

Tabla de contenidos disponible en [P3-USAL](https://p3.usal.edu.ar)

## Revista de Psicología y Psicopedagogía

Página web: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/issue/archive>

### Comprensión lectora y estructura textual. Alfabetización académica y lectura crítica *Reading comprehension and text structure. Academic literacy and critical reading*

Alberto Gatti<sup>1\*</sup>; Silvia Tagliani<sup>1</sup>; Irma Monasterio<sup>1</sup><sup>1</sup>Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador Buenos Aires, Argentina.

#### INFORMACION

*Palabras clave:**Comprensión lectora**Estructura textual**Alfabetización académica.**Keywords**Reading Comprehension**Text Structure**Academic Literacy*

\*Dirección de e-mail del autor

[gati.albertoedgardo@usal.edu.ar](mailto:gati.albertoedgardo@usal.edu.ar)

#### RESUMEN

A partir de los aportes de la Psicología Cognitiva acerca de los procesos de la comprensión lectora, este trabajo investigó el modo en que los alumnos de tercer año de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador (Argentina) comprenden la estructura de los textos expositivo-explicativos y argumentativos (estructuras textuales que suelen caracterizar a los textos de las ciencias sociales). Los resultados muestran que los alumnos privilegian el uso de la macroestrategia de la selección sobre la de la generalización y de la construcción. También se comprobó que este comportamiento espontáneo se modifica ante la intervención docente que promueve el parafraseo. Otro dato que arroja el estudio es que, si bien los alumnos han adquirido buenas estrategias de selección de las ideas principales de los textos, tienden a hacer una omisión una negligencia de los aspectos argumentativos a la hora de integrar los contenidos del texto con sus conocimientos previos. Se concluye que todas estas observaciones interpelan la enseñanza universitaria y se aportan ideas para invitar a los docentes a incluir en su práctica la propuesta de la alfabetización académica.

#### ABSTRACT

Considering the contributions of cognitive psychology to reading comprehension processes as a starting point, this research is about the way in which psychology pedagogics junior university students (USAL Argentine) comprehend the structure of expository-explanatory-argumentative texts (text structure characteristic of social sciences textbooks). The results are that students prefer the use of macro rules of selection to generalization and construction. It has also been proved that this spontaneous behavior is modified by a teacher's prompting paraphrasing intervention. Another fact is that, although students have acquired good strategies as regards the selection of the main ideas of the texts, they tend to neglect argumentative aspects when integrating the contents of the text with their prior knowledge. To conclude, all of these observations challenge university teaching, and concepts are being presented to invite teachers to put into practice this academic literacy proposal.

#### Introducción

Los aportes de la Psicología Cognitiva han permitido conocer más profundamente los procesos mentales que tienen lugar durante la comprensión de un texto, así como también el modo en que se desarrollan dichos procesos. Paradojalmente, la preocupación acerca de las competencias lectoras que los alumnos muestran en las instituciones educativas ha ido en aumento. Esto ha llevado a que el profesorado en su conjunto analice el modo de revertir en las aulas lo que observa como déficit lector en sus alumnos. Particularmente, en la Universidad los estudiantes enfrentan el desafío de adecuar sus estrategias de lectura ante un material textual profuso y complejo. Al respecto, la alfabetización académica señala el proceso a través del cual un alumno logra apropiarse de las prácticas discursivas que caracterizan la disciplina objeto de estudio, como ser, por ejemplo, transformarse en un lector competente de los textos producidos por la comunidad científica.

El presente trabajo pone en diálogo los desarrollos teóricos acerca de la comprensión con los desafíos lectores a los que se enfrentan los alumnos universitarios. En primer término, se busca aportar a la discusión teórica acerca de la naturaleza de la representación que la mente elabora durante la lectura. En segundo término, este trabajo toma en cuenta los aportes de las investigaciones que han comprobado la incidencia que tiene la estructura textual en el proceso de comprensión. En este sentido, resulta pertinente investigar el modo en que los alumnos interactúan con las estructuras textuales expositivo-explicativa y la argumentativa (entramados textuales que suelen caracterizar a los textos de las ciencias sociales). Por último,

este estudio intentará orientar la intervención educativa en las aulas universitarias, no solo dirigida a favorecer la comprensión de los textos de estudio, sino también a formar lectores críticos.

#### Marco teórico

Dentro del marco de la Psicología Cognitiva, muchas investigaciones han permitido conocer más profundamente los procesos mentales que tienen lugar durante la comprensión de un texto. Uno de los aspectos más críticos, para una teoría que intenta analizar los procesos de la comprensión lectora, es poder identificar la naturaleza de la representación mental que tiene lugar durante la lectura.

Las investigaciones de Van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1998) describieron un modelo que ya podemos denominar clásico, por la importancia que ha tenido durante los últimos años en la investigación cognitiva orientada a analizar los procesos de la comprensión y su enseñanza en el ámbito educativo. El modelo propuesto por los autores se caracteriza por ser de orden proposicional y estratégico. La orientación estratégica y de corte dinámico sostiene que existe interacción permanente entre los diversos niveles y procesamientos involucrados en la comprensión lectora. Además, los autores plantean claramente la naturaleza inferencial del proceso de comprensión, que integra los contenidos del texto con los conocimientos previos del lector. Según estos autores, el resultado de la comprensión global de un texto supone la elaboración de una representación mental en la cual pueden distinguirse varios niveles de representación. Según Kintsch (1988, 1998) es posible distinguir tres

niveles de representación: *la representación lingüística superficial, la representación semántica y la representación del modelo situacional.*

La representación lingüística superficial se elabora a partir de las palabras del texto y de otros elementos constituyentes de la oración. Su función estaría relacionada con las operaciones de reconocimiento de palabras, necesario para el procesamiento posterior, es decir, dichas operaciones serían la base para el procesamiento semántico global del texto.

En segundo lugar, la representación del texto base o representación semántica especifica las relaciones semánticas entre los distintos componentes del texto y supone la elaboración de la *microestructura* y de la *macroestructura*. Lo primero que debe producir el lector es una microestructura que sea coherente a partir de una red conectada de ideas. El sujeto elabora luego la macroestructura que está formada por *macroproposiciones* que representan las ideas generales del texto. Estas ideas son construidas por los lectores a través de estrategias de reducción de la información. En esta construcción, el lector integra los conocimientos previos sobre el tema, sobre los textos y sobre la situación comunicativa. Esta elaboración requiere, entonces, de un proceso estratégico en el que el sujeto establece las ideas importantes del texto a partir de sus conocimientos previos y utilizando las operaciones mentales denominadas *macrorreglas* o *macroestrategias* (Van Dijk, 1978 y Van Dijk y Kintsch 1983). Estas operaciones permiten reducir la información de la microestructura del texto y describir los mismos hechos o ideas de una forma más global.

Las macrorreglas o macroestrategias descritas por los autores son: *supresión-selección, generalización y construcción*. Definimos a continuación cada una de ellas:

1. *Supresión-selección*. En este caso el lector elimina en una secuencia de proposiciones aquellas que no son condición necesaria para la comprensión de las proposiciones subsecuentes. De esta manera, el sujeto selecciona las partes del texto que se consideran relevantes para el tratamiento del tema.
2. *Generalización*. Aquí el lector sustituye una secuencia de proposiciones por otra proposición que contiene un concepto inclusivo derivado (inferido inductivamente) de los conceptos de la secuencia de proposiciones. Es decir, un conjunto de conceptos se reemplaza por un concepto más general o supraordenado.
3. *Construcción*. El lector reemplaza una secuencia de proposiciones por otra proposición que denota globalmente el mismo hecho que ha sido presentado en esa secuencia de proposiciones.

Por último, la *representación del modelo situacional* es la que integra la información semántica del texto con los conocimientos previos del lector, aspecto que confirma el carácter interactivo del proceso de comprensión. La naturaleza de este nivel ha dado lugar a discusiones. Según Garnham (1981) y Glenberg y col. (1987), el resultado final de la comprensión consistiría en la denominada *representación mental o situacional*. Estos autores consideran que, tanto el nivel semántico como sintáctico son necesarios para determinar el significado del texto; sin embargo, ninguno de los dos serán retenidos en la representación final que construye el lector. Garnham (1981) afirma que los textos se representan a través de modelos mentales que son estructuralmente semejantes con el mundo real o imaginario presentado en el texto. Es decir, intenta demostrar la hipótesis de que la representación de un texto está organizada alrededor de la representación de hechos, más que sobre la expresión lingüística que describe esos hechos. Kintsch (1998) insiste sobre la necesidad de tener en cuenta ambos niveles: la representación semántica y la representación situacional. Estos autores demuestran la clara naturaleza proposicional de la representación semántica. Sin embargo, la representación situacional modificaría su naturaleza según las características del texto. De esto se deriva que no existiría un solo tipo de modelo situacional. Precisamente, la teoría de Kintsch y los resultados experimentales con los que se cuenta actualmente nos permiten avanzar sobre esta idea que plantea que los diferentes tipos de texto o *superestructuras* y las variables del contexto en el que se realiza la lectura (metas, propósitos) llevan a que los lectores utilicen

su conocimiento de forma diversa. Por lo tanto, la integración de la información textual con los conocimientos previos del lector puede producir diferentes resultados con particulares relaciones entre los niveles de representación semántica y situacional que hemos analizado hasta aquí.

