobre el Proceso Lector.

Se enfocó al reporte de las estrategias de lectura seguidas durante la tarea (ver anexo n° 8).

Este cuestionario se construyó con base en una tercera tarea previa de resumen en un piloteo con 20 alumnos de tercer semestre del turno matutino (fueron los mismos sujetos del piloteo reportado en el punto anterior, pero se trabajó sobre resumen con una lectura diferente), y con base en algunas las formulaciones teóricas y hallazgos sobre procedimientos para mejorar la comprensión y para realizar un resumen. Sin embargo, por tratarse de información complementaria y no responder a los objetivos de la investigación, el cuestionario no estuvo sujeto a un procedimiento riguroso en su construcción y por lo tanto los datos obtenidos deben ser

vistos con las reservas del caso y como información adicional.

Por último, se manejó espacio restringido y uniforme para la realización de los resúmenes por los estudiantes (hojas tamaño carta).

Procedimiento

Se prepararon los instrumentos y materiales de acuerdo a los procedimientos ya descritos en el apartado correspondiente. A continuación se describen las actividades propias de la preparación de las condiciones de la aplicación y propias del desarrollo de las sesiones experimentales.

- Se concertó con los profesores, con uno o dos meses de anticipación, la utilización de su horario de clase para trabajar las sesiones experimentales. Así mismo, se acordó que en la planeación de sus clases cuidarían que los alumnos no revisaran la lectura seleccionada.

También, unos días antes de la aplicación se habló con ellos para solicitarles que apoyaran la presentación de la investigación a los alumnos, invitándolos a participar en ella, para propiciar una mayor disposición de los estudiantes.

Desarrollo de las sesiones experimentales:

La realización de la tarea de lectura se llevó a cabo de la misma forma con cada uno de los cuatro grupos que conformaron la muestra, durante una sola sesión que tuvo una duración de dos horas.

La descripción de la rutina seguida en cada una de estas sesiones es la siguiente:

- 1.- Presentación.
- 2.- Actividad de lectura de comprensión (con o sin elaboración de resumen).
- 3.- Aplicación del cuestionario sobre el proceso lector.
- 4.- Selección y/o elaboración de las ideas principales.
- 5.- Aplicación de la prueba de comprensión.
- 6.- Aplicación del cuestionario sobre datos generales.

1.- *Presentación.*

Se inició con una presentación breve y general por el profesor a cargo del curso ya mencionado, y una invitación a participar. Posteriormente las investigadoras dimos una breve plática sobre el tema de la comprensión lectora y su relevancia educativa, así como de la importancia de su colaboración en la investigación. Se les ofreció a los estudiantes exponer los detalles y resultados de la investigación una vez concluida.

Tras la aceptación de los estudiantes para participar, se les informó sobre la duración de las actividades y se insistió en la necesidad de que permanecieran en silencio durante el desarrollo de las mismas (indicándoles si tenían alguna duda), para no alterar los resultados de la investigación.

2.- *Actividad de lectura de comprensión.*

Se repartieron los textos (solo el original en los dos primeros grupos y solo el adaptado en los dos últimos), acompañados de una hoja de instrucciones que deberían leer en silencio. Las instrucciones fueron de dos tipos y se repartieron al azar. Ambos tipos solicitaban la lectura del

texto con la finalidad de comprender, pero variaron en la solicitud o ausencia de ella, de la elaboración de un resumen, en este último caso, se anexaba una hoja de block a la cual debían ajustar su resumen, no excediendo un lado de la misma (ver anexos 6a y 6b).

En ambas instrucciones también se indicaba la duración de esta actividad: 40 min., así mismo, que se les avisaría cuando hubieran transcurrido los primeros 20 min. y cuando faltaran 5 min. para concluir. Se les informó que debían realizar lo que ahí se les solicitaba, que se estarían realizando actividades distintas, por lo que no debían preocuparse por lo que estuvieran haciendo sus compañeros.

Una indicación más fue de que si alguno de ellos consideraba que ya había finalizado la actividad se retirara el silencio, aguardando cerca del salón para continuar con la siguiente actividad.

3.- Aplicación del cuestionario sobre el proceso lector.

Inmediatamente después de la actividad anterior, se repartió el "Cuestionario sobre el proceso lector" (anexo n° 8) que aporta información sobre algunas estrategias de lectura, para que los estudiantes reportaran el procedimiento que siguieron, es decir, cómo leyeron. Esta actividad se incluyó en este momento porque, si bien no era central en la investigación, el tipo de información que solicita podía ser más clara si se favorecía su recuerdo inmediato, puesto que el metaconocimiento, es decir el saber "cómo lo hago", es un tipo de conocimiento que no siempre está bien desarrollado.

En esta actividad y en las subsecuentes no hubo restricciones de tiempo, pero su duración fue de 10 min. como máximo.

4.- Selección y/o elaboración de ideas principales.

A continuación se realizó la actividad de selección y/o elaboración de ideas principales. Se les repartió una hoja de block a cada uno de ellos y se les pidió, de forma oral, que anotaran de 6 a 8 ideas que consideraran las más importantes del texto (aquí no hubo restricción de espacio). No se especificó qué deberían entender por idea principal pues, al igual que en la tarea de resumen, consideramos importante conocer no solo la calidad del producto sino también la información sobre lo que entienden los alumnos por esto.

La razón de que esta actividad de evaluación se hubiera incluido en este momento, antes de la prueba de comprensión, fue la de evitar que los reactivos de esta última orientaran, acertada o equívocamente, hacia donde poner atención.

5.- Aplicación de la prueba de comprensión.

Se procedió a repartir las pruebas de comprensión, recomendando que leyeran cuidadosamente cada reactivo, el enunciado con cada opción, para no dar una respuesta apresurada o de primera impresión. La duración de esta actividad fue de aproximadamente 15 min.

6.- La aplicación del cuestionario sobre datos generales y algunas actividades relacionadas con la lectura.

Por último, a medida que entregaban la prueba de comprensión, se les proporcionaba el cuestionario (anexo n° 7), el cual es de llenado rápido, utilizando menos de 10 min.

CAPITULO 5

ANALISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los datos obtenidos, en tres secciones:

En la primera se da respuesta de forma global a las distintas hipótesis planteadas y se discuten los resultados encontrados: se exponen a nivel descriptivo tablas y gráficas de frecuencias absolutas y relativas, para dar cuenta del tipo de datos obtenidos y de la forma en que fueron organizados; también se describen los resultados de los análisis estadísticos a través de los cuales se corroboraron o refutaron las hipótesis de investigación.

En un segundo apartado, se analizan las características de los resúmenes realizados por los sujetos de investigación. Para ello, se retoman las categorías ya explicitadas en la metodología. Así mismo, se realzan algunos aspectos diferenciales entre los dos grupos experimentales que elaboraron resúmenes.

Es en el siguiente capítulo donde se presenta una relación entre los resultados obtenidos, intentando articularlos y dar una explicación a los distintos hallazgos, a partir de las líneas teóricas. Se hace especialmente necesaria esta articulación, dado que algunos resultados encontrados parecen ser contradictorios, debido a que no respondieron al sentido inicial que orientó las hipótesis y a que no todas fueron corroboradas; el conjunto de los resultados no respondió a la lógica esperada, lo que requirió de mayor profundización para lograr una explicación más integrada de ellos.

I. Análisis Estadístico de los Datos.

Es conveniente, tener presente las hipótesis que guiaron los análisis que se presentan en este apartado:

- 1.- La realización de resúmenes en una tarea de lectura, mejora la comprensión de un texto expositivo.
- 2.- La realización de adaptaciones textuales mejora la comprensión lectora de un texto expositivo.
- 3.- La interacción entre las variables, resumen y adaptaciones textuales, impacta en la comprensión de manera superior en relación a cada una de ellas por separado.

Para todos los análisis estadísticos se tomó como base la aplicación de dos evaluaciones de la comprensión lectora a los sujetos en las cuatro condiciones experimentales:

- a) Una prueba constituida por preguntas de opción múltiple con respuesta correcta única. Esta prueba se dirigió a evaluar principalmente la relación de ideas como un aspecto de la comprensión: relaciones establecidas directamente en el texto, integraciones e inferencias.
- b) Una tarea de selección o elaboración de ideas principales, como otro aspecto de la comprensión. Se obtuvieron dos tipos de puntuación a partir de dos criterios: jueces y macroestructura.

De igual manera, los análisis se basaron en una comparación global (la agrupación de los datos en función de la variable de estudio) y en comparaciones entre grupos de las condiciones experimentales correspondientes, a fin de verificar con un mayor control la efectividad de la variable de estudio en cuestión. Esta situación fue aplicada tanto para la hipótesis 1 como para la 2, no siendo necesario el análisis de tipo global para la verificación de la hipótesis 3.

A fin de presentar un panorama general de los datos obtenidos se presentan las medias en las evaluaciones de la comprensión lectora para cada uno de los grupos experimentales, en el siguiente cuadro.

CUADRO 1
Medias de los grupos por tipo de evaluación
(puntuaciones absolutas)

GRUPO	PREGUNTAS	IDEAS	
		POR JUECES	PRINCIPALES POR MACROESTRUCTURA
01 original sin resumen	4.34	3.78	texto 4.21
02 original con <i>resumen</i>	3.55	3.86	texto 4.41
03 <i>adaptado</i> sin resumen	4.33	2.37	texto 4.37
04 <i>adaptado</i> con <i>resumen</i>	5.08	2.62	texto 4.16

Se utilizó para todas las comparaciones la prueba estadística Mann-Whitney, para ver diferencias entre grupos independientes. Se aplicó esta prueba por tratarse de grupos pequeños y porque el nivel de medición es ordinal; el nivel de significancia establecido fue de $P < .05$.

A continuación se presentan los resultados en función de las variables de investigación correspondientes a cada hipótesis.

Resumen

Se presentan primeramente los resultados basados en las puntuaciones en la prueba de preguntas y, posteriormente, los resultados de la tarea de selección de ideas principales.

a) Prueba de Comprensión.

En la comparación global en función de la variable resumen (grupos 01 y 03 - sin resumen -, frente a los grupos 02 y 04 - que realizaron resumen-), sin importar el tipo de texto leído, se encontró lo siguiente:

Los resultados globales mostraron que no hubo diferencias significativas en la prueba de comprensión entre los estudiantes de la muestra agrupados en función de dos condiciones: la realización o no realización de resumen durante la lectura.

Sin embargo, los resultados anteriores, no permiten distinguir de manera específica la influencia del resumen en la ejecución de la prueba de comprensión en cada una de las condiciones experimentales. Así, se dio paso a la comparación entre grupos que leyeron el mismo material, para controlar la variable texto. Se realizaron dos comparaciones más: la primera, entre los grupos 01 y 02 (texto original) y la segunda entre los grupos 03 y 04 (texto adaptado).

La primera de estas comparaciones, arrojó como resultado, diferencias significativas a favor del primer grupo. El valor obtenido fue $Z = -2,0998$, lo que corresponde a $p = .0357$. Así, el grupo que realizó resumen tuvo una ejecución más baja en la prueba de comprensión, con respecto del grupo que revisó el mismo texto (original) y no realizó resumen.

La comparación entre los grupos 03 y 04 no mostró diferencias significativas ($Z = -1,5987$; $P = .1099$). Sin embargo, las medias en las puntuaciones por grupo son más altas en el 04.

El hecho de que no hayamos encontrado una respuesta similar en las dos comparaciones anteriores, donde cada uno de los dos grupos que realizaron resumen (variable resumen) fueron comparados con su respectivo grupo control, hace necesario explicitar otro tipo de datos.

Como se puede observar en el cuadro 1, las puntuaciones en la prueba de comprensión fueron mayores en el grupo de estudiantes que realizó un resumen del texto adaptado (media= 5.08), siguieron los estudiantes que leyeron de forma libre el texto original (media = 4.34) y, con una puntuación similar, los estudiantes que realizaron lectura libre del texto adaptado (media = 4.33). Por último, los estudiantes que realizaron resumen del texto original, fueron los que tuvieron puntuaciones más bajas en la prueba de comprensión (media = 3.55).

Esta situación denota, con respecto a las puntuaciones en la prueba de comprensión, por un lado, un impacto significativamente negativo del resumen, para la comprensión del texto original; con una mejor ejecución en la condición de texto original sin resumen. Por otro lado, una mejor ejecución no significativa del grupo resumen de texto adaptado frente al grupo del mismo texto, sin resumen, sugiriendo una posible influencia positiva del resumen en el caso del texto adaptado.

En síntesis, los datos sugieren que la influencia del resumen en la comprensión está mediatizada por las características del texto.

Hasta aquí nos hemos referido a las puntuaciones o ejecución en las preguntas sobre relación de ideas o prueba de comprensión.

b) Selección de Ideas Principales.

La segunda evaluación, sobre la selección o elaboración de Ideas Principales, también fue tomada como base para responder a las hipótesis de investigación. En cuanto a la primera hipótesis, esperábamos que el resumen posibilitara un mayor número de Ideas.

Los análisis se basaron en el supuesto de que los grupos con resumen, al haber llevado a cabo previamente procesos que forman parte de la actividad de resumir, como son los presentes en la selección de ideas, debieron haberse visto favorecidos en una nueva ejecución, la prueba de selección de ideas. Debido a lo anterior, los grupos de resumen (02 y 04) deberían ser superiores a los grupos de lectura libre (01 y 03).

Se estableció el mismo tipo de comparaciones que en el punto anterior.

Antes de proporcionar los resultados, es necesario recordar el procedimiento seguido para establecer las puntuaciones y medidas de comparación entre los cuatro grupos, y mencionar aquí, las consideraciones e implicaciones que llevaron a dos procesos de análisis de resultados.

Recordemos que las autoras de este trabajo realizamos un análisis del texto original para obtener la macroestructura y la microestructura del mismo. Posteriormente, se hizo una validación por jueces para obtener las ideas principales del TO y del TA, ya que como lo indica la teoría, la relevancia de las ideas puede verse alterada al establecer modificaciones en el texto. En este último procedimiento, obtuvimos 7 ideas principales para cada texto, de las cuales sólo 4 eran comunes a ambos.

Debido a que los textos, de acuerdo a los jueces, fueron valorados con algunas ideas principales diferentes, optamos inicialmente por evaluar a cada grupo con base en las ideas que correspondieran al texto que leyeron. En un segundo

momento, se presentan los resultados basados en la macroestructura.

1. Análisis de ideas principales por jueces

Los datos obtenidos fueron los que aparecen en el cuadro 1, en las columnas que corresponden al total de ideas y a las medias de las ideas seleccionadas por los jueces; se agrega aquí el total de ideas principales (IP) por grupo:

Cuadro N° 2

Ideas Principales de acuerdo al texto				
Texto	Grupo	Total de IP	N° Sujetos	Media ¹
TO	01	106	28	3.78
TO	02	112	29	3.86
TA	03	57	24	2.37
TA	04	63	24	2.62

Se aplicó la prueba estadística Mann-Whitney y no se encontraron diferencias significativas en la variable resumen; ni en las comparaciones globales (grupo 02 y 04, considerados como un solo grupo, con resumen de ambos textos, frente al conjunto de datos de los grupos 01 y 03), ni tampoco en las comparaciones entre grupos con y sin resumen del mismo texto (grupo 01 frente a grupo 02 y grupo 03 frente al 04).

Los resultados estadísticos fueron:

Para la comparación global, $Z = -.1934$ y $P = .8466$. Para las comparaciones entre grupos con y sin resumen del mismo texto: $Z = -.3760$ y $P = .7070$ para las diferencias entre los dos grupos de texto original; y, $Z = .0000$ y $P = 1,0000$ para los de texto adaptado.

¹ Puntajes absolutos.

Si bien, cabe señalar que las medias por grupo denotan una ligera superioridad de los grupos de resumen frente a su respectivo grupo control (mismo texto sin resumen), esto de ninguna manera llega a considerarse como sustancial.

En síntesis, la variable resumen no mostró tener una influencia significativa en la comprensión evaluada como selección o elaboración de ideas principales, tomando como base la previa selección de los jueces para cada texto.

2. Análisis de Ideas Principales por Macroestructura.

Los resultados anteriores, creemos que no reflejan la situación real de las condiciones en que fueron seleccionadas estas ideas por los alumnos, ya que:

En primer lugar, en el análisis de las ideas de los alumnos, observamos que muchas de ellas pertenecían a la macroestructura que previamente habíamos elaborado del texto original, la cuál constó de 11 ideas principales. Inicialmente se componía de 9 ideas, pero la validación de los jueces, nos llevó a incluir dos más que estaban ubicadas en la microestructura.

En segundo lugar, un buen número de alumnos en las condiciones de texto adaptado, eligieron como ideas principales, tres de la Introducción que se incluyó como parte de las modificaciones textuales. Una de estas ideas fue elegida consistentemente por los jueces.

La gráfica que aparece en el Cuadro N° 4, muestra como en la evaluación anterior se dio una reducción importante de las posibles puntuaciones de los alumnos de ideas principales.

De hecho, se marcó una diferencia sustancial entre los grupos de ambos textos, sesgando, en alguna medida los resultados. Por ello, consideramos conveniente analizar y presentar los resultados desde la perspectiva de la macroestructura, con la confianza de que varios jueces coincidieron con nuestro

análisis inicial del texto para obtenerla y de que incluyeron ideas de la introducción del texto adaptado.

Esta decisión fue para tratar de dar cuenta de forma más real de las ideas elegidas por los sujetos y que habían estado restringidas en el análisis anterior. Además de que sabíamos que una implicación de tal procedimiento era que los jueces, en su calidad de expertos en el tema, de alguna manera debieron haber realizado una lectura más estratégica, lo cuál pudo ocultar ideas que resultan relevantes para los sujetos de investigación, que conocen poco o nada sobre el tema. Esta decisión, fue considerada como adecuada desde una óptica de aprendizaje significativo; por ejemplo, la selección de tres ideas de la introducción por los alumnos del TA, concuerda con la intención de tal modificación: hacer más relevante y significativa la lectura de los contenidos del texto.

De esta forma se dejaron 11 ideas para el TO y 14 ideas para el TA (se suman las tres ideas de la Introducción).

El siguiente Cuadro (N° 3) muestra las medias por grupo en la selección de ideas por este segundo procedimiento:

Cuadro N° 3

Ideas Principales de acuerdo a la Macroestructura				
<i>Texto</i>	<i>Grupo</i>	<i>Total de IP</i>	<i>N° de Sujetos</i>	<i>Media²</i>
TO	01	118	28	4.21
TO	02	128	29	4.41
TA	03	105	24	4.37
TA	04	100	24	4.16

Al analizar los datos, basados en la macroestructura (11 y 14 ideas principales), no se obtuvieron diferencias significativas en las comparaciones entre los grupos, para la

² Puntajes absolutos.

variable resumen, ni en las comparaciones globales ni entre grupos del mismo texto.

Con todos los datos expuestos hasta aquí, podemos decir en relación a la hipótesis de que la variable resumen mejoraría la comprensión, lo siguiente:

El resumen no mejoró significativamente la comprensión, cuando esta fue evaluada a través de preguntas de relación de ideas, ni cuando lo fue a través de la selección de ideas principales (en ninguno de los dos procedimientos para este último caso).

Texto

La segunda variable de esta investigación consistió en el tipo de texto: texto original y texto adaptado.

Siguiendo el mismo procedimiento que en los análisis del apartado anterior, se presentan los resultados obtenidos en relación a la variable texto, considerada para la segunda hipótesis de investigación: la mejora de la comprensión a través de modificaciones textuales.

a) Prueba de comprensión

Se analizaron las puntuaciones de la prueba de preguntas, obtenidas por los estudiantes que trabajaron con el texto original (58 para esta agrupación) en comparación con aquellos que trabajaron con el texto adaptado (48 estudiantes para este segundo grupo).

Se encontraron diferencias significativas, en la prueba de preguntas, entre los estudiantes agrupados en función de las dos condiciones textuales: texto original y texto adaptado (independientemente de que hubieran realizado o no una tarea de resumen).

