

Propuesta didáctica para la comprensión y producción de textos académicos dirigida a los estudiantes de la modalidad Estudios Universitarios Supervisados de la Carrera Educación (UCV)

María Cecilia Ferreira Torres
mcferreir08@yahoo.com.mx
Universidad Central de Venezuela

Recibido: 23/09/2013
Aprobado:25/10/2013

Resumen

Un alto porcentaje de estudiantes que ingresa a la Modalidad semipresencial Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, presenta grandes deficiencias en las competencias en lectura y escritura necesarias para el éxito académico. El problema es mucho más grave si consideramos el hecho que estos estudiantes son futuros profesionales de la docencia y muchos ya son docentes en servicio.. Para dar respuesta a esta problemática, se elaboró, desarrolló y evaluó una propuesta didáctica basada en un Módulo Instruccional relacionado con la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y discursivas para la lectura y escritura de textos académicos el cual fue utilizado durante un semestre con 25 estudiantes que cursaban la asignatura Introducción al Conocimiento Científico. Este estudio constituye un proyecto factible apoyado en una investigación de campo basada en un diseño cuasiexperimental pre y postest con un solo grupo. Como técnicas de investigación se utilizaron la observación y la medición de conocimientos por medio de un cuestionario de preguntas abiertas que se utilizó como pre y postest antes y después de la intervención pedagógica Al comparar los resultados obtenidos en el pretest con los del postest se pudo concluir que hubo una mejoría bastante importante en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión y producción de textos..

Palabras clave: propuesta didáctica, estrategias, comprensión, producción, contenidos curriculares.

An Instructional Proposal for Academic Texts Comprehension and Production in students of a Blending Learning Program at The School of Education of the Central University of Venezuela

Abstract

It has been proved that a great number of students who start their university studies at the blending learning program offered by the School of Education at Venezuela Central University don't have an adequate level for understanding and producing written academic texts. The lack of cognitive, metacognitive and discourse strategies are important causes of this problem; which becomes even more critical for distance education and blending learning programs in which the students have to process a great quantity of written information without the help their professors. The aim of this research was to design, develop, apply and evaluate a pedagogical proposal to train a sample of 25 students who were taking the first semester subject matter Introduction to Scientific Knowledge. It is a documentary and field study based on a one group pre and posttest quasiexperimental design. Observation and knowledge measure were used as the basic research techniques. For the latter, a questionnaire with open responses questions was designed. After applying the training in reading and writing cognitive and metacognitive skills using texts related to the contents of the selected academic area, the results obtained in the pretest were compared with those of the posttest and significant difference were found between them. So we can conclude that the application of the proposal contributed to improve students knowledge in reading and writing as well as in the contents of the subject matter

Key words: *instructional proposal, reading, writing, cognitive and metacognitive strategies*

Introducción

Lograr un lector y escritor eficiente es una de las metas de los sistemas educativos y constituye un objetivo primordial cuando se pretende experimentar éxito académico y social. Sin embargo, la realidad es que sólo una pequeña proporción de nuestros jóvenes, al terminar la educación media, logra alcanzar un nivel aceptable en la lectura y la escritura. Según algunas investigaciones, aproximadamente el 55% de estos estudiantes no entienden lo que leen y no son capaces de expresar con claridad sus ideas (Gil citado en Pineda, 2004). Según un informe de la UNESCO (1999) acerca de las debilidades y fortalezas del proceso de lectura en estudiantes de diversos niveles y modalidades educativas en América Latina, Venezuela posee uno de los niveles de comprensión de textos escritos más bajos de la región.

Algunos de los problemas más graves detectados en los estudiantes de Educación Superior son el bajo rendimiento y las dificultades que tienen para comprender y redactar textos académicos (Morles, 1986; Sánchez, 1990; Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996; Jáimez, 1997), por lo cual se hace necesario brindarles herramientas para el desarrollo de habilidades, destrezas y estrategias que puedan ayudarlos a superarlas.