En consecuencia, si una de las variables aportadas por el texto al proceso de comprensión es el tipo de texto (superestructura), es importante poder analizar las características de ese aporte. Un buen número de investigaciones ha comprobado la incidencia que las características de los textos tienen en el proceso de comprensión. Las investigaciones de Meyer (1975, 1980, 1984, 1985) fueron pioneras, no solo al demostrar la existencia de diferentes estructuras textuales, sino también al comprobar la importancia que estas estructuras tienen en la aplicación de “estrategias estructurales” por parte del lector. Según Meyer, a través de la estrategia estructural, el lector construye en su memoria representaciones que se asemejan a la organización dada por el autor al texto. Por ello, la selección de determinada superestructura por parte del escritor y el conocimiento de dicha estructura por parte del lector facilitan la identificación de las ideas principales y la relación entre estas y la información secundaria. La superestructura es fundamental en el proceso de comprensión, porque organiza la información que va a ser incorporada a la macroestructura y guía la elaboración de la representación del texto en la memoria y su recuperación a través del recuerdo.

Por ello, a partir de las investigaciones de Meyer, el análisis estructural de los textos ha sido un aspecto relevante en el diseño de intervenciones dirigidas a favorecer la comprensión lectora; de hecho, numerosas investigaciones han demostrado que el conocimiento por parte del lector de las estructuras textuales favorece la selección de la información relevante de los textos y su recuerdo (Meyer, 1975; Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Vidal Abarca, 1990; Sanchez, 1990, 1995; Carriedo, 1994; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Gatti, 2010; Gatti, Carriedo y Gutiérrez, 2012).

Ahora bien, según lo tratado hasta aquí, sería conveniente para el buen rendimiento académico de un alumno universitario que este conociera las características estructurales de los textos de estudio. La complejidad de los textos universitarios se evidencia también en su organización. Generalmente, estos textos muestran un entramado estructural que adquiere características diferentes según la disciplina. Como ya lo anticipáramos, la alfabetización académica es el proceso por el cual el alumno se apropia de las prácticas discursivas de lectura y escritura que caracterizan a la comunidad científica de la que formará parte. Por lo tanto, esta apropiación será diferente para un biólogo, un abogado, un matemático o un profesional de la psicología.

En nuestro estudio, abordamos las competencias lectoras de los alumnos de la carrera de Psicopedagogía. Generalmente, los textos de dicha disciplina comparten las características textuales de los textos de las ciencias sociales. Estos textos presentan un entramado de bases *expositivo-explicativa* y *argumentativa*, donde, en general, encontramos una oscilación en el predominio de cada una de ellas. Es posible afirmar que ambas tienen un aspecto común: constituyen una exposición razonada ya sea de un tema, de la solución de un problema o de la fundamentación de una opinión. Es este desarrollo discursivo del razonamiento el que configura la base y el entramado común a los textos expositivo-explicativos y argumentativos, y lo que justifica que los dos tipos de secuencias aparezcan combinadas. Esto quiere decir que, según el propósito comunicativo del escritor, asistiremos a un mayor predominio de lo expositivo-explicativo o de lo argumentativo. Ahora bien, llegados a este punto del análisis cabría preguntarse: ¿qué particulares desafíos imponen estos textos a la comprensión por parte de los alumnos universitarios? Según lo que ya mencionáramos acerca del concepto de superestructura, el conocimiento de este particular entramado y su identificación en los textos sería un facilitador del proceso de selección de las ideas importantes. Por lo tanto, resulta relevante indagar el posicionamiento que los alumnos tienen como lectores frente a este tipo de textos. Esta indagación es uno de los objetivos del estudio que pasamos a describir a continuación.

### Planteamiento general del estudio

Nuestro estudio tiene como **propósito general** poner en diálogo los constructos teóricos que la psicología cognitiva ha elaborado acerca de la comprensión lectora con las estrategias de lectura que muestran los alumnos universitarios ante un texto de estudio. Consideramos que esta relación permitirá conocer más acabadamente los procesos mentales que los alumnos ponen en juego cuando estudian. Nos interesa particularmente observar la naturaleza de la representación que forman durante la lectura, especialmente atender a los niveles de representación semántica y situacional antes descriptos. Por otra parte, nos hacemos eco de la importancia de la noción de superestructura observando el modo en que los alumnos interactúan con la estructura que suele caracterizar a los textos de estudio de las ciencias sociales. Consideramos que todo este análisis puede redundar en dos consecuencias relevantes. Por un lado, poner en discusión algunos aspectos del propio marco teórico y, por otro lado, orientar una intervención educativa dirigida a formar lectores competentes de los textos universitarios. El nivel de comprensión lectora de los alumnos universitarios se ha transformado en una problemática que atraviesa en la actualidad a todas las instituciones de formación superior, de allí la importancia de poder delinear intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo de buenas estrategias de comprensión de los textos de estudio.

En una investigación anterior, Gatti (2010) comprobó que docentes adultos que se encontraban cursando estudios de postítulo mejoraron sus competencias lectoras a través de una intervención educativa que, entre otros contenidos, favorecía la estrategia estructural. Esta estrategia busca que los alumnos utilicen su conocimiento sobre la estructura de los textos en el proceso de selección de las ideas importantes. Un dato relevante de la muestra utilizada en el estudio fue que los alumnos mostraron, en un número significativo, un buen proceso de selección de las ideas expositivo-explicativas y una negligencia de los aspectos argumentativos del texto. El equipo docente que lleva adelante este estudio observó, en su práctica educativa, la misma característica. Este aspecto también se acompañó con otras observaciones: la tendencia de los alumnos a privilegiar el uso de la macroestrategia de la selección-supresión en sus trabajos prácticos. Estos aspectos permitieron enmarcar estas observaciones en una investigación que pudiera enriquecer nuestra mirada sobre los procesos mentales que aplican nuestros alumnos universitarios para poder diseñar una intervención educativa que favorezca su desarrollo.

Atendiendo a lo hasta aquí explicitado, podemos especificar para nuestro estudio los siguientes **objetivos**:

- Avanzar en la comprensión de los niveles de representación que los alumnos de la carrera de Psicopedagogía elaboran durante la lectura de los textos expositivo-explicativos y argumentativos.
- Analizar las estrategias que ponen en juego los alumnos para reducir información con el fin de identificar el particular uso que hacen de las macroestrategias de selección-supresión, generalización y construcción.
- Describir el particular posicionamiento de los alumnos como lectores de la superestructura que suele caracterizar a los textos de estudio de las ciencias sociales (expositivo-explicativos y argumentativos).
- Formular, a partir de los análisis anteriores, lineamientos didácticos que puedan favorecer la comprensión de los textos de estudio.

A partir de los propósitos y objetivos mencionados, anticipamos algunas **hipótesis** para nuestro trabajo. Por un lado, verificar nuestras observaciones en el sentido de que los alumnos, al leer los textos expositivo-explicativos y argumentativos, se centran en la selección de los aspectos expositivos con negligencia de los aspectos argumentativos. Otra hipótesis de nuestro estudio es que los alumnos privilegian el uso de la macroestrategia de la selección-supresión en un contexto de estudio. En este sentido, no se observaría que los lectores posean una estructura de conjunto que permite el uso

indistinto y estratégico, según el contexto de la tarea, de las tres macroestrategias descriptas. Habiendo delimitado nuestro marco teórico y los propósitos, objetivos e hipótesis que orientan nuestro estudio, describiremos a continuación la metodología diseñada para llevarlo adelante, aclarando los aspectos que hacen a la muestra, diseño, materiales y procedimiento utilizados.