Los resultados estadísticos fueron: $Z = -2,4348$, lo que corresponde a, $P = .0149$. Las comparaciones particulares entre los grupos con diferente tipo de texto en relación a su respectivo grupo control, muestran lo siguiente:

Se obtuvieron diferencias significativas entre la condición texto original con resumen (grupo 02) y texto adaptado con resumen (04), a favor del TA.

Los resultados fueron: $Z = -3,2778$, lo que corresponde a $P = .0010$.

No se encontraron diferencias significativas entre las condiciones 01 y 03, texto original sin resumen frente a texto adaptado sin resumen.

Los resultados anteriores denotan que, aunque las comparaciones globales por tipo de texto favorecen al adaptado, para la prueba de preguntas, las adaptaciones tuvieron un efecto diferenciado por grupos en interacción con la variable tarea (con y sin resumen durante la lectura): las adaptaciones influyeron de forma positiva cuando se realizó un resumen, no así cuando se realizó lectura libre.

En síntesis, podemos decir que:

La variable texto mejoró la ejecución de la prueba de preguntas considerando, en lo global, las dos condiciones textuales.

Se encontraron resultados divergentes en las comparaciones particulares: diferencias significativas en las condiciones que también incluyeron la variable resumen y diferencias no significativas en las condiciones que no la incluyeron.

Sin embargo, los resultados deben ser observados con cautela. En el apartado de discusión se comentarán algunas dificultades de analizar los datos de forma aislada. Estos datos deberán ser revisados a la luz del conjunto de informaciones obtenidas, particularmente respecto a las diferencias entre los cuatro grupos en la prueba de comprensión, que han complejizado la divergencia de los resultados.

Conviene señalar aquí que la condición 02, se diferenció significativamente y en un sentido negativo, del resto de las

condiciones experimentales. Esta situación será descrita y discutida más adelante.

b) Selección de Ideas Principales.

Describiremos primeramente los resultados obtenidos a partir de la calificación de ideas principales, con el criterio de jueces y, posteriormente con el criterio de la macroestructura.

1. Análisis de ideas principales por jueces.

Se encontraron diferencias significativas en la variable texto, a favor de los grupos que leyeron el TO, en las diferentes comparaciones:

Las comparaciones globales entre los grupos de acuerdo al tipo de texto dieron como resultado diferencias significativas entre ambos grupos con un valor de $Z = -4,7429$, lo que corresponde a, $p < .0000$. Estas diferencias resultaron favorables para el primer grupo: texto original.

Este análisis se basó en las puntuaciones de 57³ alumnos que se sometieron a la condición 01 y a la condición 02 para la conformación del primer grupo de datos; así mismo, en las puntuaciones de 48 alumnos de las condiciones 03 y 04, que se aglutinaron en un segundo grupo de datos.

Las diferencias significativas obtenidas en el análisis de las puntuaciones de ideas principales, entre los cuatro grupos experimentales favorecen, al igual que en el análisis anterior (global por texto), a los grupos de texto original. Los resultados obtenidos del análisis estadístico fueron los siguientes:

- Diferencias significativas entre las puntuaciones de la condición 01 y 03 (grupo texto original sin resumen y grupo

³ Se extraviaron los datos de la tarea de ideas principales de un sujeto.

texto adaptado sin resumen): $Z = -3,1780$, lo que corresponde a, $p < .0015$.

- Diferencias significativas entre las puntuaciones de la condición 02 y 04 (grupo texto original con resumen y grupo texto adaptado con resumen): $Z = -3,4448$, lo que corresponde a, $p < .0006$.

2. Análisis de Ideas Principales por Macroestructura

Llaman la atención los resultados reportados arriba, sustentados en la evaluación de ideas principales a partir de la selección realizada por los jueces, donde encontramos diferencias significativas a favor del texto original.

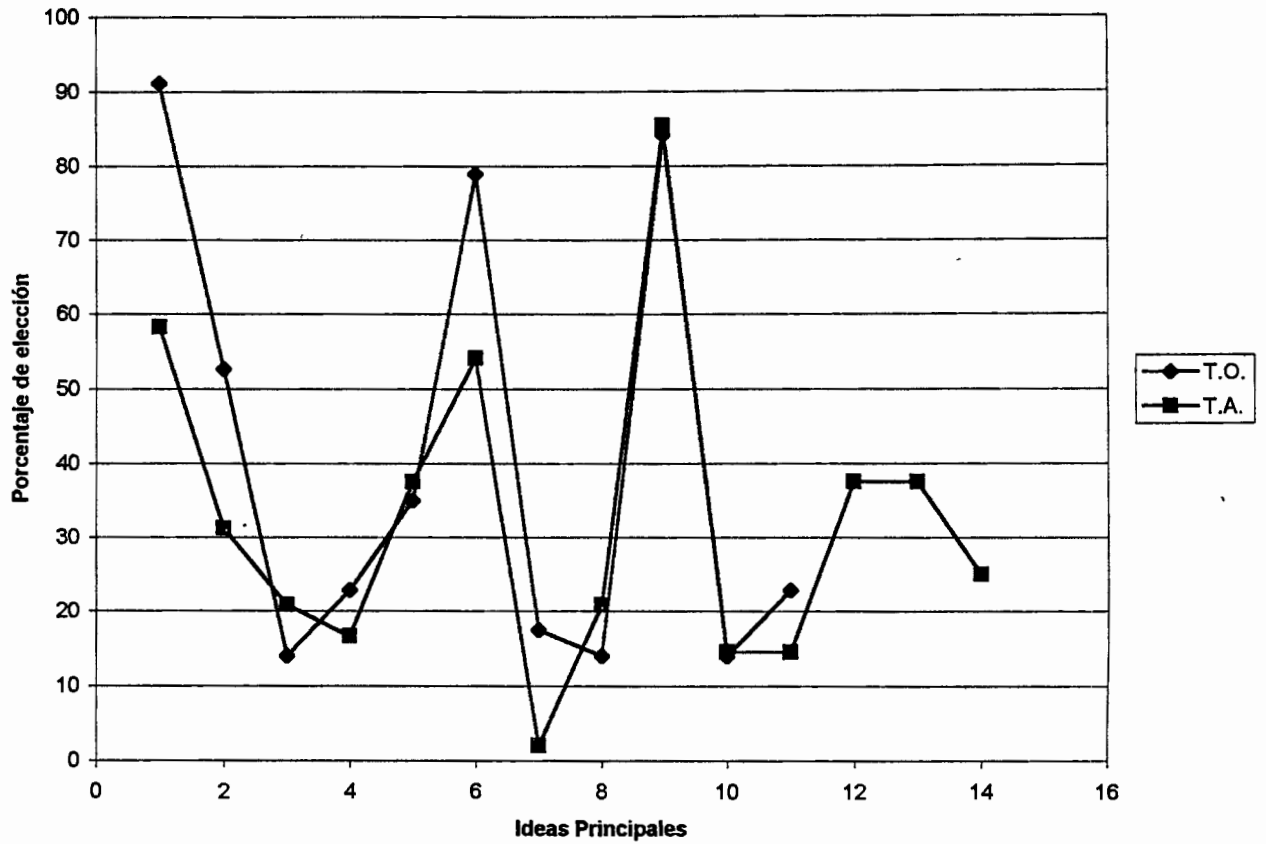
Sin embargo, pensamos que el procedimiento seguido, como ya mencionamos también, favoreció a los estudiantes que trabajaron el TO, pero no permitió mostrar diferencias entre los comportamientos de los grupos en función de las ideas que fueron seleccionadas y que también pertenecían a la macroestructura (ver gráfica en el Cuadro N°4).

El texto adaptado parece haber ampliado las ideas principales, proporcionando en la introducción, al menos tres ideas que resultaron relevantes para muchos de los estudiantes. Es posible también que la serie de adaptaciones textuales haya llevado a una revaloración de otras ideas pertenecientes a la microestructura.

Por otra parte, el texto original presentaba, un número menor de opciones (11 frente a 14 del texto adaptado). Esto podría permitir una mayor focalización, fortalecida principalmente por las marcas de relevancia, que fueron menores que en el TA y centradas en las dos ideas más elegidas por los estudiantes.

CUADRO No. 4

FRECUENCIAS RELATIVAS DE ELECCION DE IDEAS PRINCIPALES POR MACROESTRUCTURA



No. De I.P.	% T.O.	% T.A.
1	91.2	58.3
2	52.6	31.2
3	14	20.8
4	22.8	16.6
5	35	37.5
6	78.9	54.1
7	17.5	2
8	14	20.8
9	84.2	85.4
10	14	14.5
11	22.8	14.5
12		37.5
13		37.5
14		25

Podemos observar que ambos grupos privilegian 3 ideas (la 1, la 4 y la 5). Sin embargo, en la distribución de la frecuencia con que eligieron ideas de la macroestructura, encontramos una mayor homogeneidad en el grupo de TA, y una elección más polarizada en los sujetos del TO: los del TO, como grupo muestran una jerarquización más definida, y los del TA tienden a conceder niveles de importancia similares, o un rango menor de frecuencias de elección, para las distintas ideas principales (Cuadro N° 4).

Lo anterior a excepción de un dato que sobresale, el bajo porcentaje de elección en el grupo de TA de la idea # 6. Este dato se explica porque en el TA, esta idea aparece de forma más completa una sola vez (un párrafo), mientras que en el TO aparece de forma más breve en dos lugares distantes en el texto.

De acuerdo a Kintsch y Van Dijk (1978), el número de veces con que aparece una proposición en el texto, así como su frecuencia, hace más probable que dicha proposición pase a formar parte de la macroestructura.

En síntesis, no se encontraron diferencias significativas de la variable texto en la comparación global y tampoco en las comparaciones entre grupos.

Podemos observar que las diferencias son de orden cualitativo y están en la distribución de la frecuencia con que eligen las diferentes ideas principales.

Resumen y Texto

La tercera hipótesis de investigación planteó una comprensión superior para la condición que conjuntó las dos variables de investigación: modificaciones textuales y elaboración de resumen.

Los análisis para la corroboración o refutación de esta hipótesis se centran en particular en la comparación de las

ejecuciones del grupo 04 (condición completa o total), frente a el resto de las condiciones experimentales.

Por último, en este apartado también se presentarán comparaciones entre las variables texto y resumen (condiciones 02 y 03), puesto que aunque no hubo una hipótesis de preponderancia entre estas variables, trabajadas por separado, constituyó una pregunta que orientó también este trabajo.

a) Prueba de comprensión.

El grupo 04 obtuvo una media superior a los otros grupos en la ejecución de la prueba de preguntas (ver Cuadro 1).

Sin embargo, el análisis estadístico para establecer diferencias significativas arrojó lo siguiente:

Sólo se encontraron diferencias significativas del grupo 04 con el grupo 02, a favor del primero.

El valor de $Z = -3,2778$, lo que corresponde a $P < .0010$.

Este resultado, refleja que la condición que se suponía superior sólo se diferenció, en los márgenes estadísticos aceptados ($P < .05$) del grupo de más baja puntuación para esta prueba.

A pesar de este resultado, la condición de resumen con texto adaptado, alcanzó la mayor puntuación y, aunque las diferencias con los otros grupos no fueron significativas en los márgenes convencionalmente establecidos, parece distinguirse también del grupo 01 ($P = .0918$), y del grupo 03 ($P = .1099$).

Por otra parte, en relación al cuestionamiento sobre la preponderancia de una de las dos variables, resumen o adaptaciones, los resultados se muestran a favor de las modificaciones textuales. El resultado de esta comparación, entre los grupos 02 y 03, fue $Z = -1,9846$, lo que corresponde a $P < .0472$.

Para destacar la diferencia fundamental entre las distintas comparaciones para esta prueba, incluyendo las presentadas en los apartados anteriores, es necesario reiterar que:

Sólo el grupo de texto original con resumen (02), presentó diferencias significativas con respecto de cada uno de los tres grupos restantes, con una ejecución más baja en la prueba de comprensión.

b) Selección de Ideas Principales.

La mayor puntuación esperada para el grupo 04 (condición de modificaciones textuales y resumen), se debía a que algunas adaptaciones realizadas al texto original, consistieron en marcas de relevancia, y a que la condición de resumen implicaba, como se mencionó anteriormente, procesos de selección de ideas principales, que fueron previos a esta prueba.

Por otra parte, este razonamiento nos llevó también a no contar con una hipótesis de preponderancia de las variables resumen y adaptaciones como condiciones separadas. Solo considerábamos que estos grupos obtendrían una puntuación intermedia (02, resumen y texto original; y, 03, texto adaptado con lectura libre), con respecto de los grupos 04 y 01, este último con la puntuación más baja.

1. Análisis de Ideas Principales por jueces.

Los resultados, contrariamente a lo esperado muestran que ni el resumen ni las adaptaciones impactaron la comprensión, cuando esta fue evaluada por selección o elaboración de ideas principales con base en jueces.

Consecuentemente, se refuta la tercera hipótesis, de preponderancia de la condición 04 sobre las demás.

Enfatizando y ampliando lo ya indicado en otros apartados, encontramos que en todas las comparaciones entre los grupos se dieron diferencias significativas a favor del texto original, para esta prueba y ninguna diferencia para la variable resumen.

Se hizo una comparación adicional a las ya reportadas entre los grupos 02 (condición resumen) y 03 (condición texto adaptado), donde la diferencia significativa a favor del primero, fue de $Z = -3,9157$, lo que corresponde a, $p < .0001$.

Estos datos muestran, inicialmente una preponderancia para las calificaciones de selección de ideas con base en jueces, del resumen en relación a las adaptaciones textuales.

Sin embargo, paradójicamente, estas diferencias responden al tipo de texto como variable aislada, más que a una comparación entre resumen y modificaciones, puesto que como se indicó, observando los datos de conjunto, solo se dieron diferencias significativas entre las distintas comparaciones basadas en el tipo de texto, a favor del texto original. No hubo diferencias significativas con respecto de la variable resumen, para esta prueba.

2. Análisis de Ideas Principales por Macroestructura.

No se encontraron diferencias significativas en la selección de ideas principales con base en la comparación entre grupos por la macroestructura del texto, lo que denota que:

Las variables textuales (TO y TA) y de la tarea (lectura con y sin resumen), no impactaron la selección de ideas principales de la macroestructura.

Se refuta la hipótesis de una puntuación significativamente superior para la condición 04; así mismo, no hay diferencias

significativas entre la condición de resumen (grupo 02) frente a la condición de modificaciones textuales (grupo 03).

Además, como ya se describió anteriormente, con relación al grupo 01, o control, tampoco hubo diferencias con respecto de cada una de las otras condiciones. Las diferencias se podrán analizar en términos cualitativos, en relación a la variable texto.

PRESENTACION GENERAL DE RESULTADOS ESTADISTICOS

De los análisis estadísticos, destacaremos los resultados relevantes para esta investigación.

1. La evaluación de la comprensión por prueba de preguntas, indica que:

- Las adaptaciones textuales favorecieron significativamente la comprensión en las comparaciones globales por tipo de texto.

- El resumen impacto de forma significativa y negativa la comprensión, en el caso del TO, con respecto de cada una de las otras condiciones experimentales. La condición completa, de resumen en la situación de TA, presentó además una tendencia positiva frente a los otros grupos (01 y 03).

2.- En la selección o elaboración de ideas principales sobre el criterio de jueces, se encontraron diferencias significativas a favor del texto original en todos los casos (comparaciones globales y particulares por texto).

3.- En la selección o elaboración de ideas por macroestructura, no hubo diferencias significativas entre los grupos (ni globales ni particulares; ni para la variable texto ni para la variable resumen).

Las diferencias son de orden cualitativo, en cuanto a los rangos de distribución de frecuencias para la selección de ideas, con respecto del tipo de texto utilizado.

Los datos anteriores nos permiten decir, en relación a las hipótesis que:

- La variable resumen interactúa con el texto, influyendo de forma diferenciada en la comprensión (evaluación de preguntas).

Lo anterior lleva a rechazar la primera hipótesis, en los términos planteados, dado que no se puede afirmar que el resumen favorece la comprensión en cualquier caso.

- La variable texto influyó en la comprensión. Las distintas formas de evaluación llevaron a resultados diferentes en cuanto al sentido de tal influencia.

De acuerdo a lo anterior la hipótesis de que las modificaciones textuales influyen positivamente en la comprensión es aceptada o rechazada dependiendo del tipo de evaluación. Así, mejoró la comprensión de acuerdo a la evaluación por preguntas; no así, en los dos procedimientos de selección de ideas; por jueces, los resultados fueron desfavorables a las modificaciones textuales y, por macroestructura, únicamente se presentan diferencias cualitativas por tipo de texto.

- La interacción de la variable resumen y adaptaciones textuales (condición completa) influyó positivamente en la prueba de preguntas. Sin embargo, esta interacción no mejoró la selección de ideas, en ninguna de las dos evaluaciones.

La tercera hipótesis, que plantea una superioridad significativa de la condición resumen y adaptaciones textuales sobre las demás se rechaza con base en las tres

evaluaciones. Pero se reconoce una tendencia positiva para un aspecto evaluado: preguntas que requieren la relación de ideas (identificación, integración e inferencias).

- Sobre el cuestionamiento de la preponderancia de las adaptaciones textuales o del resumen tenemos que:

Las adaptaciones mostraron tener una influencia, aunque diferenciada, más consistente que el resumen, a través de los distintos aspectos evaluados.

El papel del resumen y el papel de las adaptaciones textuales.

En relación a los resultados en la prueba de preguntas, sobresalen dos cuestiones:

Por un lado, el hecho de que el texto adaptado fue más favorable para la ejecución, en términos generales (comparación global por texto). Por otro, la situación en las comparaciones entre grupos, de que el 02, texto original con resumen, resultó con diferencias significativas con respecto de cada uno de los otros, en un sentido negativo.

En el primer caso, podemos explicar la mejora de la comprensión debido a las adaptaciones textuales, que consistieron en señalizaciones, la aportación de información inclusora y propia de la experiencia de los sujetos y eliminación de información redundante para mantener una extensión similar a la del T0. Algunas otras modificaciones consistieron en cambios en la redacción o colocación de información en lugares distintos, ambas cosas con la finalidad de mejorar la coherencia en la relación de ideas y en integración de información.

Como señalan Vidal-Abarca y cols.(1994), el proporcionar información que facilite la conformación de un modelo mental pertinente y la activación de conocimientos previos, favorece la comprensión lectora. Así mismo, la utilización de señalizaciones, permite llamar la atención hacia la estructura del texto.

II Descripción y análisis de las características de los resúmenes que realizaron los estudiantes.

El análisis de los resúmenes estuvo centrado en: la selección de ideas principales, las integraciones entre estas ideas, el grado de sucintez, el tipo de conexiones entre ideas (sintáxis) y coherencia (semántica), y por último, la estrategia que siguieron los estudiantes para elaborar el resumen (modalidad de presentación y organización).

Partimos de la aceptación amplia de que un resumen es una versión reducida del texto de lectura apegada al autor y que presenta las ideas principales de forma condensada.

La condensación podemos entenderla como la integración de ideas principales y sucintez en su expresión. Garner (1985), por ejemplo, realizó análisis sobre calidad de resúmenes valorando cuantitativamente los tres aspectos: la selección de ideas principales, la integración entre estas ideas y el grado de sucintez. Consideró importante evaluar las integraciones en los resúmenes como un reflejo particular del éxito en la producción de resúmenes cortos, señalando que la presentación de ideas integradas conlleva un mayor grado de sucintez.

Las integraciones, si bien pueden ser relativamente sofisticadas, han sido encontradas como una característica de los lectores adultos y son considerados por diversos autores como una alta eficiencia en la reducción sustancial del texto

(Brown & Day, 1983; Garner & McCaleb, 1985; Hare & Borchardt, 1984; citados por Garner, 1985)

Por otra parte, cualquier análisis sobre los resúmenes como producto escrito, debe considerar el tipo de tarea en la cual se dio su realización. En este trabajo podemos mencionar 5 cuestiones que enmarcaron la producción del resumen:

- contar con el material de lectura durante toda la sesión,
- resumir para otros y no para sí mismos,
- contar con un tiempo límite par su entrega y,
- el tipo de texto fue expositivo y de amplia extensión.