La falta de preparación en lectura y escritura resulta mucho más grave cuando los estudiantes deciden ingresar en el sistema de estudios a distancia, el cual, por sus propias características, requiere necesariamente de un lector y escritor experto debido a la gran cantidad de material escrito que debe ser procesado y analizado para su aprendizaje. Este es el caso de los estudiantes que ingresan a los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) (Modalidad semi-presencial) de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

En este caso en particular, la situación adquiere mayor importancia porque se trata de estudiantes que están formándose como docentes o que ya son docentes en ejercicio cuya función es y será acompañar o mediar procesos de construcción de la lectura y escritura en otros estudiantes y cuya debilidad no solo afecta y afectará su propio desempeño personal sino el de sus estudiantes. De aquí que, si las deficiencias de estos futuros profesionales de la docencia y docentes en ejercicio, se focaliza en procesos esenciales para la comunicación humana como la lectura y escritura, es urgente y prioritario, entonces, ofrecer a los estudiantes que se inician en esta modalidad de estudio, la oportunidad de desarrollar estrategias que les permitan mejorar sus competencias en comprensión de la lectura y en redacción de textos en las diferentes áreas curriculares.

La universidad como institución donde se reflexiona acerca del conocimiento, no puede suponer que las habilidades esperadas en lectura y escritura sean responsabilidad exclusiva de la etapa escolar precedente (secundaria), al contrario, debe entender que el nivel universitario requiere por su misma naturaleza, la construcción y aplicación de estrategias de comprensión y producción de textos mucho más complejas que las que el estudiante maneja, razón por la

cual debe ofrecer a sus estudiantes, nuevos procesos de aprendizaje más efectivos y que respondan a las exigencias propias del modelo universitario.

En el contexto específico de la asignatura ***Introducción al Conocimiento Científico***, el estudiante debe enfrentarse a la lectura de textos complejos que les resultan difíciles de comprender porque se requiere del uso de estrategias de comprensión y producción de información que se supone, el alumno ha construido previamente, pero que, con frecuencia son inadecuadas. En consecuencia la información allí presentada no siempre es analizada según las expectativas del docente, lo cual hace que un número significativo de estudiantes deserten de la asignatura y posteriormente de la carrera porque consideran que no poseen las condiciones indispensables para recorrer con éxito el camino universitario..

De allí, el interés en realizar esta investigación con el propósito principal de elaborar y validar una propuesta didáctica dirigida al desarrollo y aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y discursivas en la lectura y la escritura de un área de conocimiento específico como es el caso de ***Introducción al Conocimiento Científico***, asignatura correspondiente al primer semestre de la carrera de Educación de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS).

Marco teórico referencial

La Lectura y la Escritura en la universidad

La mayoría de las intervenciones que se han hecho en nuestro contexto para ayudar a los estudiantes universitarios a superar sus debilidades en lectura y escritura, se han concretado en cursos o talleres al inicio de la carrera. Sin embargo, no es suficiente un solo curso para aprender a leer y a escribir de una vez por todas y para todas las áreas.

En este sentido, los movimientos “escribir a través del curriculum” y “escribir en las disciplinas” han promovido que “ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios” (Carlino, 2005, p. 23).

Se trata de un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares y consiste en utilizar la lectura y la escritura de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua. En otras palabras, son prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura o la escritura y, además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina.

Desde esta perspectiva, aprender a leer en la universidad implica aprender a interpretar textos específicos y a utilizar la información interpretada para plantear, analizar y resolver problemas referidos a las prácticas específicas de cada disciplina; aprender a escribir alude a la producción de determinado tipo de texto que se adecúe al destinatario y responda a propósitos comunicativos definidos (Marucco, 2001). En síntesis, enseñar una disciplina es ayudar al estudiante a aprender sus conceptos y discursos, y esto se logra creando situaciones en las que es necesario reconstruir nociones una y otra vez desde actividades de lectura y escritura con sentido disciplinario.

Por otro lado, si se asume que aprender un contenido en las diferentes asignaturas del currículo, de cualquier carrera, es aprender a escribir y a leer acerca de él, y no sólo a abordarlo en pensamiento u oralmente (Scardamalia y Bereiter citados en Carlino 2001), se debe entender entonces que son los especialistas de las diferentes asignaturas o disciplinas los que mejor podrían ayudar a los estudiantes en las tareas de leer y escribir en dichas áreas.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de lectura

La concepción de lectura asumida en este trabajo, se apoya en los aportes de la Psicología Cognitiva y la Lingüística Textual, las cuales conciben la lectura:

Como un proceso complejo de procesamiento de información, en el cual interactúan los esquemas del lector, los esquemas del texto y las estrategias de procesamiento que permiten reconstruir en

la mente del lector el significado transmitido por el autor del texto (Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996, p.7).