### Metodología

#### Muestra

La muestra fue aleatoria por conglomerados, pues se constituyó sobre la base de los dos cursos de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador (USAL) que asistieron a la asignatura de tercer año Cognición y Aprendizaje Escolar. Como esta Facultad tenía además los ciclos de articulación entre la USAL e institutos de formación superior, para los objetivos de la investigación se consideró conveniente organizar un tercer grupo con egresados de nivel terciario de la carrera de Psicopedagogía que se encontraban cursando la misma asignatura en el ciclo de complementación universitaria. La Tabla 1 presenta la organización de la muestra por grupo. Atendiendo a que los grupos A y C tenían condiciones similares (alumnos de la carrera de grado) se decidió generar para cada grupo condiciones experimentales diferentes en relación con las características del texto, aspecto que se aclarará en los próximos apartados. Las edades de los grupos A y C oscilan entre 22 y 27 años, y las del grupo B, entre 23 y 28 años. En los grupos A y C, la población es totalmente femenina. En el grupo B hay dos integrantes masculinos, el resto es femenina.

**Tabla 1. Organización de la muestra**

Grupo	Condición	Cantidad
Grupo A (texto original)	Carrera de grado	41
Grupo B (texto original)	Ciclo de complementación	54
Grupo C (texto manipulado)	Carrera de grado	51

#### Diseño y procedimiento

Este estudio tiene un carácter descriptivo en la medida que busca conocer las estrategias de lectura de alumnos universitarios interpretándolas a la luz del marco teórico ya definido. Para ello, se ha simulado con los estudiantes una situación de estudio, para la cual debían leer un texto de una temática afín con la carrera de Psicopedagogía. El texto fue entregado con anterioridad, con la consigna de elaborar un resumen para el encuentro previsto para el desarrollo de la investigación. La consigna pedía que el alumno hiciera lo que usualmente hace cuando estudia un texto. Se aclaró que esa producción podía ser anónima y que se integraría en un proyecto de investigación.

Atendiendo a las hipótesis de nuestro estudio respecto de la negligencia de los aspectos argumentativos del texto, consideramos conveniente manipular el texto original de modo de incluir una inferencia que reponía la información relevante para facilitar la identificación de la tesis argumentativa del autor. De este modo el texto original fue entregado a los grupos A y B, mientras que el C recibió el texto manipulado. Es decir, la muestra fue organizada de modo de comparar: a) la diferencia en los procesos de comprensión entre alumnos del ciclo de complementación universitaria (psicopedagogos con estudios terciarios) con los alumnos de grado, y b) la diferencia ante la lectura del texto original y del texto manipulado (para acceder a los materiales, consultar el Anexo).

En la clase en la que los alumnos aportaron su producción, se realizó un primer momento de desarrollo de los aspectos conceptuales básicos acerca del proceso de comprensión de textos y de los factores que lo condicionan. Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, se destacaron los factores que hacen al texto, como ser el tipo de estructura textual desarrollada por el autor y su relación con

el propósito comunicativo del texto. Al iniciar el trabajo con el resumen aportado por los alumnos, se indagó el grado de dificultad que les había planteado. Ningún alumno expresó que había tenido dificultades para comprender el texto. En relación con el resumen, para favorecer la reflexión del alumno sobre el proceso de elaboración de la macroestructura, se entregó nuevamente el texto pero con otra manipulación: en este caso, se identificaron las unidades-idea del material utilizando un procedimiento validado en estudios anteriores (Carriedo, 1994; García Madruga y col., 1999; Gatti y col., 2012). Los dos textos (original y manipulado) tenían numeradas cada una de las unidades-idea identificadas (consultar Anexo). La propuesta fue que cada alumno debía volver a leer el texto y su resumen, e identificar luego (al pie del resumen) el número correspondiente a las ideas que había seleccionado para incluir en su producción. Luego de esta tarea, se promovió un nuevo esfuerzo de síntesis: la consigna fue que formularan en una idea de dos o tres renglones el propósito comunicativo del escritor. El dispositivo anticipado implicó (además del tiempo que cada alumno insumió para la producción del resumen) un trabajo presencial de 60 minutos, aproximadamente. Lo desarrollado hasta aquí permitió contar con los materiales necesarios para el estudio. A partir de lo anterior, el profesor continuó la clase con un dispositivo didáctico (desarrollado luego de lo ya descrito hasta aquí) que propuso explicar el marco teórico sobre los procesos de comprensión a través de la reflexión metacognitiva del alumno sobre el proceso de comprensión del texto utilizado para el estudio. Al finalizar la clase, cada uno de los alumnos, que había aceptado participar en la investigación, entregó su producción al profesor (uno de los autores del presente trabajo).

### *Materiales*

Para el presente estudio se diseñó una serie de materiales. Por un lado, los necesarios para realizar el estudio con los alumnos y, por otro lado, los que posibilitaron establecer los criterios de corrección de los protocolos.

#### *Materiales para el trabajo de campo*

Para el trabajo con los estudiantes, se eligió un texto de un grado de dificultad acorde con los estudiados en la carrera. El fragmento (864 palabras para el texto original y 838 para el manipulado) fue seleccionado para que se identificara el entramado textual de aspectos expositivo-explicativos y argumentativos (ambos textos se incluyen en el Anexo). La manipulación consistió en agregar en el cuarto y último párrafo una referencia que repone una idea del tercer párrafo y que refuerza la alusión a un aspecto que, para el autor, es decisivo para favorecer el cambio educativo en las instituciones escolares (la tesis del autor plantea que es necesario intervenir sobre los modos de relación de los docentes para modificar lo que los profesores piensan o hacen dentro del aula). Es decir, se manipuló el texto de modo de facilitar la identificación de sus aspectos argumentativos. La consigna para todos los grupos invitaba a realizar con ese texto lo que usualmente se hace cuando se estudia y a elaborar un resumen para la clase siguiente.

Con el objetivo de que los alumnos pudieran identificar las ideas que habían seleccionado para el resumen, fue necesario elaborar para ambos textos (original y manipulado) la identificación de las unidades-idea de cada uno (consultar Anexo). Posteriormente, los estudiantes formularon el propósito del autor a partir de una consigna expresada oralmente por el docente/investigador.

#### *Materiales para la evaluación de los protocolos y criterios de corrección*

Los materiales utilizados para evaluar la comprensión del texto son de formato abierto, por lo que deben especificarse los criterios utilizados para su corrección. En función de ello, se diseñó una serie de materiales. Para evaluar la producción del resumen, fue necesario elaborar un modelo de representación de las ideas de cada uno de los materiales utilizados (texto original y texto manipulado).

Para ello, como ya mencionamos, se dividió cada texto en unidades-idea. Luego se elaboró la representación macroestructural, es decir, la representación relativa a las ideas más relevantes del texto, esto es, las que consideramos como Ideas Principales (IP en adelante). Esta representación macroestructural (similar para ambos textos) permitió identificar el desarrollo del tema que hace el autor y las ideas principales que consideramos deberían ser incluidas en el resumen producido por los alumnos, según dicho desarrollo (todo este proceso de análisis se llevó a cabo mediante acuerdo interjueces. Los materiales se incluyen en el Anexo).

Para la evaluación de los protocolos se identificaron, para el caso del resumen, qué IP habían seleccionado los alumnos discriminando el tipo de subestructura a la que pertenecían esas ideas (subestructura expositivo-explicativa o argumentativa). Se evaluó como eficaz la selección de la IP si los sujetos habían incorporado en el resumen cuatro ideas del nivel expositivo como mínimo y una idea del nivel argumentativo (ver Anexo). En relación con la redacción del propósito, se identificó como eficaz la formulación que incluía información relevante del texto (IP) de aspectos expositivos y argumentativos, es decir, si la formulación del propósito tomaba en cuenta ambas subestructuras o se centraba en alguna de ellas. En este caso, se consideró ineficaz la formulación del propósito que no tuviera en cuenta información relevante del texto.

Además, se estableció (por acuerdo interjueces) cuál era la macroestrategia predominante en la elaboración del resumen y en la formulación del propósito. Es decir, atento a que ambas consignas suponían un análisis global del texto (redactar el resumen a partir del texto y formular el propósito a partir del resumen), fue relevante para los objetivos de la investigación identificar qué macroestrategias se habían utilizado de modo predominante en ambas producciones. Pasamos ahora a presentar los resultados obtenidos.

### **Resultados**

A continuación, exponemos los resultados obtenidos en la investigación. La descripción y el análisis de los datos se organizaron en función de las dimensiones de análisis prefijadas.

#### 3.1. Elaboración del resumen del texto (representación semántica).

##### 3.1.1. Selección eficaz de Ideas Principales (macroestructura).

El Gráfico 1 muestra el porcentaje de alumnos de cada grupo que logró hacer una selección eficaz de las IP expositivo-explicativas y argumentativas del texto.