Cabe señalar que casi todos los trabajos sobre resumen se basan en lecturas breves de uno o varios párrafos. Por último conviene anotar que se dieron instrucciones sobre la extensión del resumen; se entregó una hoja, que algunos alumnos usaron también por el reverso.

Esta tarea, en la cual los estudiantes contaron con el texto durante la realización de los resúmenes, y que como veremos más adelante influyó en el apego a lo textual en su forma de presentación, nos llevó a detenernos en los recursos cohesivos y en la coherencia con que establecen relaciones entre ideas de acuerdo al material de lectura, pues éstos son elementos que aportan los estudiantes y que pueden dar cuenta, de alguna forma, de cómo están entendiendo los contenidos.

Así, los vínculos cohesivos, y fundamentalmente la coherencia nos permiten observar no solo indicadores de la calidad de los productos sino también cómo se representan cognitivamente relaciones entre ideas, como un aspecto importante de la comprensión.

Además, para un acercamiento más preciso, se revisó la estrategia que siguen en cuanto a la elaboración de resúmenes. Considerando aquí las distintas modalidades: textual, paráfrasis o construcción; si siguen el orden del autor o uno distinto para su elaboración (organización propia en algún grado).

1. Ideas principales: número de ideas, integración y sucintez.

En la valoración de estos tres aspectos, obtuvieron resultados superiores los estudiantes que produjeron su resumen con base en el texto adaptado.

a) No. de Ideas principales.

Se determinó el número de ideas principales de la macroestructura de los textos contenidas en los resúmenes. El grupo de texto adaptado presentó una media de 5.89 ideas y el de texto original de 4.73.

Nosotras consideramos que las diferencias a favor del texto adaptado se deben a que este texto presentó un mayor número de señalizaciones o marcas de relevancia tipográficas o semánticas. Así mismo a la ampliación de ideas principales: tres ideas de la introducción que se incluyó en el texto adaptado pasaron a formar parte de la macroestructura (dos de ellas a través del criterio de jueces expertos y la tercera por la alta frecuencia con que fue elegida por los estudiantes).

Los aspectos relativos a cómo fueron vinculadas y organizadas estas ideas son tratados más adelante, incorporados en los

apartados de cohesión y coherencia y, de estrategia, respectivamente.

b) Integraciones.

Con respecto del número de integraciones entre ideas principales en el resumen, encontramos que se dio un mayor número de ellas entre los estudiantes que revisaron el texto adaptado (61 integraciones en texto adaptado y 36 en texto original; correspondiendo a un total de 95 y 64 ideas integradas, respectivamente para cada texto).

Lo anterior puede ser explicado por los mismos motivos que llevaron a la realización de las modificaciones textuales (TA): generar en los estudiantes una mejor comprensión de la información, al hacerles ésta más significativa por medio de la facilitación de la activación de sus conocimientos previos, lo cual debiera permitir, en teoría, vincular la nueva información y establecer relaciones de relevancia.

La activación de esquemas de conocimiento para la interpretación de la nueva información, posiblemente permitió a los estudiantes establecer nexos entre las ideas del texto utilizando más activamente estos esquemas para interpretar la información y realizar integraciones.

c) Sucintez.

El grado de sucintez fue medido obteniendo la proporción de palabras utilizadas para cada idea principal por sujeto (total de palabras en el resumen divididas entre el número total de ideas principales).

La comparación entre los productos de los grupos de TA y TO, nuevamente favoreció a los primeros, los cuales presentaron una mayor sucintez (Media = 5.25 palabras por idea frente a los de TO, Media = 7.88 palabras por idea).

2. Cohesión y coherencia.

El análisis de los resúmenes implica acercarnos no solo a una tarea de lectura, sino también a una tarea particular de escritura. Según Hare (1992), el resumen ofrece la oportunidad de estudiar una relación única entre lectura y escritura; mientras los escritores se basan en una macroestructura para escribir los textos, los lectores se constriñen a escribir la macroestructura del texto. Así, en el presente trabajo, los estudiantes tenían que presentar la macroestructura del texto de lectura y además poner en juego habilidades de escritura. Dado que el tema de este trabajo es la comprensión lectora, y de cómo influye el resumen en ella, esto nos obliga a detenernos en la calidad de sus producciones, observando cómo están relacionando los estudiantes las ideas o proposiciones en una unidad idea y cómo relacionan distintas unidades idea, como una forma de acercarnos a cómo es que están comprendiendo los textos; la cohesión y la coherencia nos permiten interpretar las representaciones que se hacen de los contenidos del texto.

Consideramos a la cohesión como los aspectos sintácticos de las conexiones o vínculos entre ideas y a la coherencia como los aspectos semánticos de la expresión de ideas y sus relaciones. Existen diferentes posturas en cuanto a la relación entre cohesión y coherencia, la que adopta este trabajo es que puede darse la cohesión (conexiones gramaticalmente correctas) sin que se de la coherencia. Así mismo, las oraciones gramaticalmente mal construidas no siempre indican problemas de comprensión. Por ejemplo:

Para el primer caso:

"El currículo es un concepto necesario ya que va a sostener que la enseñanza y la educación se va a definir sin hacer referencia al contexto social y cultural."

Otro ejemplo sería:

"Desde el punto de vista del autor, define la palabra currículum como la forma más adecuada de llevar a cabo, los objetivos por cumplir, los métodos con instrumentos necesarios para el desarrollo de un tema en este caso el currículum."

Para el segundo caso, un ejemplo de no cohesión, mala redacción pero sí comprensión :

"Un curriculum más bien son todas las experiencias que se tengan en la vida diaria, pero dentro del currículum va a entrar un "proyecto" que va ser el plan guía que se van a seguir, la diferencia que mencionan acerca de curriculum y proyecto, es que él segundo no va a incluir todas las experiencias de vida."

(Aquí se denota que se comprende la distinción entre currículum de vida y currículum escolar).

Algunos errores de escritura como son el mal uso del número o del género para un referente anafórico, no necesariamente indican que se alteren las ideas sustanciales y sus relaciones, situación que se puede dar particularmente, en el tipo de tarea que realizaron los sujetos de esta investigación, viéndose afectados los procesos de revisión propios de la escritura, que en muchos casos pudieron haber llevado a la corrección de tal tipo de errores.

A pesar de estas limitaciones consideramos válido lo señalado por Graves (1983; citado por McCarthy y Rapahel, 1983), quien concluye que existe una estrecha relación entre el pensamiento y la escritura emergente y que la escritura lleva a descubrir sentidos. Goodman (1967, 1973; citados por los autores anteriores) ha analizado los errores de los estudiantes como forma de entender cómo los lectores le dan sentido al texto.

La estrategia de copiado algunas veces es incorrecta, copian mal palabras y frases;

- "...c) los métodos de instrucción requeridos para evaluar el copia mal "de instrucción" en vez de "e instrumentos" éxito de la acción."

- "Es un proyecto que define los propósitos, las metas y objetivos de una acción objetiva..."
copia mal: "objetiva" en lugar de "educativa"

y sustituyen o conectan inadecuadamente;

"...podemos hablar de un "currículo proyectado" en cuanto a lo planeado o diseñado, y por otro a un currículo "instrumenta".
conecta mal "por otro a un", y copia mal "instrumenta" en lugar de "currículo instrumentado".

En otras ocasiones, los resúmenes son de tipo telegráfico, principalmente cuando establecen las conexiones entre ideas a partir de puntuaciones, y la estrategia que siguen es de copia supresión;

"Política. dicta propósitos/, especifica/beneficios/, decide/medios financieros/, tomando decisiones/las autoridades políticas nales, regionales, o locales/, representantes de gpos interesados/, se materializan como declaraciones de intención/, manifestaciones/, leyes/, medios/etc./ Administrativo./ -/metas de enseñanza/, materiales/, medios/, participan maestros/alumnos, prof/gente / que forma parte en el proceso de enseñanza/.

Parafrasis

Algunos estudiantes, más los del texto adaptado que los del original, se arriesgan a escribir las ideas con sus palabras, parafraseando al autor, sin despegarse del texto (67 ideas

de 18 estudiantes del TA 45.57% del total de ideas de este texto, y 36 ideas de 13 estudiantes del TO, que corresponde al 25.71%).

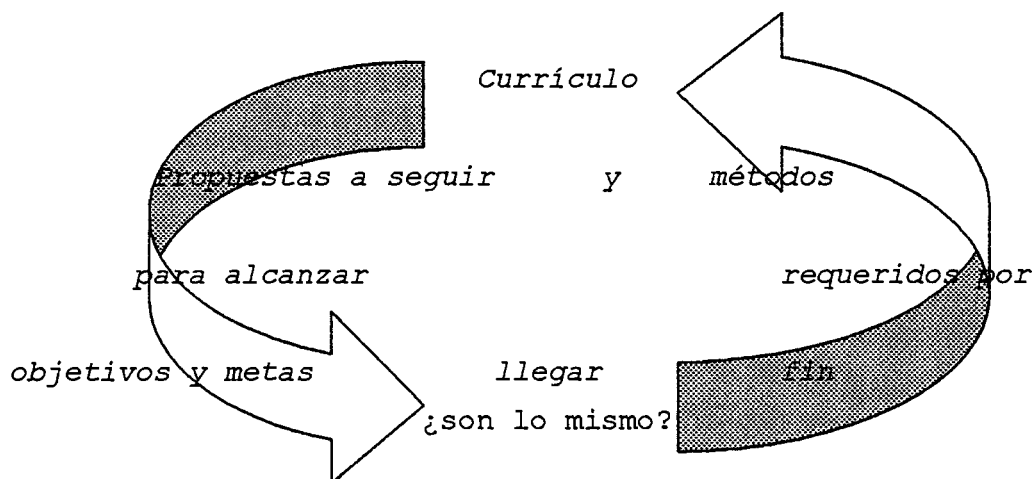
"El currículum podemos definirlo como un plan educativo que diseña propósitos, metas, cómo llegar a ellas y cómo evaluar su acción efectiva"

Muchos de estos intentos presentan las ideas incompletas, con algún problema gramatical (escritura incorrecta de palabras o signos), o semántico (problema en la comprensión de la idea de acuerdo al sentido del autor) ;

"Podríamos decir que una definición de currículum es aquellas propuestas a seguir para alcanzar objetivos, metas y llegar al fin requeridos por las propuestas y métodos expuestos"

En este caso parece un tipo de pensamiento circular;

Esquema de los conceptos relacionados:



Elaboración

Muy pocos, sólo tres estudiantes del TA (13 ideas en conjunto, 8.84% del total de ideas del texto) construyeron

una elaboración propia donde el alumno integró sus ideas, aportó sus conocimientos previos, relacionando directamente con la información del texto, y en ese sentido añadió algo nuevo;

"Se refiere en sí a la planeación educativa de un país: la política, la acción educativa y la instrumentación"

b) Organización

Orden

En su mayoría siguen el orden de ideas que presenta el autor en el texto (sólo 6 estudiantes del texto adaptado 25 % y 3 del texto original, 10.71%, presentan algún orden diferente en la exposición del resumen). Esto guarda relación de alguna manera con la selección que hacen en menor medida de las ideas principales que aparecen o están localizadas hacia el final del documento.

Por ejemplo, en el texto original, las ideas 1 y 2, ubicadas al inicio, fueron seleccionadas e incluidas en el resumen por 28 y 23 estudiantes respectivamente, en cambio, las ideas 7 y 8 que están al final sólo las consideraron 3 estudiantes para cada caso.

Las claves o señalizaciones de la lectura , influyeron en lo que seleccionaron o elaboraron. Por ejemplo, los estudiantes del texto adaptado, en sus resúmenes, sobre una unidad idea que trataba de los niveles de acción educativa en el currículo (ver modificaciones textuales), incluyeron más las características de dichos niveles, dado que en este texto fueron señalizadas con incisos y presentadas a manera de listas bien diferenciadas. En cambio en el texto original, estos elementos se encontraban incluidos en un párrafo sin

distinción . Esto nos lleva a suponer que el estudiante reconoce y utiliza las formas organizativas de los textos.

Por otra parte, vemos con claridad la relación que existe entre la estructura de los textos y los procesos de comprensión.

Esto puede ilustrarse con una idea que en el texto original estaba confusa y mal planteada (idea n° 2), recordar que se trataba de una traducción. El texto original decía:

"El término "proyecto" debe ser tomado, por una parte, para significar un diseño o un plan que guía una acción educativa y, por otra parte, la instrumentación material misma de dicho plan, a través de la realización de una serie de acciones educativas en distintos niveles.

En este sentido, podemos hablar de un "currículo proyectado" en cuanto a lo planeado o diseñado, y podemos referirnos a un "currículo instrumentado" en tanto lo que se ha realizado o logrado ";

40% de los estudiantes que la seleccionaron presentaron todo tipo de problemas en su escritura, incluyendo los ortográficos :

"El currículo es tomado en dos niveles: currículo proyectado que es el que guía y (borrón) currículo instrumentado que son los materiales."

También fue notorio el intento que hacen por darle sentido a la idea:

"El término proyecto es aquel el cual, a lo que se ha logrado, no es aquéllo que este estipulado y se va hacer ."

no siempre lográndolo, dado que algunos manifestaron un grave problema de comprensión:

"Cuando hablamos de que se ha logrado algo, lo podemos definir como "currículo proyectado" y cuando aún se va a emprender algo más es un "currículo instrumentado"

c) Estructura

La estructura de los resúmenes predominante es a manera de unidades separadas como si fuera una tarea de escribir las ideas principales en forma de lista, prevaleciendo entre ellas correferencia o referencia temática, sobre todo cuando los resúmenes se encuentran apegados a lo textual ;

"Un currículo es un proyecto educativo

(sig. párrafo)

El currículo puede considerarse.....

(sig. párrafo)

La UNESCO dice....

(Sig. párrafo)

El concepto de currículo está ligado.....

(sig. párrafo)

Niveles de acción educativa "

En el caso de los resúmenes del texto adaptado, como ya se indicó, se encuentra en mayor proporción la integración de ideas (TA 61 y TO 36 integraciones), en el marco general anterior de estructuración que prevalece para ambos grupos. Las integraciones son en su mayoría de ideas locales, es decir, que se encuentran cercanas o próximas en el texto de lectura.

Con respecto a lo anterior, en general, cuando los estudiantes utilizan la estrategia de copia - supresión y establecen conexiones entre frases y oraciones en una unidad ideacional o entre varias unidades ideacionales, es decir, cuando integran, para darle cohesión a su resumen utilizan los siguientes tipos de vínculos:

- Referentes de tipo demostrativo y pronominal ;

"...a) definiendo una política educativa: ésta se refiere a dictar propósitos .."

aquí se están integrando aspectos de la idea núm. 4 con la 5 y el vínculo es referencial demostrativo. Un ejemplo de utilización del vínculo pronominal es el siguiente:

"Un currículo es la forma en que se puede organizar la enseñanza, en él se pueden señalar objetivos y organiza actividades de enseñanza aprendizaje, con ésto se puede dar una mejor evaluación"."

- Conjuntivo: aditivo (y, también, además) y adversativos (pero):

"Currículo es un proyecto educativo, ésto comprende los propósitos, la manera en que se impartirán y el material necesario para el proyecto. También el contexto social y cultural es una parte importante de éste."

En este ejemplo encontramos gran variedad de vínculos, el conjuntivo-aditivo "también", relaciona la idea núm. 1 con la 9. Este además, es un buen ejemplo de cómo un error sintáctico no necesariamente indicó para nosotras incoherencia, el último "éste" debería tener como antecedente inmediato a "contexto social" de acuerdo a la sintáxis correcta y no a "currículo".

En el siguiente caso vemos cómo un estudiante integra las ideas Núm. 3 y 13, la manera en que lo hace es siguiendo una estructura de comparación y utiliza un vínculo conjuntivo-adversativo para darles cohesión y coherencia, además lo hace parafraseando al autor :

"Un currículo es el conjunto de experiencias adquiridas en determinadas escuelas y también fuera de ellas, cuando habalamos de currículo de la vida, pero al referirnos al currículo escolar, nos centraremos en las materias que lleban, la escuela de donde proceden, los métodos que fueron utilizados para su aprendizaje etc.."

El uso de este tipo de conexiones, no siempre se hace adecuadamente, por ejemplo:

- *"..un proyecto real que guía una acción educativa ó como un instrumento material.."*

- *"Al currículo se le considera en dos niveles 1) Como proyecto real que guía una acción educativa. 2) Su instrumentación real. Pero todo esto se hace con referencia al contexto social y cultural a la cuál pertenecen, pero igualmente ligado a la idea consciente y organizada."*

En el primer caso, el texto menciona las dos características, por lo que el vínculo utilizado es "y", el estudiante cambió a "o", y al hacerlo cambió también el sentido, las características se presentan como excluyentes.

De igual manera en el segundo caso, la utilización de la conjunción adversativa "pero" le da un sentido de oposición, objeción cuando en realidad las ideas pueden ser sumativas. Sin embargo, es notorio que no se pierde la coherencia.

- Puntuaciones gramaticales:

"Un currículo es un proyecto... c) los métodos requeridos para evaluar el éxito de la acción. Proyecto (diseño, plan). Comprende cualquier actividad generada por la escuela y dirigida.."

En este ejemplo aparecen unidas las ideas Núm. 1,2 y 13, la forma es a través de puntos y seguido.

- Léxica o repetición a través del uso de los mismos sustantivos :

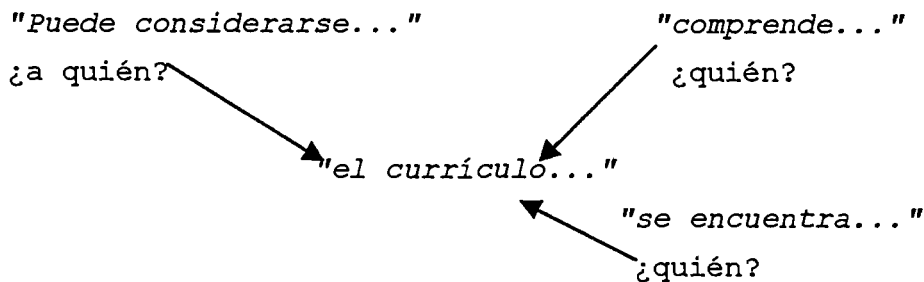
"El término currículo será tomado en su significado más amplio posible; Un currículo es un proyecto educativo que..."

- Verbos para denotar el referente implícito de la o de las ideas siguientes :

"El currículo es un proyecto educativo.....Puede considerarse como un proyecto real que guía una acción...,comprende cualquier actividad educativa generada por la escuela...se encuentra ligado a la idea de una acción ..."

En este párrafo se encuentran integradas las ideas Núm. 1,2,13, y 3 la forma es a través de puntuaciones y verbos con su correferente en el currículo.

Esquema que representa los conceptos de la idea anterior:



Un problema relacionado con la cohesión está en el manejo inadecuado de los géneros (masculino y femenino) y el número (plural y singular), así como en las flexiones, es decir, en las variaciones de las conjugaciones de los verbos, lo que

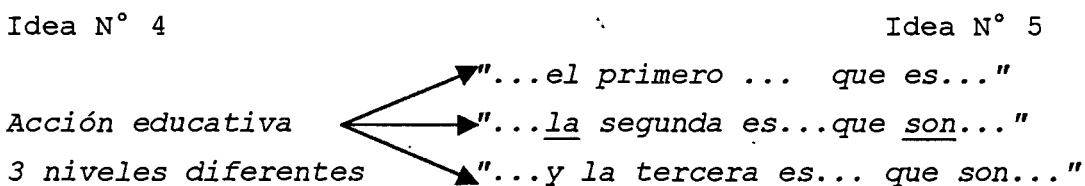
muchas veces redundando no sólo en un problema de construcción gramatical sino en un problema semántico, que manifiesta una incoherencia o falta de comprensión.

Los alumnos del texto adaptado presentaron 13 ideas incompletas y 9 ideas incoherentes. En cambio los del texto original, 15 ideas incompletas y 24 incoherentes, siendo en pocos casos las mismas ideas incoherentes e incompletas a la vez.