Para comprender y, por tanto, aprender de la lectura, se requiere de un doble esfuerzo mental: el alumno debe estar consciente del material de estudio, a la vez que realiza las operaciones mentales que producen el aprendizaje. Para lograr esto el lector debe utilizar, en forma consciente y deliberada, estrategias que le permitan aprender de la lectura.

Las estrategias generales de aprendizaje pueden definirse como: "... un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 234). Uno de los campos en el que se ha investigado más los procesos de adquisición, uso y enseñanza de estrategias es precisamente el de la comprensión de textos, puesto que, gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas proviene de los textos escritos.

Las estrategias de comprensión son de naturaleza cognitiva, pues constituyen un conjunto de procesos de control del funcionamiento de las operaciones mentales que realiza el individuo cuando intenta comprender un texto y logra procesar la información escrita (Ríos, 1991). Solé (1996) define a las **estrategias cognitivas** de lectura como actividades intencionales que se realizan con el fin de adquirir, retener y utilizar alguna información recibida tanto oral como por escrito, es decir, estas estrategias nos sirven como guía para alcanzar algún objetivo que perseguimos. Por lo tanto, no son procedimientos mecánicos, sino que las modificamos tomando decisiones en función de los objetivos que se persiguen y de las características del texto con el que nos encontramos cuando leemos.

Así mismo, el estudiante debe saber cuándo y cómo utilizar las estrategias que ha elegido para comprender un texto. El saber cuáles utilizar y cuándo depende de los factores que condicionan el aprendizaje académico, así como también de la meta y las demandas de la actividad a realizar. Es necesario también ser capaces de supervisar, controlar y evaluar el proceso de comprensión lectora a

través de las **estrategias metacognitivas**, con el fin de hacerlo más efectivo. Desde esta perspectiva, adquiere relevancia la metacognición y más específicamente, la metacompreensión como fenómenos reguladores de la propia comprensión con el propósito de hacerla efectiva. En efecto, la metacognición es considerada como una habilidad del ser humano que permite supervisar, controlar y evaluar el desempeño y utilidad de otros procesos intelectuales, entre ellos la comprensión lectora.

Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias, fundamentadas en un sin número de investigaciones empíricas y aplicadas sobre el proceso de comprensión de textos. Entre ellas, se puede recordar la propuesta por Díaz-Barriga y Hernández (2002), basada en los trabajos de Solé (1996), pues ambos autores clasifican las estrategias según se aplican antes, durante o después del proceso de lectura. Por su parte Morles (1991), las divide en tres grandes grupos: Estrategias para Procesar Información, estrategias para resolver problemas de comprensión y estrategias de regulación. Según el autor precitado, en el marco de la categoría denominada “Estrategias para procesar la Información” se deben aplicar otras estrategias como: las *Estrategias de Organización*, las *Estrategias de Elaboración*, las *Estrategias de focalización*, las *Estrategias de Integración* y las *Estrategias de Verificación*.

Una tercera clasificación de los tipos de estrategias, y la que empleamos en esta investigación, es la que proponen Bruno de Castelli y Cohen de Beke (1996) en el proyecto Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de Lectura (ECOLE), que comprende cuatro tipos fundamentales, a saber:

1) Estrategias de focalización de la atención centradas en el lector: incluyen actividades de prelectura para activar el conocimiento previo y crear expectativas que faciliten la formulación de hipótesis, a partir de elementos lingüísticos y no-lingüísticos, cotextuales y contextuales.

2) Estrategias de organización para el aprendizaje complejo según Weinstein y Mayer (citados en Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996, p.13), son aquellas centradas en el texto, tipos y estructura lógica (superestructura), estas estrategias comprenden actividades para la identificación de la idea central, de las ideas

que la sustentan y de las relaciones que se establecen entre ellas a través de las relaciones léxicas, las referencias, los conectivos y el uso de las representaciones gráficas.