La mayoría de los alumnos de los tres grupos selecciona con eficacia tanto IP expositivo-explicativas como argumentativas. No obstante, esa eficacia es mayor en el proceso de selección de las IP expositivas. Por ello, al analizar detenidamente la relación entre ambas subestructuras al interior de cada uno de los grupos, se observan diferencias significativas en dos de los tres grupos (B y C), en los que es mayor el porcentaje de alumnos que seleccionan ideas expositivas. En el grupo A, si bien también se identifican diferencias entre ambas subestructuras, estas no son relevantes.

Al comparar qué ocurre con la selección de ideas principales entre los grupos, no se muestran diferencias significativas en la identificación de las ideas expositivo-explicativas. En todos los grupos, el porcentaje de alumnos que ha seleccionado este tipo de ideas es superior al 95%. No obstante, en lo que respecta a la selección de ideas argumentativas, los alumnos del grupo A se diferencian de los grupos B y C. Con el fin de profundizar el análisis de estos resultados, observamos a continuación (Gráfico 2) qué ocurre cuando agrupamos estos datos en función de la cantidad de años de estudio.

#### **Gráfico 1. Selección eficaz de ideas expositivas y argumentativas en la elaboración del resumen del texto por Grupo (en porcentajes)**

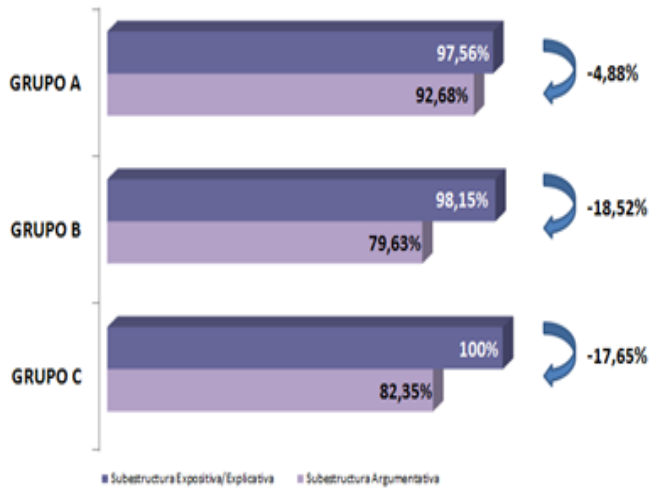
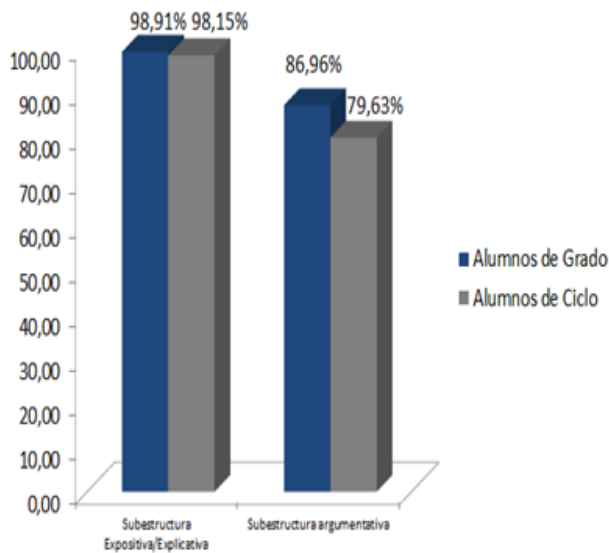
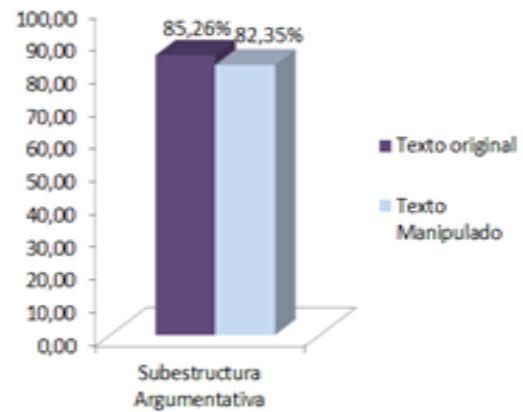


Gráfico 2. Selección eficaz de ideas expositivas y argumentativas en la elaboración del resumen del texto según cantidad de años de estudio (en porcentajes)



influido sobre la selección de las IP del nivel argumentativo del texto. Estos datos son relevantes en el sentido de poder concluir que el análisis realizado por los estudiantes no estuvo sesgado por la posible oscuridad del texto en la presentación de las ideas de nivel argumentativo, sino por el posicionamiento del lector, lo que es importante para los objetivos de nuestro estudio.

Gráfico 3. Selección eficaz de ideas argumentativas en la elaboración del resumen del texto según sus características (en porcentajes)



3.1.2 Uso de macroestrategias: selección/supresión, generalización y construcción

El análisis de las producciones de los alumnos nos permitió identificar que la macroestrategia que se utiliza de modo predominante en los tres grupos es la selección/ supresión, siendo mayormente utilizada en los grupos A y C (Gráfico 4).

Gráfico 4. Macrorregla predominante en la elaboración del resumen por grupo (en porcentajes)

El porcentaje de alumnos de grado que identifican ideas expositivas en el texto es muy similar al porcentaje de alumnos del ciclo. Sin embargo, al observar los resultados que corresponden a la subestructura argumentativa, los alumnos de grado logran identificarla mejor en comparación con los del ciclo, aunque las diferencias porcentuales no son muy significativas. Un dato interesante que arrojan estos resultados es que la mayor cantidad de años de estudio no garantizaría desarrollar un posicionamiento lector diferente. También, es pertinente pensar que el ambiente universitario favorecería un intercambio más intenso con textos académicos que la enseñanza superior no universitaria, lo que redundaría en la formación de lectores más eficaces al momento de jerarquizar la información relevante de los textos. Aunque el contexto sociocultural también podría haber generado condiciones diferentes previas al ingreso a la formación superior. Lo que parece instalado, a nivel general, es que los alumnos han desarrollado en su mayoría un buen proceso de selección de las IP de los textos de estudio.

Con respecto a la incidencia que pueden tener las características del texto en la selección de ideas, no se observaron diferencias significativas entre los alumnos que trabajaron con el texto original y aquellos que lo hicieron con el texto manipulado. El Gráfico 3 muestra estos resultados. En este sentido, explicitar con mayor claridad la tesis del autor acerca del cambio educativo no ha

En lo que respecta al grupo B (alumnos con formación superior previa), si bien más de la mitad emplea estrategias de selección/supresión, se observa un uso mayor de la generalización/construcción, razón por la que este grupo se diferencia significativamente de los grupos A y C. Este es un dato interesante, en el sentido de que es posible pensar que la mayor cantidad de años de formación permitiría adquirir una mayor posibilidad de despegue de la literalidad. Este despegue muestra que el lector ha desarrollado competencias lingüísticas que le permiten elaborar un texto propio, es decir, parafrasear el texto (aspecto común en las macroestrategias de

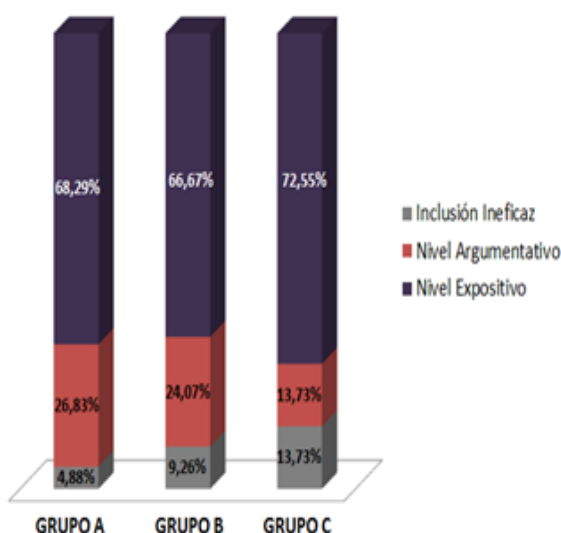
generalización y construcción). Más adelante analizaremos qué ocurre con las macroestrategias en la formulación del propósito del texto.

3.2. Formulación del propósito del texto. Representación o modelo situacional

3.2.1. Tipo de información incluida en la formulación del propósito  
 Como muestra el Gráfico 5, la mayoría de los alumnos de los tres grupos formula el propósito del autor centrándose en las IP de carácter expositivo/explicativo. En la categoría *inclusión ineficaz* se ubican aquellos alumnos que formularon el propósito en base a ideas secundarias del texto. En consecuencia, destaca notoriamente que los alumnos, cuando formulan el propósito (que supone un mayor nivel de síntesis), se centran en las IP del nivel expositivo-explicativo del texto, haciendo caso omiso de las IP del nivel argumentativo.