Esta situación aparece frecuentemente cuando utilizan la estrategia copiado - supresión (copian mal y el mínimo despegue del texto resulta infructuoso, en algunas ocasiones hasta a nivel semántico) :

"La acción educativa puede tener 3 niveles diferentes: el primero definiendo una política educativa, que es especificando y decidiendo el total de medios financieros que van a estar disponibles para la acción educativa ; la segunda es administrando esta política y actividades resultantes a ellas, que son las metas expresadas en la forma de sujetos que van a ser enseñados para sus actitudes, habilidades y aptitudes, y la tercera es instrumentando la acción educativa que son las metas de la educación, se traducen en materias de lección, temas o, de manera más específica, objetos diseñados para guiar las actividades."

El siguiente esquema representa las ideas y sus conexiones.



El alumno intentó integrar aquí las ideas 4 y 5 . La forma como lo hace es suprimiendo y copiando tratando de relacionar

frases y oraciones del párrafo que corresponde a la idea 4 con las del párrafo de la idea 5, uniendo a través de vínculos cohesivos. Sin embargo tiene problemas con el número y el género. Parece ser que entre más distantes estén los referentes se dificulta más la vinculación cohesiva adecuada: Otro ejemplo sería:

"... las metas de la educación, es materias de lección..."

Con respecto a la flexión tenemos el siguiente ejemplo:

"a) definiendo una política educativa....

b) Administrador de la política....

c) Instrumentación de la acción educativa ..."

Por otra parte, cuando los alumnos se basan en paráfrasis o en elaboraciones para realizar su resumen, se exponen más a equivocarse en distintos aspectos, incluyendo el establecimiento de conexiones :

-"Existen varias definiciones de éste concepto en las cuales no hablan de proyecto educativo que define a)... "

-"Por lo tanto el "currículo" a un significado más amplio..."

-"Niveles de desarrollo del currículo de acción educativa ..."

La redacción textual es : "niveles de acción educativa en el desarrollo del currículo."

En esta última idea que aparece como incompleta en el resumen encontramos que no hay vínculo de unión escrito con las ideas anteriores. Pero lo más importante, es que el alumno lo escribe invirtiendo y cambiando términos, como intentando ponerlo con sus "propias palabras" pero apegado a la señalización de la lectura, (es un subtítulo) y al

hacerlo así pierde sentido. Otro ejemplo donde el alumno despega y lo que parafrasea resulta un tanto incoherente, sería el siguiente:

"Cada una de estas divisiones son de desarrollo fundamental en un buen ejercicio del currículo, porque cada una implica el tener un desarrollo constante y coherente de este procedimiento curricular."

Otra característica encontrada es que hacen agregados innecesarios, como se puede observar a continuación:

"El currículo es una propuesta educativa para un mejoramiento, y en la que a su vez tiene los instrumentos, objetivos, etc para llegar a un determinado objetivo..."

Estos agregados en algunas ocasiones lleva a los alumnos a escribir relativizando las ideas:

"Un currículo es la forma en que se puede organizar la enseñanza, en él se pueden señalar objetivos y organizar actividades de enseñanza -aprendizaje con esto se puede dar una mejor evaluación..."

También se encontraron pleonasmos y faltas de ortografía;

"El currículo se refiere a toda tipo de enseñanza de educación Educativa , que abarca todo los aspectos generales, por medio de elaboración de planes y programas de estudio cuya aplicación permite mejorar la enseñanza."

Por último queremos referirnos brevemente al cuestionario sobre procesamiento lector (anexo 8), aplicado para obtener información adicional sobre algunas actividades de estudio, que han sido reportadas por otros investigadores como intervinientes en la comprensión. Además de que no fue un instrumento sujeto a procedimientos de validez y de confiabilidad, los datos obtenidos no indicaron relaciones significativas con la comprensión. Sólo se encontraron algunas tendencias mínimas que no nos permiten presentar datos consistentes que ameriten su discusión.

CAPITULO 6

DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Discusión

Consideramos que los resultados de la variable resumen no deben ser interpretados de forma aislada, ya sea para las condición de texto original o adaptado. Los diferentes resultados en cada caso, ponen la atención en cómo la influencia de otras variables puede ser determinante para potencializar o no el papel del resumen en la comprensión lectora, en un sentido positivo o negativo.

Los resultados nos llevaron a una revisión más minuciosa de la literatura donde se reportan trabajos con el resumen, debido a que en la mayoría de los estudios se ha encontrado un efecto positivo de la realización de resúmenes sobre la comprensión. Muchos de ellos se basan en una previa instrucción, trabajos de este tipo son reportados por Duro, Antonio (1992), Gajria y Salvia (1992), entre otros, lo cual permite mejorar las ejecuciones al reducir errores que provienen de cómo perciben los estudiantes la tarea de resumen y al formarlos en habilidades para resumir, de tal forma que los resultados puedan ser vistos en función del valor del resumen como estrategia de comprensión. Gajria y Salvia (1992), estudiaron los efectos de la instrucción en la elaboración de resúmenes sobre la comprensión. Estos autores analizaron la efectividad de la estrategia de resumen para incrementar la comprensión de prosa expositiva en estudiantes con problemas de aprendizaje de 6° a 9° grado, encontrando que se incrementó significativamente la comprensión en los estudiantes del grupo experimental, con respecto del grupo control que no recibió instrucción.

Dado que nuestra investigación no evidencia una relación general entre realizar el resumen y la comprensión, es necesario tratar de explicar esta situación. La posibilidad de la interacción del resumen con otras variables, nos lleva a revisar las condiciones propias de las tareas realizadas por los estudiantes; asimismo, a lograr una articulación desde otros hallazgos específicos de la investigación y con la teoría. Nuestros sujetos recibieron la indicación de realizar un resumen, pero no fueron instruidos en cómo realizarlo. Además el hecho de haber contado con el material durante las evaluaciones también es una variable de la tarea que pudo incidir en la forma de realizar el resumen.

Otras investigaciones han mostrado que el resumen no mejora la comprensión o, la mejora menos que el uso de otras estrategias. Esta situación se puede ilustrar con la investigación realizada por Rich y Shepherd (1993), quienes reportan que los estudiantes adultos presentan serias deficiencias en los procesos de resumir y que la estrategia de resumen no impacta la comprensión evaluada a través de preguntas, y lo hizo en menor medida que la estrategia de autocuestionamiento, para otra forma de evaluación. Garner (1985), encontró en sus sujetos de investigación deficiencias en los procesos de resumir. Explica los resultados de su estudio en el hecho de que se dan entre otras cuestiones, problemas al nivel de la valoración de lo que es un buen resumen; un aspecto evaluado fue el de las ideas principales. El hecho de encontrar resultados contradictorios sobre el valor del resumen en la comprensión, pone de manifiesto que en el proceso lector interactúan variables del lector (conocimientos previos, estrategias, etc.) y del texto, así como variables específicas de la tarea, en este caso, la situación particular de esta investigación (contar con el material, leer para una investigación, aún cuando la lectura formara parte de un curso, resumir para otros, etc.).

Hare (1992), hace referencia a que las diferencias en el procesamiento están dadas, entre otras cuestiones, por lo que se entiende por resumen.

Varios autores indican que las diferencias en la comprensión pueden explicarse por las variaciones en el lector y el texto.

Una cuestión que hay que tener presente es que los resultados de esta investigación, en los cuales se puede observar que el resumen tuvo alguna influencia, están basados en la evaluación de un aspecto de la comprensión. La prueba de preguntas utilizada sólo nos permite acercarnos de forma limitada al objeto de estudio, sin embargo, constituyó una base importante de este trabajo.

Las valoraciones obtenidas con ese instrumento muestran que el resumen impacta negativamente la comprensión del TO, específicamente los aspectos que evalúan la relación de ideas que aparecen de forma explícita o implícita en el texto. Es posible que el resumen haya implicado algunos procesos cognitivos diferentes: desde la motivación y el propósito de su realización, como podría ser escribir para entregar, hasta una auténtica preocupación por entender, donde el resumen pudo haber llevado a un control de la comprensión, y con ello a una búsqueda más directa de la coherencia entre las ideas del texto. Para el caso de los estudiantes que leyeron el TO y no hicieron resumen, posiblemente lograron realizar un mayor número de inferencias y una comprensión a partir de sus nociones previas que podrían estarse vinculando y completando la información proporcionada por el texto. No se vieron obligados a establecer conexiones entre las ideas relevantes del texto, ni a presentar éstas de forma sucinta, menos aún elaborada.

Harste y cols (1984; citados por McCarthey y Rapahel, 1992) en su trabajo con niños, concluyen que los lectores desarrollan

estrategias para dar sentido al texto y aportan sus conocimientos para interpretarlo y tomar riesgos.

Es probable que los alumnos de la condición anterior, hayan hecho uso de sus recursos cognitivos, utilizando esquemas de conocimiento a diferencia de los que hicieron resumen, cuyos recursos fueron enfocados a la localización, presentación de ideas principales y su articulación. Sobretudo si consideramos que en la prueba de preguntas se presentaron en paráfrasis distintas ideas del texto así como algunas inferencias en el sentido de establecer relaciones no explícitas en el mismo, incluyendo intenciones del autor.

Por otra parte, puesto que los estudiantes que estuvieron bajos en la prueba de preguntas, condición resumen de T0, no se diferenciaron en la tarea de ideas principales; esto sugiere que los procesos de condensación propios del resumen fueron los que generaron una mayor dificultad. Esto refuerza la posibilidad de que este grupo haya realizado procesos de revisión acerca de su propia comprensión; en cuanto a la coherencia entre ideas y, específicamente sujeta a los planteamientos del autor del texto, sin haber logrado una integración satisfactoria desde el punto de vista personal.

Otra cuestión es que la influencia diferenciada del resumen de acuerdo al tipo de texto revisado, para la prueba de preguntas, indica que las interpretaciones de los resultados deben incluir la variable texto. Como se indicó previamente, el sentido de las modificaciones textuales, ayudó a los estudiantes, por la activación de sus conocimientos previos, a establecer relaciones entre la información nueva y la que ya poseían, y es posible que con ello hayan encontrado un mayor sentido al texto. Podemos considerar como evidencia de esto, el hecho de que los estudiantes hayan seleccionado como relevantes 3 ideas de forma consistente de la "Introducción" elaborada para el TA. Este tipo de ayudas pueden favorecer la

utilización de un modelo mental adecuado para comprender, donde las inferencias juegan un papel fundamental (Duro, 1992). Así mismo, las ayudas de coherencia textual y las señalizaciones, pueden haber permitido vincular de forma más organizada y directa distintas proposiciones del mismo texto. La teoría de la macroestructura (Kintsch y van Dijk, 1978), establece que las características estructurales del texto influyen en la conformación de la macroestructura y que las proposiciones que la integran son las que más se recuerdan. En este caso, aunque no se trató de una tarea de recuerdo, la macroestructura, entendida como resumen, puede ser explicada a partir del propio texto.

Los resultados obtenidos a través de la prueba de preguntas, vistos de conjunto, aunque muestran cierta influencia de las adaptaciones en la comprensión, no son un indicativo de que las adaptaciones por si solas hayan jugado un papel determinante; resulta más plausible la asociación de las dos variables trabajadas: texto y resumen.

En otras investigaciones (ver por ej. Vidal-Abarca y Cols, 1994; León, 1992), se ha demostrado el papel relevante de ciertas adaptaciones textuales para mejorar la comprensión así como de algunas características propias de los textos que facilitan u obstaculizan el proceso lector.

Más allá de la magnitud de las diferencias globales, a partir del texto, se dieron diferencias importantes en algunas ideas seleccionadas, según el tipo de texto revisado.

Si hemos venido argumentado el carácter interactivo del proceso lector es indudable que el texto es un elemento fundamental: modificar sus características relevantes significa apuntar a modificar procesos que lleva acabo el lector. El cuestionamiento no está en si las adaptaciones textuales pueden o no modificar la comprensión, sino en analizar y valorar las modificaciones concretas en situaciones particulares (sujetos, tareas, etc.). León (1992) por ejemplo reporta que las señalizaciones no ayudaron a

lectores que tenían experiencia con los contenidos de la temática.

En nuestra investigación, si bien las adaptaciones tienden a influir en la comprensión, éstas posiblemente no fueron las más adecuadas en su totalidad.

Las modificaciones deben realizarse de la forma más cuidadosa posible, no sólo al incluir cuestiones de tipo general que han demostrado mejorar la comprensión a partir del texto, sino también deben basarse en un análisis cuidadoso de el tipo de contenidos, la coherencia interna que guardan las proposiciones y las posibilidades de interpretación de los lectores de acuerdo a sus características personales. Una posible fuente de confusión en este sentido es que a pesar de que en un texto haya coherencia en el manejo de ciertas ideas dicha coherencia puede ser detectada por un lector experto en el tema y no así por un lector que carezca del conocimiento que le permita conferir distintas acepciones a las frases o términos y conectarlas en un significado adecuado, en vez de llegar a inferencias erróneas.

A pesar de haber realizado un trabajo previo para guiar las modificaciones, los resultados obtenidos indican la necesidad de trabajar de forma más fina las adaptaciones, en función de las características de los lectores y del mismo texto original.

Los resultados comparativos en la prueba de preguntas entre los cuatro grupos, pueden en términos generales ser explicados a partir de postulados teóricos y hallazgos de investigación: las adaptaciones textuales, en el caso de las diferencias no significativas del grupo 04 con respecto de los grupos 01, y 02 respectivamente parecen ser la razón de cierta mejora en la comprensión. Asimismo, las diferencias no significativas entre el grupo 03 y 04, muestran que el haber realizado un resumen durante la lectura favoreció la comprensión, por lo cual parece ser una buena estrategia.

A diferencia de lo anterior, el resultado que más llama la atención debido a que fue contrario a lo esperado, es que los estudiantes que realizaron un resumen para comprender el texto original tuvieron puntuaciones significativamente más bajas en la prueba de comprensión con respecto de su grupo control, 01. Las diferencias con el grupo 03 y 04 pueden ser explicadas por la variable texto, ya que estos grupos trabajaron con el texto producto de adaptaciones que se realizaron con la finalidad de mejorar la comprensión desde él.

Sin embargo, el dato sobresaliente es que el grupo 2, obtuvo una comprensión más pobre en relación al grupo 1, siendo que compartió con este grupo el mismo tipo de texto. Esto pudo haber ocurrido por el hecho de que el texto trataba un tema nuevo para los estudiantes y también a que el texto consistía en una traducción que presentaba algunos problemas de conexión y coherencia.

Posiblemente bajó el nivel de comprensión por tratarse de un texto cuyas características pudieran no ayudar a la comprensión en lectores no expertos en el tema, quienes inclusive podrían estarse acercando a él por primera vez. Asimismo, por tratarse de una estrategia cuyas características limitan la inclusión de puntos de vista personales y porque el ensayo de inferencias puede resultar más riesgoso en la medida en que no se esté totalmente cierto de la pertinencia de las mismas. El resumen obliga a apegarse a las ideas del autor, y de alguna manera puede estar posibilitando una mayor detección de problemas de conexión o de coherencia entre términos e ideas. En este sentido, el resumen pudiera ser visto como positivo al estar posibilitando una mayor metacognición pero que llevó a una ejecución sobre la selección de lo principal en detrimento de procesos de integración (para el caso del texto original).

Un estudio que apoya indirectamente esta última posibilidad es el realizado por Vosniaudou, Pearson y Rogers (1988), quienes trabajaron con niños de 1°, 3° y 5° grados, examinando sus habilidades para detectar 3 tipos de inconsistencias en el texto: falsedades, contradicciones factuales, y contradicciones textuales. Estos autores indican que en los últimos 5 años se ha dado un buen número de investigaciones relativas a la detección de inconsistencias u omisiones en los niños, enmarcadas en el rubro de monitoreo de la comprensión (recordemos que es un aspecto de la metacognición). Ellos concluyen que sus resultados concuerdan con la propuesta de Wimmer (1979) y de Stein y Trabasso (1981), en el sentido de que los niños tienen dificultades en recordar la información inconsistente, particularmente cuando esta es nueva y no familiar. Cuando la información inconsistente es recordada, la detección de inconsistencia es alta.

Lo anterior, nos hace reflexionar sobre la ventaja que tuvieron los estudiantes que revisaron el texto adaptado al proporcionarles información que pudiera resultar más familiar, lo que seguramente favoreció su recuerdo. Por lo mismo, también nos lleva a suponer que los estudiantes que leyeron el TO y no realizaron resumen, buscaron dar un sentido al texto estableciendo una coherencia global entre las ideas contenidas en él a partir de sus conocimientos previos.

Por otra parte, los que hicieron resumen del TO, suponemos que detectaron mayores inconsistencias en el texto. El haber puesto mayor atención a las inconsistencias seguramente los llevó a identificar fallas o errores en su propia comprensión. Este grupo pudo haberse visto favorecido en procesos metacognitivos específicos en detrimento de otros procesos de generación de ideas para establecer la coherencia global, particularmente frente a quienes no realizaron resumen y leyeron el mismo texto (original). De corroborarse

esto, para lo cual deberían desarrollarse estudios más controlados y específicos al respecto, nos llevaría a una paradoja: presentan una comprensión más baja, en términos de relacionar, integrar e inferir proposiciones, quienes logran una mayor metacognición o monitoreo de la comprensión, en situaciones particulares donde el texto de lectura presenta determinados problemas para cierto tipo de lectores. De ser cierto lo anterior, resultaría de gran valor identificar los elementos o variables que generan esta situación, pues sus implicaciones serían no solo teóricas sino también esclarecerían algunas cuestiones sobre el papel del profesor y el manejo de textos en situaciones de aprendizaje.

En este sentido, nos preguntamos si el resumen limita los procesos inferenciales al centrar al alumno en una tarea de apego a las ideas del autor, es decir, el reto puede consistir en situar al autor para lograr una interpretación correcta de su pensamiento. O bien, si el resumen básicamente obliga al lector a revisar su propia comprensión, ya que al producir un resumen se compromete a establecer vínculos o relaciones entre ideas que lo obligan a precisar representaciones de orden conceptual para sí mismo.

Encontramos que algunas investigaciones citadas, por un lado, muestran que los niños desde la escuela elemental frecuentemente indican que entienden materiales ambiguos o contradictorios; y por otro, que regularmente, los niños jóvenes son menos sensitivos a tales errores que los niños mayores, y los pobres lectores son menos sensitivos que los buenos lectores. Así, este problema no es solo de los niños, también se ha encontrado en los jóvenes estudiantes del high school, particularmente aquellos que se identifican como pobres lectores (Garner, 1980 y 1982; trabajos citados por Garner, 1985), quienes al igual que los estudiantes del college tienen problemas en la evaluación de textos por claridad e inconsistencia. La detección de inconsistencias,

entonces, ha sido tomada como indicativo de una mejor comprensión.

Aunque habría que profundizar más, investigando las relaciones entre monitoreo de la comprensión, detección de inconsistencias (texto) y resumen, es sugerente la idea de que los estudiantes de nuestra investigación hayan sido favorecidos por el resumen en cuanto a su metacognición; conocer mejor qué tanto realmente estaban comprendiendo sobre lo que leían y esto, haya restado confianza sobre los enunciados que presentaba la prueba de comprensión relativas a relaciones de ideas en el texto.

Los resultados obtenidos, sorprendentes para nosotras, nos llevan a la explicación dada arriba, que aunque resulta un tanto riesgosa, es plausible y responde, cuando menos, a un intento por encontrar alguna consistencia, aunque relativa, con los resultados o hallazgos que se han reportado en la literatura sobre el tema de la lectura y la comprensión.

Como ya se mencionó en este trabajo, el resumen es una versión sucinta del texto de referencia que poco se presta a las elaboraciones, es decir a la incorporación de conocimientos previos y a la realización de inferencias, sobretodo si las ideas fundamentales expresadas en el texto no guardan una relación explícita, directa y consistente entre sí, que permita construir la esencia, o sentido del texto. Por tratarse de una información nueva para los estudiantes, si esta fue poco clara, posiblemente el resumen hizo que se obtuviera más conciencia del grado de comprensión alcanzado y se incrementara la sensibilidad a la detección de incoherencias o problemas de conexión entre proposiciones o simplemente se percibieran algunas generalizaciones del tema como ajenas a sus experiencias y conocimientos.

Por su parte los estudiantes que leyeron el texto original pudieron haber comprendido mejor al no realizar resumen, debido a que pusieron en juego procesos inferenciales, a partir de sus conocimientos previos y no tuvieron que entrar en contradicción, confusiones o cuestionamientos surgidos de un apego textual a la lectura con el empeño de obtener significado y verificar su consonancia con lo establecido textualmente. Es posible que estos estudiantes no hayan llegado a cuestionamientos sustanciales sobre las relaciones entre ideas, y que de una "manera inteligente", hayan dado solución a la tarea, aún a pesar de no haber contado con las ayudas textuales, que sí recibió el grupo que tampoco realizó resumen y leyó el texto adaptado.

En síntesis, es probable que el resumen haya funcionado más que como una estrategia de comprensión de los contenidos, como una estrategia de monitoreo de la comprensión que no llegó a dar como resultado una modificación de la estrategia de revisión para resolver los problemas de comprensión detectados, en el caso del TO. Sobretudo si consideramos que dadas las características de la tarea, los estudiantes no podían obtener información de otras fuentes (documentales o personales, como sería del profesor o de los pares) ni tampoco ellos podían determinar un tiempo mayor para darse otras estrategias de lectura que les permitieran resolver las dificultades de comprensión encontradas.

No hay que descartar la posibilidad de que los estudiantes en las condiciones de resumen, en ambos textos, hubieran atendido a la tarea de realizarlo como algo que hay que entregar, sin importar tanto la calidad de ello. El factor motivacional pudo también, entonces, estar presente minimizando los efectos de esta estrategia de lectura, bajando la ejecución del grupo 02 (TO con resumen) más aún que la del 04 (TA con resumen). Este último grupo pudo haber

encontrado un mayor sentido al texto y con ello una mayor motivación intrínseca.

Una explicación complementaria puede ser la de haber restado recursos cognitivos para comprender, al dedicar más tiempo a la tarea de presentar un resumen.

En cuanto a la selección de ideas, en ambos textos, se dio una captación de la relevancia de las ideas principales denotada por una selección adecuada independientemente de la modalidad en que eran expuestas por los alumnos en la tarea de selección de ideas. Esto indica que el nivel de sensibilidad a la importancia no se vio afectado por las adaptaciones; las modificaciones para destacar lo importante influyeron en la proporción en que fueron elegidas las distintas ideas principales. Esto, refleja diferencias, no en el grado de sensibilidad pero sí en la captación diferenciada de la macroestructura. De acuerdo con lo reportado por Sánchez (1990) y por León (1992), los estudiantes tienden a hacer uso de claves de relevancia proporcionadas por el autor sean estas tipográficas o semánticas.

Aunque hay que destacar que en la investigación, los distintos procedimientos pueden alterar los resultados, por lo que es fundamental que se haga referencia clara a las condiciones y criterios en que se basan las evaluaciones así como discutir sus posibles implicaciones. En este trabajo, los resultados a partir de dos procedimientos, para la evaluación de ideas principales, reflejaron situaciones muy distintas que nos obligaron a retomar el criterio de macroestructura considerando que esta había sido avalada por jueces expertos, y de esta manera responder a las nuevas modificaciones que alteraban las nociones de centralidad para el texto adaptado, ampliando los márgenes de elección de ideas. Winograd y Bridge (1990), agrupan los procedimientos para estudiar la información importante de pasajes en prosa extensos, en dos tipos: estimaciones de importancia

realizadas por los lectores y análisis más formales de la estructura del texto.

Por otra parte, en relación al análisis de los resúmenes, los resultados de esta investigación sugieren que las modificaciones textuales mejoraron la comprensión global del texto denotándose, no sólo en las ejecuciones de la prueba de preguntas, sino también en la presentación de un número mayor de paráfrasis, construcciones e integraciones, así como en la presentación de un número menor de errores de coherencia al expresar las ideas y sus integraciones en los productos de resumen.

El mayor apego a lo textual en el caso de los estudiantes del texto original responde a una estrategia basada en el copiado - supresión, a diferencia de los estudiantes de la condición de texto adaptado que muestran un mayor número de paráfrasis y de construcciones, estas últimas en el sentido en que son definidas como elaboraciones, por Gagné(1985), es decir como una aportación de los conocimientos previos para interpretar y establecer vínculos con la nueva información.

En el tratamiento de las estrategias de aprendizaje, la paráfrasis corresponde a una estrategia denominada de elaboración (Pozo, 1989), o de ensayo para tareas complejas para Weinstein (1989), la cual permite que el lector de sentido a la información a través de la búsqueda de un significado personal. Los trabajos en estrategias de aprendizaje han demostrado que en la medida en que éstas son más complejas, llevan a mejores aprendizajes. La mayoría de ellos se han enfocado a comprobar la efectividad de programas de entrenamiento, por lo que sus resultados son indicativos de aplicaciones adecuadas de las estrategias y no solo de instrucciones para que las pongan en juego tal como las dominan, algunos ejemplos de estos trabajos se encuentran en

los reportes de Dansereau (1979), Sánchez (1990) León (1991) y Mateos (1991).

Pozo (íbid), como hemos visto, clasifica a las estrategias como asociativas y de reestructuración. Estas últimas incluyen las estrategias de elaboración, simple y compleja, y de organización. El resumen es caracterizado como una estrategia de elaboración compleja. Pero este autor también señala que es efectivo cuando se instruye en su realización a diferencia de las situaciones donde los estudiantes utilizan estrategias de forma espontánea para aprender a partir de textos.

Dado que en esta investigación no se trabajó el entrenamiento en la estrategia de resumen para comprobar su efectividad, sino como una instrucción de resumir con el interés de conocer la forma en que resumen los alumnos y su relación con la comprensión, el análisis de los resúmenes, nos obligó a observar las habilidades específicas que ponen en juego los estudiantes para su realización.

Por lo anterior, el resumen, en el caso de este trabajo, no puede ser considerado en sí mismo como una estrategia de elaboración compleja, tal como es clasificado por Pozo (1989), si es que no se ponen en juego las habilidades para su producción adecuada.

Las habilidades subyacentes a la modalidad de escritura en los resúmenes de los sujetos, pueden ser identificadas como estrategias asociativas (copiado - supresión), elaboración (paráfrasis y construcción) y organizativas, las cuales permiten dar una organización propia y significativa al material (integraciones o cambios en el orden de presentación de las ideas).

Para las condiciones en que se realizó esta investigación, nosotras no partimos del hecho de que todos los estudiantes que realizaron paráfrasis obtuvieron una comprensión superior que todos aquellos que optaron por escribir sus resúmenes de forma textual, pero sí podemos decir, con base en la teoría que los estudiantes que expresaron las ideas en paráfrasis o en construcción se involucraron de forma diferente con los contenidos de aprendizaje y que esto seguramente mejoró su nivel de comprensión a diferencia de una situación donde estos mismos estudiantes se hubieran dedicado a escribir textualmente la información. Es en este sentido que podemos decir que hubo indicios de una mayor comprensión, reflejada en los resúmenes en el grupo de texto adaptado, mostrando una modalidad de producción superior.

En las condiciones de texto original probablemente el procesamiento proposicional se realizó a un nivel más superficial, prevaleciendo el ensayo de mantenimiento en detrimento de un ensayo de elaboración. Como señalan Biehler y Snowman (1992), el primero implica estrategias de repetición para mantener la información más tiempo en la memoria de corto plazo, como una manera de evitar el olvido, aunque cabe recordar que los alumnos contaron con una ayuda de memoria, la disposición del texto durante las evaluaciones. El segundo, lleva a una organización y significación de la información que hace posible la codificación para el trasvase a la memoria de largo plazo y la recuperación. Los autores citados llaman la atención sobre la necesidad en la enseñanza de dar importancia a las claves contextuales para la codificación y recuperación, lo que facilita la integración de la nueva información en los esquemas semánticos y con ello, su almacenamiento en la memoria de largo plazo. Consideramos que las modificaciones para la condición de texto adaptado, facilitaron la realización de elaboraciones al proporcionar algunas claves

que pudieron ser aprovechadas por los alumnos para organizar y dar un mayor sentido al material de lectura.

Por otra parte, de acuerdo a lo establecido por Doyle (1983) en el sentido de que las tareas de comprensión tales como la paráfrasis, incluyen un mayor riesgo para los estudiantes que las tareas de memoria basadas en la repetición, consideramos que cuando hay modalidades superiores implica que los alumnos asumieron más riesgo en la tarea. Asumir este riesgo puede suponer un intento por construir una representación personal del texto. De aquí surge un cuestionamiento ¿qué es lo que hizo que los estudiantes que resumieron el texto adaptado optaran por una modalidad diferente y superior que los estudiantes que hicieron sus resúmenes a partir del texto original?

Partiendo de las posibles explicaciones ya aportadas, queremos enfatizar el papel de la metacognición, que se entiende como el conocimiento de lo que se sabe y como los procesos de planificación y control de la tarea. La planificación, si se realiza adecuadamente, implica la consideración de una serie de elementos; de acuerdo con Pozo (íbid), la metacognición incluye procesos de planificación de actividades para abordar las tareas de aprendizaje, tomando decisiones sobre cuales de ellas son las más adecuadas, su aplicación y la evaluación del éxito o fracaso y, en su caso, la autocorrección. Para ello, requiere considerar las demandas de la tarea, sus conocimientos previos, las condiciones de aprendizaje (tiempo, motivación, etc.) y la finalidad del aprendizaje (cómo va a ser evaluado). Los estudiantes que realizaron resumen del texto original, independientemente del grado de conciencia de los procesos metacognitivos, que los llevaron a optar por una forma de realizar la tarea, seguramente se vieron influidos por las condiciones señaladas, de las cuales podemos destacar, dadas las situaciones experimentales: sus conocimientos previos, el

tiempo disponible, la ausencia de evaluación académica y consecuentemente la motivación. Obviamente que todo estos factores interactuaron con el tipo de material, puesto que estas condiciones fueron compartidas por el grupo de texto adaptado con resumen. Posiblemente el grupo de texto original, realizó su escrito de resumen a partir de la atención a lo principal y del copiado - supresión, ya sea para no tomar riesgos o quizá como producto de una disminución motivacional propiciada por las fallas detectadas en la comprensión, previamente o durante la escritura del resumen. A pesar de que las condensaciones propias del resumen se facilitan con las elaboraciones, éstas exigen un cierto nivel de comprensión. Esto también podría explicar su ejecución más baja que su respectivo grupo control (TO sin resumen), cuya ventaja fue utilizar los recursos cognitivos para una lectura comprensiva. Posiblemente los estudiantes de este último grupo pudieron además hacer uso de sus conocimientos previos de forma que pudieran llenar lagunas de información o establecer generalizaciones sin llegar a corroborar la precisión con que éstas se apegaban al texto.

Esta explicación, desde los procesos metacognitivos, permite no solo ampliar la argumentación de las diferencias en la prueba de comprensión entre los estudiantes que realizaron resumen, por tipo de texto, sino especialmente, las diferencias entre los grupos de texto original con y sin resumen, a favor de éstos últimos.

Posiblemente los estudiantes que realizaron resumen del TO, al verse obligados a establecer una estrategia para producirlo, se vieron limitados para realizarlo con sus propias palabras por encontrar dificultades para establecer relaciones más precisas y adquirir cierto nivel de riesgo que implica una escritura personal de conceptualizaciones; sobretodo si consideramos que el resumen implica un apego a las ideas expuestas por el autor. Las condiciones de la

tarea, donde a pesar de haberse trabajado con un texto escolar, no implicaban evaluación, por el contrario su participación voluntaria en una investigación, el detrimento de la motivación en relación a la tarea para que puedan llevar a cabo distintas tareas académicas seguramente influyó en que no realizaran esfuerzos mayores por comprender y se concretaran en entregar el producto solicitado.

Como pudimos observar en el análisis de las modalidades de los resúmenes, cuando no están apegadas a lo textual y en la medida en que son más complejas, nos permiten detectar problemas de comprensión y analizar algunos aspectos de ellos.

En este sentido, como indica Mauri (1993), para valorar la comprensión, una forma adecuada es conocer las propias interpretaciones de los alumnos.

Otras diferencias encontradas se dieron en el número de integraciones realizadas entre las distintas unidades idea principales. En particular los estudiantes de texto original tendieron a la realizar menos integraciones en sus resúmenes que los del texto adaptado.

Dado que la prueba de preguntas pretendió medir la identificación de ideas relacionadas y de inferencias desde el texto. Las integraciones coherentemente realizadas y, en un sentido inverso, las incoherencias al relacionar proposiciones o al intentar integraciones, debieran entonces tener alguna relación con los resultados de la prueba de comprensión.

Nosotras hicimos una valoración de los problemas de coherencia en los resúmenes y encontramos un mayor número de incoherencias en los resúmenes de los estudiantes que participaron en la condición de texto original. Las

incoherencias fueron consideradas como las conexiones entre ideas que alteraran el sentido del texto, tergiversando las ideas y las relaciones que establece el autor de forma explícita o implícita.

Por último, cabe mencionar que el análisis de los resúmenes, que aportó evidencias de procesos y estrategias que influyeron en la comprensión estuvo limitado por las variables de la tarea, entre las cuales nos interesa destacar que los estudiantes pudieron recurrir poco a los procesos de revisión propios de la escritura, posiblemente por cómo percibieron la tarea, tanto para el TO como para el TA. Al respecto, Gagné (1985), explica que un grupo de procesos importantes que distinguen a los buenos escritores de los escritores menos diestros son los que constituyen la revisión que lleva a la autocorrección, mejorando la calidad de la escritura.

Debido a las condiciones de la investigación, es evidente que los elementos arrojados por la evaluación de la comprensión a partir de la escritura de los resúmenes resulta un tanto inferencial. Al respecto, el dato que aporta Bélanger (1987), al revisar diferentes estudios sobre conexiones entre lectura y escritura ha llamado nuestra atención. Este autor concluye que, aunque existe una correlación importante entre ambas, un dato consistente en distintos reportes de investigación es que el 20% de los buenos lectores son malos escritores y viceversa.

Conclusiones

Hemos visto como las adaptaciones textuales influyeron en los dos aspectos de la comprensión evaluados, aunque de forma diferenciada.

Si bien la variable texto ha sido reconocida como interviniente en la comprensión, en nuestros resultados se perfila la hipótesis de que algunos textos con determinadas características en interacción con la actividad de resumir, pueden llevar a una comprensión más pobre, que si únicamente se realiza la lectura, disponiendo de un tiempo similar. Sobretudo si los estudiantes no tienen otras oportunidades de trabajar los contenidos de una forma más significativa, antes o después del resumen.

Influir en la comprensión desde el texto resulta ser una veta prometedora para mejorar la comprensión, así como para esclarecer algunos procesos cognoscitivos.

Los conocimientos previos, como ha sido apuntado por diversos autores (Jonhston, Gagne, León, entre otros), influyen de forma importante en la comprensión de textos. Las adaptaciones textuales que permiten su activación pertinente ayudan a los lectores a construir un significado a partir del texto.

Por otra parte, los resultados del trabajo son acordes con lo que señala Hare (1992), en el sentido de que la carencia de conocimientos previos relacionados con los contenidos de la lectura o de su disponibilidad dificultará la realización del resumen. Aunque existe esta evidencia, no están esclarecidos los nexos entre las habilidades de resumir y los conocimientos previos. Podemos agregar, que tampoco están esclarecidas las relaciones entre la metacognición y la estrategia de resumen.

Esta investigación, a pesar de sus limitaciones en cuanto a validez ecológica, creemos que aporta un cuestionamiento importante a la utilización indiscriminada del resumen para mejorar aprendizajes de contenidos de textos.

El resumen no siempre es la forma adecuada para propiciar la comprensión de textos expositivos, especialmente cuando existen carencias de habilidades para resumir. A diferencia de lo anterior, el resumir parece ser adecuado para que el alumno atienda a lo principal, pero no siempre permite favorecer la comprensión a partir de los procesos de condensación, los cuales pueden ser mejorados por las características del texto y por la relación de estas con los conocimientos previos del lector.

Sin embargo, los lectores, sobre todo en este nivel educativo, realizan lecturas de textos con distintos grados y tipos de estructuración y no siempre accesibles a su nivel de conocimiento. Es por esto que las habilidades y estrategias de los lectores son fundamentales para lograr construir significados a partir de la lectura. Los conocimientos de los lectores de diferentes estructuras textuales de tipo expositivo y la utilización efectiva de estos conocimientos para organizar la información, establecer nexos pertinentes y atender a lo relevante desde el punto de vista del texto, es algo que no puede ser sustituido con la mera inclusión de adaptaciones.

En este trabajo, se hace patente también la necesidad de vincular distintas estrategias de lectura con las características de los textos. Así mismo, se abre una interrogante sobre la relación entre procesos de resumen y metacognición, características textuales y motivación.

En la investigación realizada se pone de relieve que la evaluación de distintos aspectos de la comprensión (preguntas

sobre relaciones entre ideas, selección de ideas principales con sus dos procedimientos) puede llevar a diferentes resultados. El problema de la evaluación deja entrever la complejidad de los procesos involucrados y la dificultad de evaluar la comprensión en su conjunto.

Es fundamental, realizar investigaciones para profundizar en los distintos aspectos de la comprensión a los que atienden o se dirigen las distintas pruebas o procedimientos de evaluación. En nuestro país, son escasos los esfuerzos por aportar instrumentos de evaluación de la comprensión lectora, más aún en adultos universitarios, que puedan ser utilizadas para apoyar las investigaciones. Los pocos que existen se dirigen a aspectos específicos de la lectura y pocos a población adulta.¹

Todo lo anterior nos lleva a reflexionar sobre algunas implicaciones para la enseñanza y a enfatizar algunas cuestiones propositivas:

- que el resumen como tarea escolar más o menos cotidiana, se oriente a elaboraciones personales y significativas, más que al propósito de escribir para otros. Esto además puede proporcionar mayores elementos al profesor acerca de lo que realmente están entendiendo los alumnos;

- basar la enseñanza aprendizaje en textos cuyos contenidos correspondan a los conocimientos previos de los estudiantes.

- que los contenidos o vocabulario nuevo no sea demasiado y que buena parte de él pueda ser inferido a partir de la misma información ya conocida de la lectura.

¹ Un ejemplo de instrumentos de evaluación de lectura en adultos analfabetas lo encontramos en González (1995).

- revisar que las relaciones relevantes sean establecidas claramente en el texto: relaciones directas o que puedan ser inferidas, o en su caso, el profesor debería explicitar algunas inferencias que sean fundamentales,

- que la lectura o el maestro proporcionen a nivel introductorio información que ayude al alumno a organizar y vincular la información que revisará en el texto. Así mismo, que durante las actividades apoyadas en la lectura, ayude a establecer puentes entre la información que poseen previamente los estudiantes y la información que aparece en el texto, de tal manera que estos puedan organizarla, integrarla e interpretarla en un sentido adecuado.

Dado que a nivel superior, los textos suelen ser complejos conceptualmente, requieren ser revisados para favorecer un aprendizaje significativo.

Los textos universitarios suelen ser de una complejidad conceptual alta. Se requiere de investigación sobre diferentes tipos de texto a este nivel educativo.

Puede ser muy complicado sugerir que los profesores realicen adaptaciones específicas para el trabajo con alumnos concretos, pero es innegable el papel fundamental del maestro para facilitar la construcción de significados por los alumnos, actuando de diversas maneras en su práctica cotidiana. A pesar de que la actividad lectora sea sustantiva durante toda la formación profesional, no es sustituido el papel del profesor, éste se hace más indispensable como apoyo a la lectura en los primeros semestres de la carrera, cuando los estudiantes están conformando o modificando representaciones cognitivas de los campos de su profesión y de conceptos básicos, a partir de los cuales puede ser relativamente más fácil integrar los nuevos conocimientos académicos trabajados en los semestres posteriores.