Por otra parte, y paralelamente a lo observado en la producción del resumen, el texto manipulado, que intentaba hacer más explícitos los aspectos argumentativos del texto, no favoreció la selección de IP de ese nivel en la formulación del propósito.

Gráfico 5. Inclusión eficaz de información por grupo



Notoriamente, como muestra la Tabla 2, el grupo que trabajó con el texto manipulado muestra una menor proporción en la atención a los aspectos argumentativos. En este sentido, la manipulación del texto no parece haber influido en el posicionamiento que los alumnos tienen construido como lectores ante el tipo de información que contienen los textos de estudio.

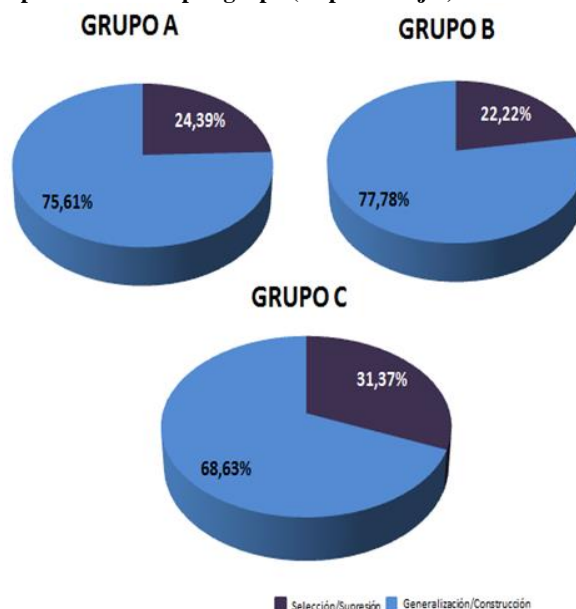
Tabla 2. Inclusión eficaz de información según características del texto (en porcentajes)

Inclusión eficaz de la información	CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	
	Texto original	Texto manipulado
Nivel expositivo	63,37 %	72,55 %
Nivel argumentativo	25,26 %	13,73 %
Inclusión ineficaz	7,37 %	13,73 %
Total	100 %	100 %

3.2.2. Macroestrategias: Selección/supresión, generalización y construcción

A continuación analizamos la macroestrategia predominante para cada grupo en la formulación del propósito del texto. El Gráfico 6 muestra que la estrategia mayormente empleada por los alumnos de los tres grupos en la formulación del propósito del autor es la generalización/construcción. Es interesante constatar que el tipo de consigna parece haber invitado a los lectores a utilizar otras operaciones. En efecto, el pedido de formular el propósito o idea central exige al lector un nuevo nivel de jerarquización de la información del texto. Es una consigna que exige concebir al texto en un nivel aun más global del que supone la primera elaboración de la macroestructura. En consecuencia, es una tarea que, en cierto modo, fuerza al lector a despegarse de la literalidad y a redactar el propósito parafraseando el texto. Por ello, las operaciones más utilizadas son la construcción y generalización. En este sentido, no es un dato menor que alrededor del 25 % de la muestra siga seleccionando ideas explícitas del texto para responder a este tipo de consignas. Otro dato interesante es que no se observan diferencias significativas en las operaciones utilizadas para la formulación del propósito entre los alumnos de grado y los alumnos con formación superior previa; en ambos casos se utiliza en mayor proporción la generalización/construcción.

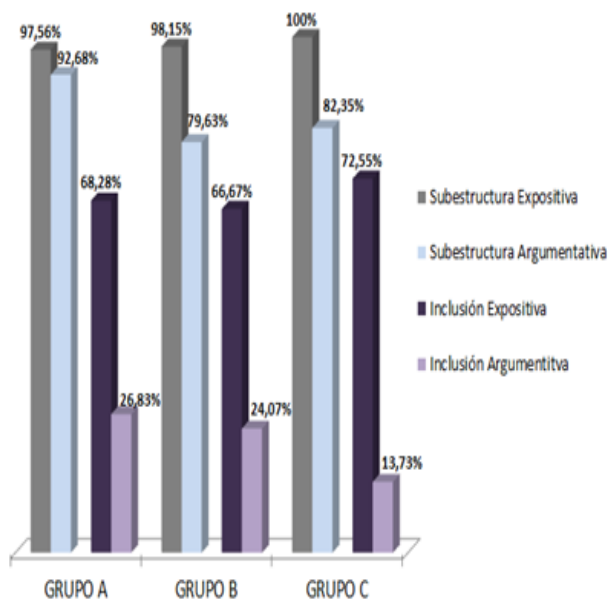
Gráfico 6. Macrorregla predominante en la formulación del propósito del texto por grupo (en porcentajes)



El hecho de que una consigna favorezca poner en juego operaciones que optimizan el nivel de aprendizaje es un dato a tener en cuenta a la hora de diseñar situaciones didácticas para las aulas universitarias. El porcentaje de alumnos que, ante una consigna, pone en juego estrategias más eficaces nos confirma que hay sujetos que pueden disponer de estrategias que no utilizan espontáneamente, sino ante la intervención de un tercero. El 25 % que utiliza la selección de IP del texto en ambas tareas corresponde a los que mostrarían menos posibilidades de parafrasear el texto, aspecto que la intervención educativa debería atender.

3.2.3. Representación semántica y representación situacional  
 Los resultados obtenidos nos permiten comprobar que se observan diferencias muy significativas, al interior de cada uno de los grupos, en la selección de IP del nivel argumentativo en la producción del resumen y la inclusión de información argumentativa en la formulación del propósito (ver Gráfico 7).

**Gráfico 7. IP de la subestructura expositiva y argumentativa que se incorporaron al resumen e inclusión de aspectos expositivos y argumentativos en el propósito, por grupo**



Como ya anticipáramos, la representación semántica supone la capacidad de organizar jerárquicamente las ideas de un texto para seleccionar las IP que permiten lograr su comprensión global. Los resultados obtenidos evidencian que los sujetos de nuestra muestra parecen haber adquirido competencias para producir esa representación con eficacia. Este dato es esperable atendiendo a que los estudiantes cursan el tercer año de la carrera (de cuatro años) o completan un ciclo universitario de dos años luego de haber obtenido un título terciario. Es decir, es esperable que, en el recorrido por la carrera universitaria, los alumnos vayan desarrollando buenas estrategias de selección de las ideas principales de los textos. Por su parte, la representación situacional supone la integración de los contenidos del texto con los conocimientos previos del lector, es el resultado final de la comprensión. Obviamente, en un contexto de aprendizaje, es fundamental elaborar ambos niveles. Ahora bien, ¿cómo justificar la diferencia observada en cuanto al tratamiento de la información de nivel argumentativo entre el resumen y el propósito? ¿Es posible interpretar esta diferencia a la luz de la descripción que Van Dijk y Kintsch hacen de los niveles de representación semántica y situacional? Avanzaremos sobre la posible respuesta a esta pregunta en la discusión.

Para finalizar el presente apartado, comentamos que no se observan diferencias significativas entre los alumnos de grado y los de ciclo en el aspecto que hemos señalado. En este caso, la mayor cantidad de años de estudio no parece producir efectos en la atención a los aspectos estructurales de los textos. Tampoco se observan diferencias significativas entre los alumnos que trabajaron con el texto original y los que lo hicieron con el texto manipulado, lo que confirma lo ya analizado respecto a que las competencias lectoras evidenciadas por los alumnos no parecen estar condicionadas por una posible complejidad del texto.

### 3.3. Autoevaluación de los alumnos de sus competencias lectoras

Las actividades realizadas como parte del trabajo de campo se enmarcaron dentro de un dispositivo didáctico cuyos contenidos eran, precisamente, los procesos de la comprensión lectora según los aportes teóricos de Van Dijk y Kintsch. Aquí queremos mencionar que, luego de realizadas las actividades planificadas para nuestro estudio, se ofreció un espacio de devolución en el que se promovió la autoevaluación de los alumnos como lectores de textos a lo largo de la carrera y en relación con el texto de Hargreaves, en particular.