Varias de las condiciones del trabajo se acercan a las que se dan en las tareas escolares, como resumir para otro u otros y el tipo de textos utilizados, aunque es evidente que el contexto puede hacer que tal similitud sea solo aparente. En las tareas escolares además puede darse un componente importante de la evaluación por la mera entrega de un producto de resumen, sobretodo cuando se es solicitado frecuentemente y el profesor trabaja con grupos numerosos, que obstaculizan una revisión sistemática de los mismos y, por tanto, la retroalimentación del profesor sobre lo que los alumnos están comprendiendo se ve limitada.

A pesar de que en el diseño de investigación estuvo presente el interés por acercarnos a las condiciones reales de trabajo, se dieron restricciones en este sentido debido a la forma en que finalmente se recortó el problema de investigación. Esto no significa que desconozcamos la importancia de los aspectos sociales que no estamos considerando y que en última instancia están determinando o configurando el problema desde perspectivas más amplias.

Las habilidades de lectura y de escritura están supeditadas en primera instancia a factores de orden social. Los ámbitos en los cuales se desarrollan los individuos influyen en el desarrollo de estos y otros elementos (por ej. los conocimientos previos sobre el mundo).

Los enfoques de investigación socioculturales han puesto de relieve que las habilidades y procesos implicados en la lectura y en la escritura responden básicamente a la influencia de los contextos sociales donde se han venido desarrollando los individuos. Los estudios de este enfoque indagan este tipo de procesos en medios naturales y observan aspectos de influencia social.

Los enfoques experimentales y también los correlacionales, permiten acercarnos a la investigación desde una lógica de medición para establecer relaciones entre variables observables. La generación de hipótesis lleva a establecer de antemano posibles resultados y a anticipar algunas de sus implicaciones, estrechando el margen para nuevos hallazgos.

Por otra parte, la estadística debe ser tomada como una herramienta que permite obtener un tipo de respuestas, pero no sustituye la riqueza de interpretación de los datos. Como creemos que se puso de manifiesto en nuestros resultados, responder sólo desde la estadística puede llevarnos a visiones parcializadas o inclusive afirmaciones o refutaciones apresuradas. Considerar a la estadística como una herramienta puede ser útil para indicarnos algunos aspectos de orden cuantitativo, principalmente en estudios controlados o que se fundamenten en el manejo de categorías cuantificables; pero oculta otros aspectos relevantes y fundamentales, principalmente relativos a la explicación y argumentación teórica para comprender los fenómenos y objetos de orden educativo, que no pueden ser de orden lineal.

Dos cuestionamientos que quedan latentes a lo largo de esta investigación y que pueden motivar futuros estudios con respecto al papel del resumen en los procesos de comprensión, se refieren a su potencialidad para propiciar o desarrollar el pensamiento inferencial y, procesos de regulación sobre la propia comprensión ante textos que presentan problemas de coherencia o lagunas de información en relación a los conocimientos previos del lector. Investigaciones diseñadas específicamente para dar respuestas a este tipo de cuestionamientos permitirían corroborar o debatir sobre algunas de las explicaciones aquí aportadas al respecto.

BIBLIOGRAFIA

Acevedo, Carmen., De León, Félix, Martínez , Teresa., Míguez, Pilar., y Rodríguez, Margarita. **Evaluación del Examen de Admisión de la UPN.** Reporte que forma parte del: Megaproyecto: seguimiento, evaluación y readecuación de la oferta de licenciaturas de la UPN. FOMES. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1995. Reporte inédito.

Alonso, J. y Mateos, M. Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 1985. 31-32, 5-19.

Argudín, Y. y Luna, M. (1994). **Aprender a pensar, leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior.** México, U.I.A.: Plaza y Valdés, 1995.

----- **Aprender a pensar, leyendo bien.** Programa de desarrollo de habilidades de lectura en el sistema educativo de la Universidad Iberoamericana. Periódico "El financiero". 10 de octubre de 1994. pp 37-A.

Ary, D., Jacobs, L. y Razavieh, H. (1972). **Introducción a la investigación pedagógica.** México: McGraw Hill-Interamericana, 1989.

Ausubel, David P. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** Mexico: trillas, 1968.

Bélanger, Joe. Theory and Research into Reading and Writing Connections: A Critical Review. **Reading-Canada-Lecture**, Volume 5, Number/Numéro 1, 1987, pp 10-21.

Biehler, R. y Snowman, J. "Procesamiento de la información". **Psicología aplicada a la enseñanza.** México: Limusa, 1992, cap. 5, pp. 221-239.

Brown, Frederick G. **Principios de la medición en Psicología y Educación.** México, D.F.: El manual moderno, 1980.

Cabrera, F. y Espín, J. (1986). **Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos.** Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Cairney, Trevor H. (1990). **Enseñanza de la comprensión lectora.** Madrid: Morata, 1992.

Castañeda, S., López, M. y Espinoza G. La comprensión de textos expositivos de contenido científico en estudiantes de educación media. **Pedagogía.** Enero-marzo, 87. Vol. 4 No.9. Pp. 33-38.

Castel M. A. y Simpson G.B. Textual coherence and the development of inferential generation skills. **Journal of Research in reading**, 1991, 14 (2), 116-129.

Coll, César. **Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?**. Congreso Internacional de Psicología y Educación. "Intervención Educativa". Madrid, noviembre 1991). Documento.

Colomer, T. (1993) La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 15-18.

Cooper, David. **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Madrid: Visor, 1986,

Cunningham, James W. y Moore, David W. El confuso mundo de la idea principal. En: Baumann, James F. (comp.), **La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)**. Madrid: Visor, 1990. pp. 13-28.

Dansereau D. F., Collins K.W., McDonald B. A., Holley Ch. D., Garland J., Diekhoff G., y Evans S. H. Development and Evaluation of a Learning Strategy Training Program. **Journal of Educational Psychology** 1979, Vol. 71, No. 1, 64-73.

De Vega, Manuel. **Introducción a la Psicología Cognitiva**. Madrid: Alianza, 1984.

De Vega, Manuel, Carreiras, Manuel, Gutiérrez-Calvo, Manuel y Alonso-Quecuty, María. **Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva**. Madrid: Alianza, 1990.

Doyle, W. (1983). El trabajo académico. **Review of Educational Research**, 53, 159-199. (Traducción de Prócoro Millán Benitez).

Duro, Antonio. La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. vs Sanford y Garrod. **Cognitiva**, 1992, Vol. 4, 2, pp.227-244.

Gagné, Ellen D. **La psicología cognitiva del aprendizaje escolar**. Madrid: Visor, 1985.

Gajria, M. y Salvia, J. The effects of Summarization Instruction on text Comprehension of Students with Learning Disabilities. **Exceptional Children**, 58(6), 508-516, 1992.

García Madruga, J. A. Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (com.) **Desarrollo psicológico y educación II**. Madrid: Alianza, 1990, cap. 5 pp 81-92.

García Madruga, J. A. y Lacasa, P. Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En: Palacios, J., Marchesi, A y Coll, C., (comp.) **Desarrollo psicológico y educación I**. Madrid: Alianza, 1990, pp. 235-250.

García-Madruga, J. A., Luque, J. y Martín, J. Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto. **Infancia y Aprendizaje**. 1989, 48, 25-44.

Garner, Ruth. Text Summarization Deficiencies Among Older Students: Awareness or Production Ability? **American Educational Research Journal**, Winter 1985, Vol. 22, No. 4. Pp 549-560.

González Jiménez, Rosa María (1995). **Adaptación del test diagnóstico en habilidades básica TEHBA para población adulta analfabeta**. Tesis de maestría en educación, UPN.

González, T. Artola. La comprensión del lenguaje escrito: consideraciones desde una perspectiva cognitiva. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 1989, 42 (2), 165-171.

Hare, Victoria Chou. El resumen de textos. En: Irwin y M.A. Doyle (comp.). **Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación**. Argentina: Aique, 1992. (Cd:Montevideo) pp. 123-148.

Hernández, Roberto, Ribera, Alicia y Valdivia, Angeles. **Desempeño académico**. Reporte de investigación que forma parte del Megaproyecto: Seguimiento, evaluación y readecuación de la oferta de licenciaturas de la UPN, 1995. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1995. Documento interno.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. **Metodología de la investigación**. México: MCGRAW-HILL, 1991.

Johnston, Peter H. **La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo**. Madrid: Visor, 1989.

Kintsch, Walter y van Dijk, Teun A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 1978, vol. 85, num. 5, 383-394.

Lee Spiegel, Dixie. La cohesión lingüística. En: Irwin y M.A. Doyle (comp.). **Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación**. Argentina: Aique, 1992. (Cd:Montevideo) pp. 77-106.

León, José A. La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. **Infancia y Aprendizaje**, 1991, 56, 5-23.

- La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y del lector. **Infancia y Aprendizaje**, 1991, 56, 51-76.
- Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. **Infancia y Aprendizaje**, 1991, 56, 77-91.
- Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: efectos sobre la comprensión lectora. **Cognitiva**, 1992, Vol. 4, 2, pp 133-148.
- Lockitch N. y Mayer R. (1983). Signaling techniques that increase the understandability of expository prose. **Journal of educational psychology**, 1983, vol. 75 N° 3, 402-412.
- Marchesi, Alvaro y Paniagua, G. (1983). El recuerdo de historias y cuentos en los niños. **Infancia y aprendizaje**. Vol 3, N° 22.
- Martín, Elena y Marchesi, Alvaro. Desarrollo metacognitivo y problemas del aprendizaje. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. **Desarrollo psicológico y educación**. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza, 1990. pp. 35-47.
- Mateos M. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. **Infancia y Aprendizaje**. N°56, pp. 61-76.
- Mauri, Teresa (1993). Los contenidos escolares. **Aula de Innovación educativa** 11.
- McCarthy, Sarah J., y Raphael, Taffy E. Panorama de la investigación en lectura/escritura. En: Irwin y M.A. Doyle (comp.). **Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación**. Montevideo: Aique, Argentina, 1992. pp. 17-50.
- McKeachie, W. La nueva imagen de la psicología instruccional: enseñando estrategias para el aprendizaje del pensamiento. En: Castañeda, S. y López, M. **La psicología cognoscitiva del aprendizaje**. Antología. México: UNAM, 1989. pp. 57-71.
- Nadelsticher, A. **Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple**. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales, 1983.
- Nisbet, J. y Shucksmith, P. (1986). **Estrategias de Aprendizaje**. Madrid: Santillana, 1986.

Pozo Municio, Juan Ignacio. Estrategias de aprendizaje. En: Coll, Marchesi y Palacios. **Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva.** Madrid: Alianza, 1990. pp. 199-221.

----- **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Madrid: Morata, 1989.

Rich, Rebecca y Shepherd, Margaret Jo. Teaching text comprehension strategies to adult poor readers. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal** 5: 387-402, 1993.

Sánchez, E. Aprender a leer y leer para aprender; características del escolar con pobre capacidad de comprensión. **Infancia y aprendizaje**, 1988, 44, 35-57.

Sánchez M., E. (1988). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. **Estudios de Psicología**, 1990, 41, 21-40.

Santibañez Velilla, J. y Sierra Santibañez, J. **La evaluación de la escritura. Test de escritura para el ciclo inicial T.E.C.I.** Madrid: CEPE, 1989.

Sierra, B. y Carretero, M. Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: la psicología cognitiva de la instrucción. En: Coll, Marchesi y Palacios. **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación.** Madrid: Alianza, 1990. pp. 141-158.

Smith, Frank (1977). **Comprensión de la lectura. Análisis lingüístico de la lectura y su aprendizaje.** México: Trillas, 1992.

Solé, I. (1993) Lectura y estrategias de aprendizaje. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 25-27.

Spyridakis J. y Standal T. (1987). Signals in expository prose: effects on reading comprehension. **Reading research quarterly**, summer, 1987, XXII/3.

Valiña, Ma. D., Bernal, Ma. del M. y De Vega, M. Procesamiento estructural de historias: ¿reglas, macro-reglas o modelos mentales? **Revista de Psicología General y Aplicada**, 1990, 43(2), 155-167.

Valle Arroyo Francisco. Comprensión retrospectiva de textos. **Revista de Psicología General y Aplicada.** Vol. 39 (6), 1984. pp. 1163-1183.

Van Dijk, Teun A (1980.) **Estructuras y funciones del discurso.** México: siglo XXI, 1989.

Van Dijk, Teun A. (1978). **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós, 1989.

Van Oostendorp H. Inferences and integrations made by readers of script-based texts. **Journal of research in reading**, 1991, 14 (1), 3-20.

Vidal-Abarca E., Sanjosé V., Solaz J. J. Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. **Infancia y Aprendizaje**, 1994, 75-90.

Vosniaudou, S., Pearson, P. D. y Rogers, T. What Causes Children's Failures to Detect Inconsistencies in Text? Representation Versus Comparison Difficulties. **Journal of Educational Psychology**, 1988, Vol. 80, No. 1, 27-39.

Weinstein, C. E. Medición y entrenamiento de aprendizaje en alumnos. En: Castañeda, Sandra y López, Miguel. **La psicología cognoscitiva del aprendizaje**. Antología. México, UNAM, 1989, pp.247-276.

Winograd, Peter N. y Bridge, Connie, A. La comprensión de la información importante en prosa. En: Bauman, J. F. **La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)**. Madrid, Visor, 1990, pp. 29-53

Zinzer, O. (1984) **Psicología Experimental**. Bogotá: McGrawHill, 1989.

A N E X O S

ANEXO N° 1 PRUEBA DE COMPRENSION

1.- De acuerdo al texto, ¿cuáles son las ideas que sintetizan mejor lo que es un currículo educativo? Un currículo es:

- a) una estructura educativa conformada por tres niveles: político, administrativo o técnico instrumental.
- b) un plan educativo que desarrolla actividades .
- c) la formación académica y las experiencias adquiridas durante la vida.
- d) las actividades escolares diarias, planeadas y no planeadas.
- e) un plan educativo y su desarrollo, que define lo que se quiere lograr, con qué medios y las formas de evaluación.

2.- El autor menciona que un currículo puede considerarse a 2 niveles, denominados respectivamente: “currículo proyectado” y “currículo instrumentado”. Esto significa que un currículo incluye:

- a) un primer nivel referido a acciones políticas y un segundo nivel relativo a acciones de administración escolar.
- b) un nivel que orienta y guía acciones y un nivel que prescribe metas.
- c) un nivel de diseño o plan del qué hacer y un nivel de lo que se ha alcanzado.
- d) un nivel donde se establecen propósitos y un segundo nivel donde se especifican las metas.
- e) un nivel donde se establecen los propósitos, metas y objetivos que orientan, y un segundo nivel, donde se determinan los recursos financieros.

3.- De acuerdo a lo expuesto en la lectura, podemos establecer que el propósito del autor es:

- a) mostrar la importancia de avanzar en la educación hacia una definición válida para todos los países.
- b) presentar un panorama de los distintos niveles de participación social en el currículo.
- c) presentar una conceptualización general de currículo, válida para diferentes sistemas educativos.
- d) enfatizar el importante papel del currículo para la formación de los educandos.
- e) analizar coincidencias entre los diferentes autores acerca de lo que es el currículo.

4.- De acuerdo a lo expresado en el texto, podemos decir que el término específico “currículo de vida” se refiere a todas aquellas experiencias del individuo que:

- a) son adquiridas en distintos ámbitos, incluyendo el educativo.
- b) surgen de las acciones organizadas y planificadas de forma personal para resolver situaciones de la vida diaria.
- c) le permiten participar en algún grado en el diseño y desarrollo del currículo.
- d) son adquiridas en los distintos ámbitos o contextos sociales , a excepción de los de tipo educativo.
- e) son obtenidas en los diversos contextos donde se realizan las actividades escolares.

5.- El autor presenta, además de su propia definición de currículo educativo, algunas definiciones dadas por otros autores u organismos. Un elemento común que podemos encontrar en todas estas definiciones es que el currículo educativo comprende:

- a) toda la experiencia de los individuos, que han obtenido a lo largo de su vida.
- b) cualquier actividad social que contribuya al desarrollo individual.
- c) los métodos de enseñanza más actuales.
- d) cualquier actividad, siempre y cuando sea realizada en la escuela.
- e) un diseño y una secuenciación de actividades con un propósito educativo.

6.- El autor hace referencia a la utilidad de distinguir tres niveles de la acción educativa del currículo. Podemos interpretar que para el autor, la utilidad principal de tal distinción consiste en:

- a) que las consideraciones técnicas sean establecidas en cada uno de los niveles.
- b) saber cuando se ha cubierto un nivel y se puede pasar a otro.
- c) saber si nos referimos a algo que ya ha sido realizado o si es parte aún de un diseño.
- d) entender y comunicar mejor los diversos aspectos involucrados en las acciones y puntos de vista.
- e) aprovechar en la educación una estructura reconocida como una ley general de las organizaciones.

7.- Según el autor, la decisión sobre quiénes participarán en las acciones educativas, está dada por diversas situaciones, pero básicamente y en última instancia por:

- a) los representantes de distintos grupos de intereses y destrezas.
- b) la forma en que está distribuido el poder y el tipo de autoridad que se ejerce.
- c) el grado de capacitación para responsabilizarse de cada una de las funciones.
- d) las opiniones de quienes han venido participando en las escuelas.
- e) la comunidad donde va a ser aplicado el currículo.

8.- En el texto se plantea que a pesar de las diferencias entre sistemas educativos más centralizados o más descentralizados, existe algo que es común en ellos; ambos sistemas:

- a) están realizando reformas al currículo de acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO.
- b) funcionan con un predominio de las consideraciones políticas.
- c) tienen mecanismos flexibles de participación social para la toma de decisiones.
- d) desarrollan el currículo en los tres niveles de acción expuestos.
- e) permiten que las decisiones políticas sean tomadas por la comunidad donde se aplica el currículo.

9.- El autor organiza su exposición para argumentar dos cuestiones básicas de su concepto de currículo:

- a) el papel de las consideraciones técnicas y el papel de las consideraciones políticas.
- b) tres niveles de desarrollo de la acción educativa y la ubicación de dos tipos de sistemas educativos.
- c) una definición de éste y su desarrollo en los tres niveles de acción educativa.
- d) tres niveles de acción educativa y del papel que juegan en el desarrollo del currículo.
- e) tres niveles de la acción educativa y la flexibilidad en la distribución de funciones entre los participantes.

HOJA DE RESPUESTAS

1.- a b c d

2.- a b c d

3.- a b c d

4.- a b c d

5.- a b c d

6.- a b c d

7.- a b c d

8.- a b c d

9.- a b c d

ANEXO N° 2 "ASPECTOS A EVALUAR Y MATERIALES PARA LA VALIDACION POR JUECES DE LA PRUEBA DE COMPRENSION".

Validación de Contenido por Jueces

La prueba de comprensión lectora que se presenta, pretende evaluar un aspecto de la misma: la identificación de ideas relacionadas durante la lectura de un texto educativo.

Se solicita su participación para establecer la validez de contenido, realizando la estimación de los reactivos en el "Formato de llenado por reactivo".

Se anexan a la presente los siguientes materiales:

- Reactivos y texto de lectura (Prueba).
- Formato de llenado por reactivo.
- Definición de los aspectos que se solicita sean estimados (en el Formato mencionado).
- Análisis de contenido por reactivo.

El Análisis de contenido por reactivo, muestra la estimación de quienes elaboramos la prueba, en el sentido en que a usted se le está solicitando. Se incluye aquí con la finalidad de apoyar su labor, debido a la variedad de formas de estimación de la comprensión lectora, vinculadas a la multiplicidad de aspectos que se abordan. Es conveniente que el Análisis de Contenido por Reactivo sea revisado hasta el final, de tal forma que facilite una posible ampliación de observaciones, principalmente si hay desacuerdo con él. Aunque bien puede no revisarlo o no considerarlo.

Gracias por su colaboración

FORMATO DE LLENADO POR REACTIVO

REACTIVO No.