Analizaremos a continuación los comentarios realizados por los alumnos. En este caso, se incluyen los temas recurrentes observados en las verbalizaciones de los estudiantes por la importancia que tienen para los objetivos de la investigación. Los aspectos más mencionados por los alumnos en su recorrido como lectores son los que siguen:

- El recuerdo de las dificultades que supuso para los estudiantes la adecuación a los textos académicos en los primeros años de la carrera.
  - Adquisición de competencias que permiten actualmente responder a las exigencias de lectura y comprensión de los textos académicos.
  - La intervención docente dirigida a favorecer las competencias lectoras no es frecuente. La que se recuerda se valora muy positivamente. No se reconoce una formación en lectura crítica.
- En relación con el texto de Hargreaves, los alumnos señalaron la falta de una enseñanza orientada a interactuar con los aspectos estructurales de los textos o en relación con los aspectos argumentativos de estos: “No nos enseñan a leer los textos de esta manera”; “nos piden que recordemos lo que dice el autor, no por qué lo dice o cómo llegó a producir esas ideas”.

## 4. Discusión y conclusiones

A continuación, abordamos el presente apartado en relación con los objetivos e hipótesis planteadas.

### Uso de macroestrategias de reducción de la información

Un dato que arroja nuestro estudio es que, en el proceso de reducir información, los lectores privilegian el uso de la macroregla de la selección-supresión. En el análisis diferenciamos la selección-supresión, por un lado, y la generalización y construcción, por otro, porque estas dos últimas macroreglas comparten el parafraseo del texto por parte del lector. Otros estudios (Brown y Day, 1983; Gatti, 1997, 2010 y 2012; García Madruga, 2006) han comprobado que la macroregla de la selección-supresión es la que primero aparece en el desarrollo cognitivo. Las otras dos (generalización y construcción) suponen una mayor formalización de la inteligencia porque, a partir de las ideas principales del texto, el lector usa el parafraseo, es decir, refleja esas ideas en un texto propio. García Madruga (2006) refiere los estudios que han demostrado que el esfuerzo cognitivo que supone parafrasear el texto favorece el nivel de recuerdo y aprendizaje. Por lo tanto, es un dato relevante en el proceso de formación universitaria que los alumnos vayan apropiándose de recursos lingüísticos que les permitan expresar con sus palabras el contenido de los textos. Los resultados de nuestro estudio muestran que esta capacidad parece desarrollarse con el tiempo. En efecto, los alumnos de ciclo (con más años de estudios) muestran mayores posibilidades en el parafraseo de los textos. No obstante, pensamos que la enseñanza universitaria tiene algo que hacer al respecto. Indudablemente, una cosa es pensar que el desarrollo espontáneo es suficiente para la adquisición de estrategias de comprensión y otra cosa es responsabilizarse por la formación de dichas estrategias.

Otro dato interesante de nuestro estudio es que un número importante de alumnos, ante el pedido de formular el propósito del texto, modifica su estrategia e intenta *construir* un texto propio. Es muy probable que la naturaleza de la consigna haya invitado a este cambio. Por ello, es importante analizar qué tipo de consignas favorecen poner en juego estrategias de comprensión que optimizan el nivel de aprendizaje a partir de textos. Según García Madruga y col. (1999), una de las características más sobresalientes en el desarrollo de las estrategias empleadas en la comprensión lectora, es que, aunque el sujeto puede aplicar operaciones más complejas, su procesamiento queda fijado en las adquisiciones automatizadas y practicadas anteriormente. En efecto, las estrategias más centradas en contenidos explícitos de los textos (como la selección-supresión) generalmente siguen siendo muy usadas durante la adolescencia y juventud porque, al ser correctas, muestran gran resistencia al cambio. Por ello, la demanda externa y la práctica continuada deberían constituirse en una buena oportunidad para desarrollar nuevas

habilidades de lectura, como ser la aplicación del parafraseo (a través de consignas de aprendizaje que inviten al uso de las macroestrategias de la generalización y construcción).

#### Estructura textual y comprensión lectora

Como ya mencionamos, la importancia de la estructura textual (o superestructura) en el proceso de comprensión es algo ampliamente comprobado. Por lo tanto, resulta necesario y pertinente abordar la discusión acerca del tipo de interacción observada en los sujetos de nuestra muestra ante los entramados expositivo-explicativo y argumentativo. Algo que se evidencia en nuestros alumnos es que la gran mayoría ha desarrollado estrategias de selección de las IP de los textos. Observamos que, en la producción del resumen, la casi totalidad de la muestra realizó una buena selección de las IP del nivel expositivo. Por otra parte, entre el 80 % y 90 % (según el grupo) pudo atender a las IP argumentativas. Es decir, si bien se observa una diferencia entre ambas subestructuras, la mayoría de los alumnos hace un buen proceso de selección de la información relevante de los textos.

Otro dato interesante que arroja nuestro estudio es que, cuando los alumnos deben formular el propósito del texto, (en su gran mayoría, entre un 60 % y 70 %, según el grupo) negligén los aspectos argumentativos. Como ya anticipamos, nos interesa avanzar sobre una probable interpretación de estas diferencias. Es posible concebir que, durante la lectura, el texto ofrece pistas al lector para el proceso de selección de las IP. Atendiendo a la longitud del texto, es muy probable que la división en párrafos orientara al lector a seleccionar IP en todos ellos. La gran mayoría de los resúmenes incluye las IP que muestra la tesis de Hargreaves: la relevancia que tiene para el autor modificar las relaciones entre los docentes para promover el cambio educativo. Sin embargo, cuando los alumnos formulan el propósito, la idea que prevalece es que el texto busca “explicar” el fenómeno de las culturas de la enseñanza sin mencionar que, además, el autor presenta su idea acerca del cambio educativo. De este modo, podríamos concluir que podemos ser buenos “resumidores” de textos, sin lograr necesariamente un buen nivel de aprendizaje a partir de la lectura de esos textos. Es decir, podríamos lograr una representación semántica eficiente y una representación situacional pobre. Esta afirmación permite abrir varias reflexiones.

Hemos mencionado en el marco teórico las numerosas investigaciones que han verificado la importancia de la estrategia estructural para la comprensión lectora. Estas investigaciones comprobaron que el conocimiento por parte del lector de las características estructurales de los textos facilita el proceso de selección de sus IP. En este caso, la integración de los contenidos del texto con el conocimiento previo del lector se enriquecería si este último puede poner en juego conocimientos sobre las características estructurales de los textos de estudio de la disciplina en la que se está formando. Este es un aspecto insistentemente sugerido por el enfoque de la alfabetización académica. En nuestro caso, si los alumnos conocieran que en su formación interactúan con textos que suelen presentar un entramado expositivo-explicativo y argumentativo, usarían ese conocimiento para rastrear en el texto las IP de ambas subestructuras.

No obstante, la discordancia observada también podría ser consecuencia de un posicionamiento lector que tiende a privilegiar los aspectos expositivos sobre los argumentativos. Esta afirmación interpela a la didáctica universitaria. Nadie dudaría en afirmar que, en la formación de las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales, es fundamental que el alumno pueda interactuar con las marcas de argumentatividad de los textos de estudio. Identificar las tesis que los autores plantean y rastrear los argumentos que utilizan para defenderla posibilita al lector dos posibles caminos: asumir conscientemente la adhesión a los argumentos presentados o formular la contraargumentación necesaria para defender su desacuerdo con el autor. En los textos de estudio de la carrera de Psicopedagogía también es relevante para la formación profesional interactuar con los supuestos epistemológicos que sostienen las teorías psicológicas que

son objeto de estudio. Es posible que los alumnos privilegien los aspectos expositivos como consecuencia de un posicionamiento estimulado por un enfoque de la enseñanza que se centra en el análisis de las leyes, principios o conceptos que expone una teoría sin poner en cuestión los supuestos que han llevado a su formulación o sin atender aquellos aspectos del material textual que pueden ser objeto de discusión. Como mencionamos anteriormente, estos detalles cuestionan la didáctica universitaria. Especialmente, si también tomamos en cuenta la evaluación que hacen los propios alumnos. Atendiendo a todo lo discutido hasta aquí, nos interesa concluir el presente apartado analizando en qué medida los aspectos discutidos interpelan a la enseñanza de la comprensión en las aulas universitarias.