I.- Relación de ideas:

Identificación de ideas relacionadas (elegir una opción de cada par):

- | | | | |
|-------------------|-------|----------------------|-------|
| 1.- en paráfrasis | _____ | en inferencias | _____ |
| 2.- centrales | _____ | de apoyo | _____ |
| 3.- localmente | _____ | distantes o alejadas | _____ |

II.- El tipo de estructura de relación de ideas es (elegir una opción):

- | | | | |
|---------------------------|-------|-------------|-------|
| descriptiva | _____ | comparativa | _____ |
| de agrupación o seriación | _____ | causal | _____ |
| de problema/solución | _____ | | |

III.- Pertinencia y congruencia:

1.- El reactivo ¿es pertinente para evaluar el aspecto de la comprensión que se pretende?

Totalmente ___ Bastante ___ Regular ___ Poco ___ Nada ___

2.- El reactivo ¿presenta congruencia entre enunciado y opciones?

Sí ___ Solo en parte ___ Nó ___

3.- El reactivo es consistente con la información que proporciona el texto, para la relación enunciado-opción correcta?

Sí ___ Solo en parte ___ Nó ___

Observaciones o comentarios:

Definición de los Aspectos a ser Estimados

Los nueve reactivos de opción múltiple con de respuesta correcta única.

No comprenden la evaluación de conocimientos previos, los cuales pueden facilitar u obstaculizar su resolución. Tampoco se basan en una clasificación general de habilidades de comprensión, dado que se asume que ésta se da a través de un proceso global y complejo. Evalúan solo un aspecto, que interactúa y se ve influido por otros aspectos, de la comprensión lectora: identificar ideas relacionadas, en la lectura de un texto educativo.

De forma adicional, se busca describir el tipo de estructura de relación de ideas presente en los reactivos, teniendo como referente al texto.

Por último, se mencionan aspectos de tipo técnico que deben cubrir los reactivos.

I.- Identificación de Ideas y sus Relaciones.

Se presentan en tres dimensiones:

1.- Identificación de ideas en paráfrasis y/o en inferencias.

- a) Paráfrasis: ideas que aparecen relacionadas en forma explícita en el texto y se expresan en forma distinta en el reactivo.
- b) Inferencias: ideas que se derivan de las expuestas de forma explícita en el texto y que son elaboraciones lógicas o de generalización. El lector puede responder correctamente si la inferencia que aparece en la opción, es similar a la que él mismo puede establecer o, en su defecto, le resulta aceptable.

2.- Integración de ideas locales o distantes.

- a) Locales: se relacionan ideas que aparecen juntas en el texto.
En relación al punto anterior, las ideas pueden aparecer relacionadas localmente de forma directa en el texto (parafraseadas en el reactivo), o ser derivadas de las ideas, expresadas localmente en el texto (inferencia en el reactivo).
- b) Distantes o apartadas: se relacionan ideas que aparecen a lo largo del texto o separadas espacialmente.
Aunque relacionar ideas apartadas regularmente requiere de ciertos procesos inferenciales (por ej. anáforas, catáforas), aquí se toman en un sentido particular. Así, en relación con el punto anterior podemos decir que la relación de ideas distantes abarca ideas apartadas que, desde la lógica del texto, están relacionadas porque son referente una(s) con respecto de otra(s) o porque tratan sobre un referente común (paráfrasis en los reactivos), y también ideas derivadas de este tipo de relaciones (inferencias en los reactivos).

3.- Las ideas relacionadas pueden ser centrales y/o de apoyo o detalle.

- a) Centrales: son las que dicen algo sobre el tema que lo define o sustenta. La referencia al tema puede ser explícita o implícita. Constituyen la información básica que trata de transmitir el autor o la información relevante de un texto, observado en su conjunto.
- b) De apoyo o detalle: permiten ampliar alguna idea central, por ejemplo dando detalles

o, haciendo referencia a otro objeto, concepto o tema particular que puede ser relacionado. Este tipo de información no es esencial para la comprensión global del texto, aunque apoya este proceso, y no forma parte de una estructuración global de la información relevante.

En cuanto a las tres dimensiones que se presentan en este punto, es necesario aclarar que puede haber reactivos donde se impliquen en alguna medida las dos opciones que se establecieron para cada una de ellas, pero en esos casos, se elige la preponderante y se hace la observación al respecto.

II.- Tipo de Estructura de Relación de Ideas.

Paralelamente, otros procesos asociados que pueden facilitar la resolución de los reactivos consisten en identificar y hacer uso durante la lectura, de diferentes tipos de estructuras de relación de ideas que el autor utiliza para organizar el texto:

- a) Descripción. Proporciona información acerca del tema o describe las características o atributos del mismo o de algún objeto.
- b) Comparación: Compara dos o más eventos u objetos, pueden ser temas o conceptos, siguiendo una línea de argumentación estableciendo sus similitudes y/o diferencias.
- c) Agrupación o seriación. Clasifica o agrupa una serie de eventos u objetos que sugieren una secuencia aparente. Puede presentarse también por la enumeración de datos, detalles o componentes relacionados con un tema concreto.
- d) Causa-efecto. Presenta la información de tal forma que puede inferirse una causa de alguna situación.
- e) Problema-solución. Plantea una interrogante, un problema o una acotación que sirve de base para presentar una solución o una respuesta.

III.- Pertinencia y Congruencia.

- a) Pertinencia: si el reactivo es pertinente de acuerdo al aspecto que pretende evaluar de la comprensión (punto I: de Identificación de ideas relacionadas). Incluye las posibles interferencias entre un reactivo y otro.
- b) Congruencia: si el reactivo es congruente en términos de enunciado y opciones, incluye:
 - si se establecen relaciones plausibles entre el enunciado y cada una de las opciones.
 - si la relación que se establece entre la opción correcta y el enunciado es adecuada desde el punto de vista del texto.
 - si efectivamente hay una sola opción correcta.

Análisis de Contenido de los Reactivos

1.- Se solicita la definición, en términos generales, del concepto más importante. Identificación, en paráfrasis, de ideas centrales sobre el concepto fundamental o tema. Requiere de la identificación de ideas relacionadas localmente y de su integración. El tipo de estructura textual es descriptivo.

2.- El reactivo se refiere a un aspecto relevante o dimensión del concepto central. Se identifican ideas centrales en paráfrasis, relacionadas localmente, aunque la lectura global puede favorecer su respuesta. La estructura textual es comparativa.

3.- Se identifica una inferencia lógica de tipo global, es decir, a través de la lectura completa del texto. Requiere de la integración de ideas centrales, distantes, y de una elaboración para identificar la inferencia. La estructura es de tipo problema-solución, específicamente se trata de: acotación-respuesta.

4.- Inferencia lógica basada en ideas relacionadas localmente. Estas ideas son de detalle o apoyo -para precisar el tema.

La integración de distintas ideas del texto puede facilitar la inferencia, así como los conocimientos previos (currículo de vida entendido como curriculum vitae).

En el reactivo está implícita la estructura textual de referencia de tipo comparativo (similitud-contraste).

5.- Se identifica una idea central que aparece parafraseada y distante a las ideas que se solicita se revisen y vinculen. Esta idea central, en el reactivo presenta la forma de una inferencia de generalización basada en la relación de ideas que aparecen distantes en el texto.

La inferencia de generalización implica procesos de búsqueda de algo que es común, en este caso, en los diferentes conceptos de currículo.

La estructura textual es de comparación o similitud-contraste.

6.- Se identifica una idea central: la relevancia o ventajas que el autor establece sobre su postura en relación al tema. Para su resolución se pueden establecer relaciones locales, pero se facilita si se da una integración de diversas ideas del texto. La expresión utilizada en el reactivo requiere de una inferencia de generalización.

La estructura textual es de tipo problema/solución.

7.- Se identifica en paráfrasis una idea central, en tanto que es general para un conjunto de ideas específicas, pero no es enfatizada en el texto. Requiere de la integración de ideas locales, pero su relevancia está dada principalmente por su relación con diversas ideas del texto.

La estructura textual es de causa/efecto.

8.- Se identifica una idea central que aparece como una inferencia de generalización que realiza el lector a partir de un conjunto de ideas relacionadas localmente. Se facilita con el conocimiento previo sobre sistemas educativos más centralizados o más descentralizados. La estructura textual es de comparación.

9.- Se identifica una inferencia lógica de las ideas centrales que son detalladas a lo largo del texto (distantes). La atención a la estructura u organización general del texto facilita su respuesta, la cual se favorece por este tipo de conocimiento previo del lector. La estructura textual es de tipo descriptivo: el reactivo hace referencia a los aspectos que trata el autor para describir el tema.

Principios guías para el desarrollo del currículo

L. D'Hainaut.

El concepto de currículo.¹

Una definición.

W. P. Siegel (1974) ha advertido veintisiete formas diferentes para definir o caracterizar la palabra "currículo" en la literatura sobre el tema. Por esta razón sentimos que es relevante indicar lo que entendemos por este término.

El término "currículo" será tomado en su significado más amplio posible; la definición dada aquí cubrirá la mayor parte de las diferentes maneras de caracterizar un currículo y será compatible con las principales opiniones apoyadas en su naturaleza y función.

Un currículo es un proyecto educativo que define: (a) los propósitos, metas y objetivos de una acción educativa; (b) las maneras, medios y actividades empleadas para lograr estas metas; (c) los métodos e instrumentos requeridos para evaluar el éxito de la acción.

El término "proyecto" debe ser tomado para significar tanto un diseño como un plan.

Un currículo puede considerarse en dos niveles: por una parte el proyecto real que guía una acción educativa y, por otra, su instrumentación material. En el último caso el término "proyecto" se refiere a lo que se ha logrado, en vez de lo que todavía se va a emprender. Donde sea necesario una distinción entre los dos nos referimos a un "currículo proyectado" y un "currículo instrumentado".

Esta definición amplia del concepto de un currículo es necesaria en una visión comprensiva de la acción educativa, una que sostiene que la enseñanza, y aún más la educación, no pueden definirse sin hacer referencia al contexto social y cultural al cual pertenecen.

Además, ésta encaja bien con la definición práctica del contenido del currículo adoptada en el seminario de la UNESCO celebrado en Hamburgo (Hawes, 1975): "El currículo comprende cualquier actividad educativa generada por la escuela y dirigida hacia un propósito, ya sea que esta tenga lugar dentro de la institución o fuera de ella".

La siguiente definición, propuesta por la Dirección General de Educación Básica Regular e Inicial peruana, también cae dentro del concepto propuesto: "Un conjunto de experiencias que adquieren aquellos que están siendo educados, mediante la participación en las acciones prescritas por el sistema y previstas y generadas de manera cooperativa por la comunidad educativa para contribuir al desarrollo personal y social en un momento histórico concreto". J.C. Fajardo (1976, p.6), quien cita este texto, comenta que, en su significado más amplio, el currículo involucra "toda experiencia personal adquirida en diferentes contextos y situaciones socioculturales", pero llama la

¹ El presente escrito es una traducción realizada por el Lic. Prócoro Millán Benitez, y es una parte inicial de un texto de la antología del curso Introducción a la Psicología Educativa, impartido en el primer semestre de la licenciatura de Psicología Educativa de la UPN.

atención a los términos “prescritas” y “previstas”, como resultado de los cuales “se hace clara la existencia de un subconjunto particular de experiencias estructuradas por un orden preestablecido”. El autor previene contra confundir el currículo en esta interpretación del término con un sentido más amplio que cubre todas las experiencias personales adquiridas en la vida. Estamos de acuerdo que en este caso es preferible hablar de la experiencia adquirida por el individuo en la vida o del “currículo de su vida”.

El concepto de currículo está ligado a la idea de una acción educativa consciente y organizada, pero no necesariamente formal. Esto de ninguna manera implica que los contenidos de la educación son impuestos sobre el receptor y es completamente concebible que al alumno en perspectiva se le ofreciera una gran variedad de metas, así como maneras de lograrlas y medios de valorar si han sido alcanzadas. En un capítulo posterior veremos cuidadosamente una manera de organizar estudios en una forma tal como para proporcionar gran libertad en la selección del currículo.

Niveles de acción educativa y desarrollo del currículo

Una acción educativa puede ocurrir a tres niveles diferentes: (a) definiendo una política educativa; (b) administrando esta política y actividades resultantes de ella; (c) instrumentando la acción educativa.

El desarrollo del currículo, que define y especifica la acción educativa, se relaciona a estos tres niveles, y las teorías y debates respecto a los currícula están grandemente clasificados si se indica sencillamente a que nivel está uno hablando.

La atención a esta estructura tripartita fue subrayada primero por J. Goodlad en 1966, en relación con los niveles de toma de decisión en cuanto a objetivos pedagógicos; e, independientemente unos a otros, muchos estudios subsecuentes llegan a la misma conclusión de que puede ser tomada como una declaración de hecho. Muchos escritores sienten que cualquier consideración de contenido debe también tener lugar a tres niveles -el de los propósitos, el de las metas, y el de los objetivos; mientras que D.K. Wheeler (1967) fue sin duda el primero en formular la distinción en estos términos, la atención previamente había sido subrayada a ello por D. Kratwohl (1965) y estaba ya implícita en el modelo de R. W. Tyler (1950).

También se encuentra en el trabajo de E. De Corte (1973) y en el de V. Landsheere y G. de Landsheere (1975). Esta división en tres niveles, de hecho no es peculiar a la acción educativa y a sus sistemas relacionados; en 1960 Parsons ya la había reconocido como una ley general de las organizaciones.

S. Maclure (1972), cuyas ideas son tomadas y comentadas por D. Broomes (1974), también llegan a una división de desarrollo del currículo en tres niveles claramente similar a aquella ya mencionada y presenta un diagrama interesante (figura 1) que podría ser aplicado aquí, estipulando que se ha hecho una ligera modificación: este diagrama muestra que el papel de las consideraciones políticas (en lugar de “las políticas”, como está en el diagrama original) disminuye cuando va del primero al tercer nivel y que,

recíprocamente, el papel de las consideraciones técnicas (en vez de "las profesionales") se incrementa.

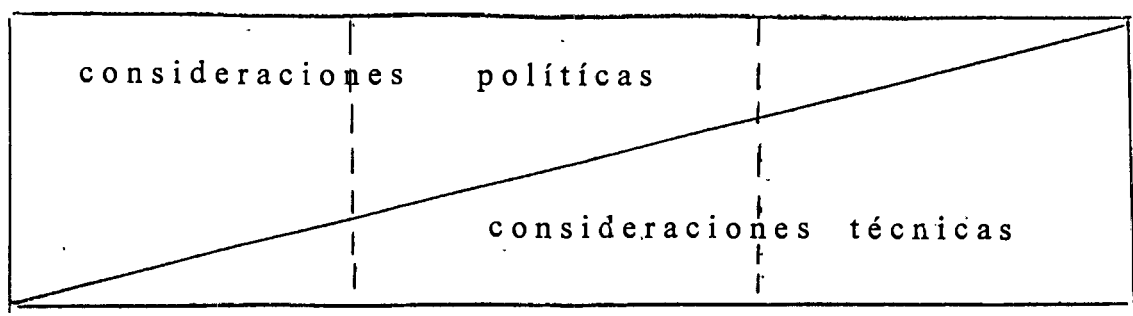


Figura 1 (después de S. Maclure).

Estos tres niveles definen tres pasos en las funciones de educación, pero esta distinción no implica hipótesis en cuanto a los individuos que llevan a cabo la función bajo consideración: por ejemplo, la función de toma de decisión se lleva a cabo en tres niveles diferentes, pero esto no significa que la lleve a cabo gente diferente en cada nivel; puede igualmente realizarse por la misma gente a los varios niveles pero en tiempos diferentes y en diferentes partes. En realidad, la distribución entre los tres niveles de los individuos involucrados en una acción educativa dependerá, básicamente, de la estructura sociopolítica dentro de la cual se organiza la acción y el modo en que el poder y la autoridad están distribuidos.

La ventaja de distinguir estos tres niveles es presentar con más claridad la extensión de las decisiones y proyectos que uno está considerando, y enfocar la discusión. También ayuda a traer a luz anomalías en la distribución de poder: por ejemplo la burocracia y la tecnocracia son desórdenes organizacionales surgidos del hecho de que el nivel responsable de la política ha sido tomado por cuerpos representantes de los otros niveles.

Ahora examinaremos los papeles jugados por los tres niveles respecto al desarrollo del currículo.

En el nivel en que se hace la política, éste importa para definir una política educativa, dictando los propósitos de la educación, especificando sus beneficiarios y decidiendo el total de medios financieros que van a estar disponibles para la acción educativa. Los tomadores de decisión son autoridades políticas, que pueden ser nacionales, regionales o locales, dependiendo de la extensión geográfica de la acción de la estructura para la toma de decisión del Estado; también pueden ser representantes de grupos interesados (alumnos, maestros, padres, empleadores, etc.). estas actividades en el nivel en que se hace la política se materializan como declaraciones de intención o como manifestaciones que expresan convicciones o una escala de valores, y también como leyes, medidas y decisiones que dictan la política fundamental y definen prioridades.

En el nivel intermedio (o administrativo) los propósitos de la política educativa son traducidos a metas expresadas en la forma de sujetos que van a ser enseñados o, preferiblemente, en la forma de un perfil del individuo que va a ser entrenado: de esta

manera sus actitudes, habilidades y aptitudes se especifican en términos generales , y se definen los medios que lo capacitarán para lograrlas.

También se distribuyen los recursos dentro de los varios presupuestos totales ordenados en el nivel en que se hace la política más específicamente, se instrumenta, una política de asignaciones presupuestales y se obtiene una decisión en cuanto a la composición del tiempo así como entre las principales categorías de actividad. Los tomadores de decisión en este nivel son servidores civiles en el campo de la educación, directores de instituciones e inspectores, a menudo trabajando con grupos (comisiones) representantes de varios intereses o destrezas.

En el nivel del campo ("técnico" o pedagógico) las metas de educación se traducen en materias de lección, temas o, de manera más específica, objetivos diseñados para guiar las actividades; los senderos que van a seguirse en el proceso enseñanza-aprendizaje se escogen, seleccionando entre los medios disponibles y los métodos potencialmente aplicables, aquellos más prometedores para lograr los objetivos, para realizar las metas a las cuales se incorporan estos objetivos y para cumplir los propósitos de la política educativa reflejada en éstas metas. Aquellos involucrados en este nivel son maestros, alumnos, autores de libro de texto, etc., y la gente de la comunidad que toma parte en el proceso de enseñanza.

Un punto importante que surgió en el curso de los debates de la reunión de la UNESCO sobre la metodología de la reforma del currículo (UNESCO, 1976 b, p.3), "sic. que los países caen dentro de dos amplias categorías desde el punto de vista de la reforma curricular; aquellos que tienen un sistema centralizado de administración educativa y aquéllos donde la administración está altamente descentralizada" y el currículo es diseñado por la institución. Esto podría parecer que hace surgir la cuestión de si una diferencia fundamental semejante no implica una diferencia dentro del verdadero concepto de un currículo, tal como invalidar la idea de verlo en términos de tres niveles. Esto no es así, sin embargo, como nada de lo que hemos dicho en cualquier forma implica centralización. La diferencia radica esencialmente en la ubicación de los diferentes niveles; en los sistemas altamente centralizados, el nivel en donde se hace la política y el administrativo son centralizados y sólo el nivel de enseñanza (o pedagógico) es descentralizado (algunas veces únicamente de manera parcial); por otra parte, en los sistemas altamente descentralizados el nivel en donde se hace la política está casi totalmente concentrado en las instituciones y los otros dos niveles están totalmente integrados con él. No obstante, debiera mencionarse que ninguna política educativa puede ser completamente determinada a nivel local así como la asignación de recursos públicos y la descentralización misma deben ser decididas en un nivel superior.

Más aún, aquellos que tomaron parte en la reunión mencionada anteriormente "encontraron que hay tendencias complementarias en estos dos grupos de países de manera que las diferencias entre ellos se están reduciendo constantemente y una estructura común de reforma curricular parece que tiende a emerger en todos los países". En consecuencia, es razonable creer que la definición de currículo sugerida y el modelo tripartita que lo incorpora constituyen una estructura conceptual válida para todas -o casi todas- las naciones.