Consideramos que nuestro estudio arroja datos interesantes para profundizar el desarrollo espontáneo que los alumnos han logrado en dos años de cursada de la carrera. Comprobamos que los estudiantes han podido adquirir estrategias eficaces de selección de las ideas importantes de los textos. Sin embargo, un resultado que debe ser tenido en cuenta es la necesidad de promover el desarrollo de estrategias de comprensión profunda como el parafraseo. Aquí vemos cómo la formación de las estrategias de lectura y escritura se articulan. Poder reflejar las ideas de un texto en otro texto que infiere mentalmente el alumno puede hacerse explícito en una exposición o un trabajo escrito. Conviene revisar aquellas consignas docentes que llevan a que los alumnos refuercen la estrategia del “corto y pego”, evitando el esfuerzo cognitivo que supone parafrasear los textos. Ahora bien, la propuesta es anticipar qué intervenciones favorecen el uso de esa estrategia. La intertextualidad es un fenómeno característico de la formación universitaria cuyo abordaje puede favorecer el parafraseo. Promover este tipo de análisis ayuda a relacionar macroestructuras textuales (las IP que el alumno seleccionó de cada texto). Sin duda, son diferentes las exigencias, si el alumno debe dar cuenta oralmente o por escrito de sus elaboraciones. Muchas veces la intertextualidad está presente en los trabajos monográficos que piden los profesores. Aquí se pone en juego el valor epistémico de la escritura. Pero esto es así, siempre y cuando el proceso de escritura vaya acompañado de la orientación docente. Los trabajos monográficos suelen presentar una excesiva citación textual (ya sea explícita o camuflada). Por ello, es importante que tanto la lectura como la escritura estén acompañadas de una intervención didáctica que facilite la apropiación del registro lingüístico disciplinar.

Otras intervenciones docentes que facilitan trascender las ideas explícitas de los textos son las que intentan poner en juego el contenido textual con situaciones de la práctica profesional. En esta línea, el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) y el Análisis de Casos son muy pertinentes. Un alumno puede haber comprendido un texto, haber realizado un buen proceso de selección de IP (como es el caso de los alumnos de nuestro estudio), pero la resolución de un caso clínico o de un problema requiere de procesos de análisis, reflexión, relación, fundamentación en donde las ideas del texto son solo un recurso más al que se recurre para justificar las acciones que se realizan, las conclusiones que se elaboran o las decisiones que se toman ante el caso o el problema. Son propuestas que necesariamente generan un despliegue lingüístico, que (tanto sea en lo oral como en lo escrito) trascienden la literalidad de los textos y ofrecen una oportunidad para que el docente señale aquellos aspectos a revisar por el alumno para avanzar en el dominio del discurso disciplinar.

También sería necesario complementar estas conclusiones con las intervenciones docentes orientadas a facilitar la interacción con el entramado estructural de los textos de estudio. La extensa bibliografía ya mencionada sobre enseñanza de la comprensión hace insoslayable la necesidad de ofrecer a los alumnos espacios en donde se reflexione sobre las características de los textos. Los aspectos extratextuales (títulos o sumarios) deben ser analizados desde la funcionalidad que ofrecen a la comprensión. La identificación del propósito del autor en el sentido de los conceptos teóricos que quiere explicar o la tesis que quiere presentar es también fundamental. Así el alumno puede identificar los recursos de estilo que el escritor usa



para explicar algo: enumera propiedades, clasifica fenómenos, establece la relación causa-efecto, explica los pasos de un proceso, presenta un problema y sus posibles soluciones, define un concepto, etc. Estos conocimientos ayudan en el proceso de selección de las IP en un contexto de lectura, pero también son recursos de los que se dispone cuando se producen los propios escritos. Para el caso de la argumentación, es importante que el alumno pueda identificar la tesis del autor y los argumentos que usa para defenderla. Muchas veces los textos ocultan las marcas de argumentatividad, lo que refuerza la idea de los estudiantes acerca de la incuestionabilidad de los contenidos textuales. En este sentido, la intervención docente debe dirigirse a dar visibilidad a las tesis y sus argumentaciones. Inclusive, una estrategia potente es presentar diferentes materiales textuales (nuevamente aparece el valor de la intertextualidad) que presentan argumentos para defender tesis contrapuestas acerca de un fenómeno.

Intervenciones posibles hay muchas otras, al respecto confiamos en la creatividad de los docentes. Por nuestra parte, esperamos haber dejado claros algunos lineamientos que debería tener la práctica educativa orientada a la enseñanza de la comprensión. Los propios alumnos mencionan no recordar muchas intervenciones docentes dirigidas a instrumentarlos como lectores. No obstante, las pocas que recuerdan son muy valoradas. Esperamos con este trabajo invitar a los docentes a sumarse a esta valoración que los alumnos reconocen ante un profesor o una profesora que se compromete a formarlos como lectores y escritores eficaces. Después de todo, esta eficacia es la que garantiza el crecimiento de la disciplina cuando los alumnos sean los que “tomen la posta”, en el momento que los formadores dejen el camino.

##### 5. Referencias bibliográficas

Brown, A. y Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.

Carriedo, N. y Alonso, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: Cuadernos del ICE 10, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

García Madruga, J.; Martín, J.; Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J.; Elosúa M. R.; Gutiérrez F.; Luque J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

Garnham, A. (1981). Mental models as representations of text. *Memory and cognition*, 6, 560-565.

Gatti, A. (2010). La comprensión lectora con adultos universitarios que cursan estudios de postulación. Diseño y valoración de una intervención educativa. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*. Año 31 N° 3, 42 – 53.

Gatti, A. (2017) “Aportes al abordaje psicopedagógico del adolescente y del adulto. (Versión revisada y actualizada de la publicación incluida en el texto Espacios Psicopedagógicos, editada en 1997 por Psicoteca Editorial, Buenos Aires). Disponible en: [www.albertogatti.com.ar/publicaciones](http://www.albertogatti.com.ar/publicaciones)

Gatti, A.; Carriedo, N. y Gutiérrez, F. (2012). *Leer y escribir en la Universidad. ¿Cómo enseñar a comprender textos a adultos universitarios?* Madrid: EAE.

Glenberg, A. Meyer, M. y Lindem, K. (1987). Mental Models Contribute to Foregrounding during Text Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 69-83.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration model. *Psychological Review*, 2, 163-182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Boulder, Colorado: Cambridge University Press.

Meyer, B. J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.

Meyer, B. J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Comps.), *Learning and comprehension of text*. Nueva Jersey: LEA.

Meyer, B. J. (1985). Prose Analysis: Purpose, procedures and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Meyer, B. J., Brandt, D. M. y Bluth, G. J. (1980). Use of the top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.

Sánchez, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.

Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona y Buenos Aires: Paidós Comunicación.

Van Dijk, T. (1980). *Macroestructuras*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos, *Infancia y Aprendizaje*, 49,53-71.

## ANEXO

Materiales elaborados para la evaluación de la comprensión lectora en los alumnos

## TEXTO Y CONSIGNA PARA LA ELABORACIÓN DEL RESUMEN (ORIGINAL)

Lea el siguiente texto:

**Las culturas de la enseñanza**(tomado de *Profesorado, cultura y posmodernidad*, de Hargreaves, A. Morata. Madrid, 1999).

El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional. A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de adolescentes, porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes. Del mismo modo, las estrategias de enseñanza de los docentes de estudios familiares evolucionan de una forma distinta a como lo hacen los profesores de matemáticas; las de los maestros del centro de las ciudades, de manera distinta a la de quienes enseñan en el extrarradio, etcétera. Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. Es “la forma de hacer las cosas que tenemos aquí”. El concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes compartidas), de consenso explícito e implícito, es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido; visión que subyace a la bibliografía general sobre las culturas de las organizaciones y aparece una y otra vez en ella. Cuando hablamos de las culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, etcétera, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores. Aquí es donde resulta más evidente su diversidad cultural. No cabe duda de que hay mucho que hacer todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo. No obstante, no es mi principal preocupación en este libro. En este capítulo y en los dos siguientes, mi preocupación principal es la forma.

La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, porque la forma de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista, por ejemplo. Las relaciones entre los docentes, es decir, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. En realidad, a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de los docentes pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación. En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

**Consignas de trabajo:** (vamos a suponer que el texto de Hargreaves es un material que debes estudiar).

Vuelve a leer el texto. Subraya las ideas importantes del mismo (si es algo que frecuentemente realizas cuando estudias) y redacta un resumen (o lo que realices cuando estudias) que incluya las ideas importantes del texto.

## TEXTO Y CONSIGNA PARA LA ELABORACIÓN DEL RESUMEN (MANIPULADO)

Lea el siguiente texto:

**Las culturas de la enseñanza**(tomado de *Profesorado, cultura y posmodernidad*, de Hargreaves, A. Morata. Madrid, 1999).

El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. En general, estas

distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional. A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de adolescentes, porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes. Del mismo modo, las estrategias de enseñanza de los docentes de estudios familiares evolucionan de una forma distinta a como lo hacen los profesores de matemáticas; las de los maestros del centro de las ciudades, de manera distinta a la de quienes enseñan en el extrarradio, etcétera. Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. Es “la forma de hacer las cosas que tenemos aquí”. El concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes compartidas), de consenso explícito e implícito, es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido; visión que subyace a la bibliografía general sobre las culturas de las organizaciones y aparece una y otra vez en ella. Cuando hablamos de las culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, etcétera, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores. Aquí es donde resulta más evidente su diversidad cultural. No cabe duda de que hay mucho que hacer todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo. No obstante, no es mi principal preocupación en este libro. En este capítulo y en los dos siguientes, mi preocupación principal es la forma.