EL CONCEPTO DE CURRÍCULO¹.

Introducción

Dentro del campo de la Psicología educativa, existen diversas áreas de estudio y aplicación, una de ellas es el área de currículo. El currículo se refiere a la planeación educativa, que va desde los aspectos más generales, los de la política educativa, a los más específicos que orientan su instrumentación, llevada a cabo por las escuelas.

A través del currículo se contribuye a la solución de diversos problemas educativos, particularmente por medio de la elaboración de planes y programas de estudio cuya aplicación permite mejorar la enseñanza.

En la escuela, el currículo es la forma en que se organiza la enseñanza; su organización se da a través de un plan, que es acorde en términos generales con los lineamientos políticos. Justamente es este plan el que señala objetivos y organiza actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. En estrecha vinculación con este plan, los contenidos que se revisan, los materiales que se utilizan y el conjunto de actividades diarias de enseñanza-aprendizaje, forman parte del currículo en su nivel de instrumentación.

Una definición.

El término “currículo”, también denominado “curriculum”, será tomado en su significado más amplio posible; la definición dada aquí cubrirá la mayor parte de las diferentes maneras de caracterizar un currículo y será compatible con las principales opiniones apoyadas en su naturaleza y función.

Un currículo es un proyecto educativo que define:

- a) los propósitos, metas y objetivos de una acción educativa;
- b) las maneras, medios y actividades empleadas para lograr estas metas;
- c) los métodos e instrumentos requeridos para evaluar el éxito de la acción.

El término “proyecto” debe ser tomado, por una parte, para significar un diseño o un plan que guía y, por otra parte, la materialización de dicho plan.

En este sentido, podemos hablar de un “currículo proyectado” en cuanto a lo planeado o diseñado, y podemos referirnos a un “currículo instrumentado” en tanto lo que se ha realizado o logrado. En adelante, nos referiremos a “currículo” dando por hecho que incluye estos dos aspectos.

¹ Los contenidos de este documento forman parte del curso Introducción a la Psicología Educativa, impartido en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la U.P.N. El texto base es de D'Hainaut, L. (1981): Guiding Principles for Curriculum. Development Curricula & Lifelong Education. Paris, UNESCO, 82-102.

La definición expuesta arriba encaja con otras perspectiva y definiciones, como los que se presentan a continuación.

- Esta definición amplia de currículo da cabida a una visión comprensiva de la enseñanza y de la educación, aquella que sostiene que la enseñanza y aún más, la educación, no puede definirse sin hacer referencia al contexto social y cultural al cual pertenecen.

- Dentro del concepto propuesto, se incluye la definición dada por la Dirección General de Educación Básica Regular e Inicial peruana : “Un conjunto de experiencias que adquieren aquellos que están siendo educados, mediante la participación en las acciones prescritas por el sistema y previstas y generadas de manera cooperativa por la comunidad educativa para contribuir al desarrollo personal y social en un momento histórico concreto” (J.C. Fajardo,1976).

- Nuestra definición coincide con la definición práctica dada por la UNESCO: “El currículo comprende cualquier actividad educativa generada por la escuela y dirigida hacia un propósito, ya sea que ésta tenga lugar dentro de la institución o fuera de ella”(Seminario de la UNESCO celebrado en Hamburgo; Hawes, 1975).

Ahora bien, el término “currículo” en su significado más amplio involucra “toda experiencia personal adquirida en diferentes contextos y situaciones socioculturales”(ídem, pag. 6). Esta definición podría corresponder a un “currículo de vida” (por ej. tanto las experiencias adquiridas cursando un plan de estudios o participando en grupos creativos) sin embargo, lo que distingue un currículo en tanto proyecto educativo, es que éste no incluye todas las experiencias de la vida, “...sino un subconjunto de experiencias estructuradas por un orden establecido”; experiencias “prescritas” y “previstas”.

El concepto de currículo está ligado a la idea de una acción educativa consciente y organizada, pero no necesariamente formal. La educación no formal, por ejemplo la educación en primaria abierta para adultos, puede tener una mayor libertad para la selección del currículo y ofrecer una variedad de metas, así como maneras de lograrlas y medios de valorar si han sido alcanzadas.

Niveles de acción educativa en el desarrollo del currículo

Una acción educativa puede ocurrir en tres niveles diferentes:

- a) definiendo una política educativa;
- b) administrando esta política y actividades resultantes de ella;
- c) instrumentando la acción educativa.

La acción educativa es definida y especificada en el desarrollo del currículo de acuerdo a estos tres niveles, y las teorías y debates respecto al currículo están grandemente clasificados si se indica sencillamente a que nivel está uno hablando. Además de enfocar la discusión, otra ventaja de distinguir estos tres niveles es presentar con más claridad la extensión de las decisiones y proyectos que uno está considerando. También ayuda a

traer a luz anomalías en la distribución de poder: por ejemplo la tecnocracia es un desorden organizacional surgido del hecho de que el nivel responsable de la política ha sido tomado por cuerpos representantes de los otros niveles.

S. Maclure (1972), llega a una visión de desarrollo del currículo en tres niveles claramente similar a la ya mencionada y presenta un diagrama interesante (figura 1) que podría ser aplicado aquí, con una ligera modificación: este diagrama muestra que el papel de las consideraciones políticas (en lugar de "las políticas", como está en el diagrama original) disminuye cuando va del primero al tercer nivel y que, recíprocamente, el papel de las consideraciones técnicas (en vez de "las profesionales") se incrementa.

DONDE SE HACE
POLÍTICA

ADMINISTRACIÓN
DE LA POLÍTICA

INSTRUMENTACIÓN
DE LA ACCIÓN ED.

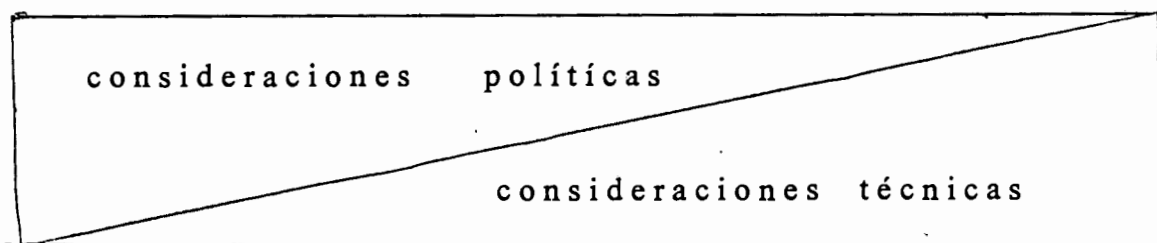


Figura 1

Como puede observarse, en los tres niveles se incluyen tanto las consideraciones técnicas como las consideraciones políticas, aunque en distinto grado.

Estos tres niveles definen tres pasos en las funciones de educación, pero esta distinción no implica hipótesis o supuestos en cuanto a los individuos que llevan a cabo la función bajo consideración: por ejemplo, la función de toma de decisión se lleva a cabo en tres niveles diferentes, pero esto no significa que la lleve a cabo gente diferente en cada nivel; puede igualmente realizarse por la misma gente a los varios niveles pero en tiempos diferentes y en diferentes partes. En realidad, la distribución entre los tres niveles de los individuos involucrados en una acción educativa dependerá, básicamente, de la estructura sociopolítica dentro de la cual se organiza la acción y el modo en que el poder y la autoridad están distribuidos.

Ahora examinaremos los tres niveles en el desarrollo del currículo.

¿Qué papel juegan cada uno de los tres niveles en el desarrollo del currículo?

El establecimiento de fines, medios para lograrlos, y formas de evaluación de su consecución se dan en los tres niveles de acción.

1.- En el nivel en que se hace la política, se define una política educativa:

- a) dictando los propósitos de la educación,
- b) especificando sus beneficiarios y
- c) decidiendo el total de medios financieros que van a estar disponibles para la acción educativa (cabe señalar que la asignación de recursos es fundamental pues restringe o amplia posibilidades para el conjunto de las acciones).

Quienes toman las decisiones son:

- autoridades políticas nacionales, regionales o locales, dependiendo de la extensión geográfica de la acción de la estructura para la toma de decisión del Estado;
- también pueden ser representantes de grupos interesados (alumnos, maestros, padres, empleadores, etc.).

Las actividades en el nivel en que se hace la política se materializan como:

- declaraciones de intención o como manifestaciones que expresan convicciones o una escala de valores (como sería por ej. priorizar la formación técnica y científica), y
- también como leyes, medidas y decisiones que dictan la política fundamental y definen prioridades.

2.- En el nivel intermedio (o administrativo) :

- a) los propósitos de la política educativa son traducidos a metas expresadas en la forma de sujetos que van a ser enseñados o, preferiblemente, en la forma de un perfil del individuo que va a ser entrenado; de esta manera sus actitudes, habilidades y aptitudes se especifican en términos generales ,
- b) se definen los medios que lo capacitarán para lograrlas y
- c) se distribuyen los recursos dentro de los varios presupuestos totales ordenados en el nivel en que se hace la política de asignaciones presupuestales
- d) se decide en cuanto a la composición del tiempo así como entre las principales categorías de actividad.

Quienes toman las decisiones son:

- servidores civiles o profesionales en el campo de la educación (psicólogos, pedagogos, etc.)
 - directores de instituciones e inspectores,
- A menudo trabajan con grupos (comisiones) representantes de varios intereses o destrezas.

3.- En el nivel del campo ("técnico" o pedagógico) :

- a) las metas de educación se traducen en materias de lección, temas o, de manera más específica, en objetivos diseñados para guiar las actividades;
- b) para la enseñanza-aprendizaje, se escogen, entre los medios disponibles (materiales, libros, aparatos, etc.) y los métodos (formas de enseñanza y de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos por parte del alumno) potencialmente aplicables, aquellos más prometedores para lograr los objetivos, para realizar las metas a las cuales se incorporan estos objetivos y para cumplir los propósitos de la política educativa reflejada en éstas metas.

Quienes participan en este nivel son:

- maestros y alumnos,
- autores de libro de texto, profesionales de la educación, etc., y
- la gente de la comunidad que toma parte en el proceso de enseñanza.

¿Podemos decir que para todos los sistemas educativos es válida la definición de currículo y los tres niveles de acción educativa propuestos?

Un punto importante que surgió en una reunión de la UNESCO (1976), sobre la metodología de la reforma del currículo, fue que los países tienen un sistema

centralizado o descentralizado de administración educativa “sic. que los países caen dentro de dos amplias categorías desde el punto de vista de la reforma curricular; aquellos que tienen un sistema centralizado de administración educativa y aquellos donde la administración está altamente descentralizada” y el currículo es diseñado por la institución.

Este tipo de distinciones no invalida la idea de ver al currículo en términos de tres niveles. La diferencia radica esencialmente en la ubicación de los diferentes niveles; en los sistemas altamente centralizados, el nivel en donde se hace la política y el administrativo son centralizados y sólo el nivel de enseñanza (o pedagógico) es descentralizado (a veces únicamente de manera parcial); por otra parte, en los sistemas altamente descentralizados el nivel en donde se hace la política está casi totalmente concentrado en las instituciones y los otros dos niveles están totalmente integrados con él. Sin embargo, cabe aclarar que ninguna política educativa puede ser completamente determinada a nivel local así como la asignación de recursos públicos y la descentralización misma deben ser decididas en un nivel superior.

Considerando lo anterior, podemos decir que la definición de currículo sugerida y el modelo tripartita que lo incorpora constituyen una estructura conceptual válida para casi todas las naciones.

Con la finalidad de establecer las ideas principales del texto que se anexa se optó por su determinación a partir del juicio de expertos. Debido a esto, se le está solicitando su colaboración para poder contar con un criterio de evaluación de ideas principales en una tarea de comprensión de lectura que forma parte de una investigación.

La colaboración solicitada consiste en elegir o elaborar las diez ideas que considere las más importantes desde el punto de vista del texto.

Entendemos por "IDEA PRINCIPAL" aquello que se dice sobre el tema, y que lo define o sustenta. Las ideas principales tienen como referente al tema, ya sea de manera implícita o explícita. Otra distinción importante es sobre su extensión, las ideas principales aunque regularmente se conforman por una o dos frases a oraciones, pueden incluir un mayor número

Gracias por su aportación.

Presentación

Las actividades a realizar durante los próximos 90 mn. han sido diseñadas para realizar una investigación de la comprensión lectora. El texto elegido para trabajar durante la sesión es una parte del material de lectura que corresponde al curso Introducción a la Psicología Educativa. Se pretende que los resultados que se obtengan en esta investigación, contribuyan al conocimiento del proceso lector y a proporcionar algunas reflexiones y sugerencias que puedan favorecer en los alumnos una actividad central durante la formación del psicólogo educativo en la U.P.N., como lo es la lectura.

De antemano agradecemos tu participación, muy valiosa para esta investigación.

Indicaciones:

La actividad consiste en realizar una lectura de comprensión del texto que aquí se presenta: "El concepto de currículo".

Durante esta actividad lo más importante es que trates de comprender el texto.

Haz las anotaciones que consideres pertinentes en el texto para comprenderlo, es decir, trátalo como si fuera tuyo; podrás permanecer con él durante toda la sesión de trabajo.

Dispones de un tiempo de 40 mn. para realizar esta tarea. Se te indicará cuando hayan transcurrido los primeros 20 mn. y también cuando falten 5mn. para llegar al tiempo establecido.

Al finalizar, continuaremos con otras actividades relacionadas con esta primera parte.

Atentamente

Ma. del Pilar Míguez Fernández.¹
Bárbara Leticia Ruiz Barrios.

¹ Profesora de la Academia de Psicología Educativa de la UPN Ajusco.

Presentación

Las actividades a realizar durante los próximos 90 mn. han sido diseñadas para realizar una investigación de la comprensión lectora. El texto elegido para trabajar durante la sesión es una parte del material de lectura que corresponde al curso Introducción a la Psicología Educativa. Se pretende que los resultados que se obtengan en esta investigación, contribuyan al conocimiento del proceso lector y a proporcionar algunas reflexiones y sugerencias que puedan favorecer en los alumnos una actividad central durante la formación del psicólogo educativo en la U.P.N., como lo es la lectura.

De antemano agradecemos tu participación, muy valiosa para esta investigación.

Indicaciones:

La actividad consiste en realizar una lectura de comprensión del texto que aquí se presenta: “El concepto de currículo”.

Durante esta actividad lo más importante es que trates de comprender el texto y realizar un buen resumen (que ocupe solo un lado de la hoja proporcionada).

Recuerda que un resumen es un escrito breve que señala de forma coherente lo más importante de la lectura desde el punto de vista del autor, es decir, de las ideas expuestas en el texto, expresadas preferentemente con nuestras propias palabras.

Haz las anotaciones que consideres pertinentes en el texto para comprenderlo, es decir, trátalo como si fuera tuyo; podrás permanecer con él durante toda la sesión de trabajo.

Dispones de un tiempo de 40 mn. para realizar esta tarea. Se te indicará cuando hayan transcurrido los primeros 20 mn. y también cuando falten 5mn. para llegar al tiempo establecido.

Al finalizar, continuaremos con otras actividades relacionadas con esta primera parte.

Atentamente

Ma. del Pilar Míguez Fernández.¹
Bárbara Leticia Ruiz Barrios.

¹ Profesora de la Academia de Psicología Educativa de la UPN Ajusco.

ANEXO N° 7 CUESTIONARIO SOBRE DATOS GENERALES Y ACTIVIDADES RELACIONADAS
CON LA LECTURA

CUESTIONARIO

Sexo _____ Edo. civil _____

Nombre _____ Edad _____

Escolaridad _____

Promedio en el semestre _____

Escuela de Procedencia _____

Promedio general obtenido _____

Otros estudios _____

Escolaridad de los padres:

Mamá _____

Papá _____

Horas que dedicas al estudio fuera del horario de clases (promedio aproximado):

Al día _____ horas.

A la semana _____ horas.

Marca con una cruz la frecuencia con que elaboras algún escrito al trabajar los textos como parte de las tareas de los cursos de la licenciatura:

Resúmenes o síntesis:

Siempre _____ Casi siempre _____ Casi Nunca _____ Nunca _____

Cuadro sinóptico o esquema:

Siempre _____ Casi siempre _____ Casi Nunca _____ Nunca _____

Ensayos o escritos con comentarios personales:

Siempre _____ Casi siempre _____ Casi Nunca _____ Nunca _____

Tus estudios son sostenidos por (puedes marcar más de una opción):

la familia _____ beca _____

ti mismo _____

¿Desempeñas algún trabajo remunerado? SI _____ NO _____

- N° de horas aproximadas dedicadas al trabajo: _____ horas semanales.

- Puesto que ocupas o actividad(es) principal(es) que realizas en tu trabajo:

¿Cuántas horas dedicas a realizar labores domésticas?: _____ horas al día.

ANEXO N° 8

CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO DE LECTURA

A continuación se presenta un listado de posibles actividades específicas durante la realización de una tarea de lectura.

Por favor, indica la manera en que realizaste la tarea de lectura que acaba de finalizar, de la forma más precisa posible.

Lee con cuidado la lista y **elige solo aquellas frases que se apeguen a la forma en que tu realizaste la actividad de lectura, posteriormente dales un orden numérico, de acuerdo a la secuencia en que tú realizaste lo que se indica.**

Anota en la raya que aparece al lado izquierdo una cruz, y en la raya que sigue, el número que corresponda según el orden en que tu fuiste realizando el ejercicio de lectura. Si realizaste dos o más actividades de la lista simultáneamente, anota el mismo N° en cada una de ellas.

Por ejemplo: si lo primero que hiciste fue una lectura completa y continuaste subrayando lo que consideraste más importante, anotarás el N° 1 a lado de la frase “primera lectura” y el N° 2 junto a “subraye lo más importante”, y así sucesivamente. Si dos cosas se hicieron en paralelo o al mismo tiempo, por ejemplo fuiste subrayando mientras leías, anotarás el N° 1 a lado de cada una de las dos frases mencionadas.

Si consideras que tus respuestas no expresan la forma en que tú trabajaste, haz las aclaraciones al reverso de esta hoja.

Por último, si definitivamente consideras que esta lista no te sirve para expresar tu forma de trabajo, danos a conocer cómo lo hiciste.

Pregúntanos directamente si hay alguna duda de cómo responder.

Gracias por tu colaboración.

- Hice una primera lectura completa del texto.
- Hice una segunda lectura completa del texto.
- Di una tercera lectura completa del texto.
- Me basé en títulos, subtítulos, etc. para darme una idea de lo que trata la lectura.
- Leí buscando palabras clave en la lectura.
- Seleccioné lo más importante subrayándolo o marcándolo.
- Seleccioné lo más importante de lo que previamente había marcado o subrayado
- Tomé notas con mis propias palabras (hice anotaciones por escrito fuera del texto, en una hoja aparte).
- Tomé notas textuales, es decir, con las mismas palabras que aparecen en el texto.
- Hice anotaciones en el texto de: dudas; comentarios; ejemplos.
- Puse especial atención a lo que consideré más importante desde el punto de vista del autor.
- Puse especial atención a lo que consideré lo más importante desde mi propio punto de vista (o me centré o concentré en lo que más me llamó la atención).
- Parafrasee verbalmente las ideas, en silencio (por ej. "Esto quiere decir que...").
- Expresé y traté de ordenar (organizar) las ideas por escrito.
- Elaboré un esquema por escrito.
- Traté de interpretar lo subrayado o marcado.
- Intenté distinguir las ideas principales de las secundarias y me costó mucho trabajo .
- Traté de integrar o relacionar distintas ideas que aparecen a lo largo del texto, o que no están (o no aparecen) juntas en el texto.
- Traté de relacionar las ideas del texto con información ya revisada en el semestre.
- Traté de relacionar las ideas del texto con cosas que yo ya conozco (por ejemplo, buscando mentalmente ejemplos que me ayudaran a entender o a ampliar las ideas que aparecen en el texto).
- Hice un resumen inicial por escrito y luego lo reelaboré.