La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. Las relaciones entre los docentes, es decir, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. Si antes he mencionado que mi preocupación principal es la forma, es porque a través de ella se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de los docentes se deberían a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de relación. En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

**Consignas de trabajo:** (vamos a suponer que el texto de Hargreaves es un material que debes estudiar).

Vuelve a leer el texto. Subraya las ideas importantes del mismo (si es algo que frecuentemente realizas cuando estudias) y redacta un resumen (o lo que realices cuando estudias) que incluya las ideas importantes del texto.

<b>MANIPULACIÓN DEL TEXTO</b>	
<b>TEXTO ORIGINAL (4º Párrafo)</b>	<b>Texto manipulado ( 4º párrafo)</b>
<p>La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, porque la forma de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista, por ejemplo. Las relaciones entre los docentes, es decir, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. En realidad, a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de los docentes pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación. En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.</p>	<p>La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. Las relaciones entre los docentes, es decir, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. (1) <i>Si antes he mencionado que mi preocupación principal es la forma, es porque a través de ella se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de los docentes</i> (2) <i>se deberían a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de relación. En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Inferencia que repone lo expresado por el autor en el tercer párrafo acerca de su preocupación por la forma.</i></li> <li><i>Eliminación del término “contingente” para que el texto exprese más claramente la importancia que el autor le asigna a la “forma” para el desarrollo y cambio educativo.</i></li> </ol>

IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES-IDEA DEL TEXTO ORIGINAL

Las culturas de la enseñanza

(tomado de Profesorado, cultura y postmodernidad. Andy Hargreaves)

(1) El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. (2) Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. (3) En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. (4) En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. (5) La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. (6) Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional. (7) A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de adolescentes, (8) porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes. (9) Del mismo modo, las estrategias de enseñanza de los docentes de estudios familiares evolucionan de una forma distinta a como lo hacen los profesores de matemáticas; (10) las de los maestros del centro de las ciudades, de manera distinta a la de quienes enseñan en el extrarradio, etcétera. (11) Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

(12) Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. (13) A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. (14) Psicológicamente, nunca lo están. (15) Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. (16) A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. (17) Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. (18) Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

(19) Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. (20) El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. (21) Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. (22) Es “la forma de hacer las cosas que tenemos aquí”. (23) El concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes compartidas), (24) de consenso explícito e implícito, es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido; (25) visión que subyace a la bibliografía general sobre las culturas de las organizaciones y aparece una y otra vez en ella. (26) Cuando hablamos de las culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, etcétera, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores. (27) Aquí es donde resulta más evidente su diversidad cultural. (28) No cabe duda de que hay mucho que hacer todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo. (29) No obstante, no es mi principal preocupación en este libro. (30) En este capítulo y en los dos siguientes, mi preocupación principal es la forma.

(31) La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, (32) se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. (33) El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, (34) porque la forma de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista, por ejemplo. (35) Las relaciones entre los docentes o, si queremos, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. (36) En realidad, a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. (37) Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación. (38) En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

## IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES-IDEA DEL TEXTO MANIPULADO

Las culturas de la enseñanza

(tomado de Profesorado, cultura y postmodernidad. Andy Hargreaves)

(1) El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. (2) Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. (3) En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. (4) En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. (5) La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. (6) Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional. (7) A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de adolescentes, (8) porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes. (9) Del mismo modo, las estrategias de enseñanza de los docentes de estudios familiares evolucionan de una forma distinta a como lo hacen los profesores de matemáticas; (10) las de los maestros del centro de las ciudades, de manera distinta a la de quienes enseñan en el extrarradio, etcétera. (11) Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

(12) Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. (13) A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. (14) Psicológicamente, nunca lo están. (15) Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente

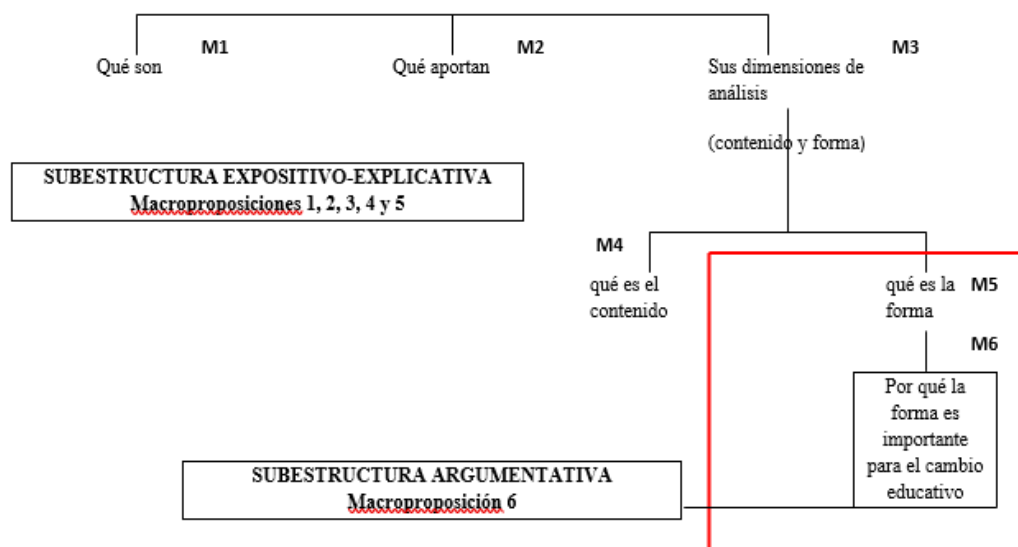
y con los que han colaborado en el pasado. (16) A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. (17) Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. (18) Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

(19) Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. (20) El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. (21) Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. (22) Es “la forma de hacer las cosas que tenemos aquí”. (23) El concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes compartidas), (24) de consenso explícito e implícito, es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido; (25) visión que subyace a la bibliografía general sobre las culturas de las organizaciones y aparece una y otra vez en ella. (26) Cuando hablamos de las culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, etcétera, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores. (27) Aquí es donde resulta más evidente su diversidad cultural. (28) No cabe duda de que hay mucho que hacer todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo. (29) No obstante, no es mi principal preocupación en este libro. (30) En este capítulo y en los dos siguientes, mi preocupación principal es la forma.

(31) La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, (32) se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. (33) Las relaciones entre los docentes, es decir, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. (34) Si antes he mencionado que mi preocupación principal es la forma es porque, (35) a través de ellas se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. (36) Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de los docentes se deberían a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación. (37) En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

MATERIALES ELABORADOS PARA LA CORRECCIÓN DE LOS PROTOCOLOS

CUADRO  
REPRESENTACIÓN MACROESTRUCTURAL DEL TEXTO PARA LA CORRECCIÓN DE LOS RESÚMENES DE LOS ALUMNOS  
LAS CULTURAS DE LA ENSEÑANZA (ORIGINAL Y MANIPULADO)



Ideas principales del texto LAS CULTURAS DE LA ENSEÑANZA (Original y manipulado)

Se formulan las ideas principales y se ejemplifican seleccionando partes del texto

SUBESTRUCTURA	Ideas Principales	IDEAS PRINCIPALES
	Párrafo 1 Idea 4	<b>Definición (¿qué son las culturas de la enseñanza?)</b> “Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.”

<p><i>Expositivo/</i></p> <p><i>Explicativa</i></p>	Ideas 3 y 5	<p>“...proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza.” “Transmiten a los nuevos copartícipes las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva”.</p>
	<p><b>Párrafo 2</b> Ideas 12 y 17</p>	<p><b>Idea 2. Importancia (¿qué aportan las culturas de la enseñanza?)</b> “Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo” (y/o) “Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar.”</p>
	<p><b>Párrafo 3</b> Idea 19</p>	<p><b>Idea 3. Presentación de las dimensiones de análisis (contenido y forma)</b> “Las culturas de la enseñanza tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma.”</p>
	Ideas 20 y 21	<p><b>Idea 4. Definición de la dimensión contenido</b> “El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes y valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por la comunidad docente en general.” “Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen.”</p>
	<p><b>Párrafo 4</b> Ideas 31 y 32</p> <p>Ideas 36/37/38 (texto original) Ideas 35/36/37 (texto manipulado)</p>	<p><b>Idea 5. Definición de la dimensión forma</b> “La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas.”</p>