3) Estrategias de elaboración verbal: cuyo objetivo principal es integrar la información nueva con el conocimiento previo, Es decir, transferir el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo y asimilar la información que llega a la ya existente. Incluyen la identificación de las ideas principales y el resumen (Weinstein y Mayer citado en Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996, p.14).

4) Estrategias metacognitivas: intervienen en cada momento del proceso de entrenamiento ya que son necesarias para planificar, controlar y evaluar las acciones que los estudiantes emprenden antes, durante y después de la lectura de un texto. (Bruno de Castelli, 1994).

Las estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura.

La construcción del conocimiento sólo se verifica a través de la escritura como instrumento de aprendizaje. En este sentido, adquiere importancia el desarrollo de la composición escrita y su función epistémica o heurística, ya que escribir es un acto de cognición. Por otro lado, la escritura, al igual que la lectura, es vista como un proceso interactivo entre escritor y texto. La escritura como proceso ha sido analizada tomando en cuenta los aportes tanto de la psicología cognitiva como de las ciencias del lenguaje. De la primera, se obtiene que el énfasis está en el escritor, quien debe utilizar una serie de estrategias para mejorar la planificación del escrito, su elaboración y posterior revisión. En la segunda perspectiva, la lingüística textual y el análisis del discurso, en particular, encontramos que la atención ha estado centrada en el texto como unidad comunicativa planificada y contextualizada, poniendo de relieve la importancia del conocimiento de las diversas tipologías textuales para alcanzar la adecuación (Prado 2004).

Desde el punto de vista estructural, Según Bruno de Castelli y Beke (2004) la escritura requiere la puesta en práctica de una serie de estrategias durante tres fases (**planificación, textualización y revisión**).

1) La planificación consiste en realizar un esquema del texto que se va a escribir, tomando en cuenta los siguientes aspectos: audiencia a quien va dirigido. la situación comunicativa; tema que se va a tratar, tipo de texto que se debe escribir, puntos o aspectos que se desean tratar en el texto (el contenido a desarrollar) y la enunciación.

2) La textualización que consiste en desarrollar cada uno de los elementos planificados en el esquema inicial, tomando en cuenta la coherencia y cohesión del texto. Durante la textualización deben observarse las normas lingüísticas y gráficas, así como las diferentes estructuras textuales y los marcadores del discurso.

3) La revisión, tiene que ver con leer el texto de una manera detallada para realizar los ajustes que sean necesarios. Se realiza a lo largo y al final del proceso y puede afectar distintos aspectos: formal, de contenido y funcional. Implica el conocimiento reflexivo o metaescritura.

Marco Metodológico

Tipo y nivel de la investigación

El presente trabajo se inscribe dentro de la modalidad de investigación Proyecto Factible, la cual “consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para la solución de problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL, 2005, p.16). Constituye también una investigación de campo entendida como aquella en la que el investigador interactúa directamente con los sujetos de investigación con la finalidad de obtener información valiosa proveniente directamente de la realidad. Es a la vez un estudio de nivel descriptivo puesto que se describen los rasgos esenciales de las relaciones entre las estrategias de comprensión y producción de textos y la capacidad de los estudiantes para emplear dichas estrategias, sin establecer relaciones de causa o efecto o posibles predicciones.

Diseño de la investigación

Se aplicó un diseño preexperimental de preprueba (pre-test) y posprueba (pos-test) con un solo grupo. Cabe destacar que a partir de la revisión bibliográfica se derivaron los lineamientos relacionados

con las estrategias de comprensión y producción de textos académicos y se diseñó un Módulo Instruccional el cual fue aplicado al grupo de estudiantes de la asignatura “Introducción al Conocimiento Científico” de la Modalidad Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación (UCV), a manera de intervención didáctica entre la aplicación del pretest y el postest.

Sujetos que participaron en el estudio

La población estuvo constituida por 25 estudiantes inscritos en la asignatura Introducción al Conocimiento Científico de EUS, Región Capital, 2007-2); y debido al tamaño estadísticamente manejable de la población no fue necesario aplicar técnicas de muestreo por lo que se decidió trabajar con toda la población.

Técnicas e instrumentos para la recopilación de datos

Se utilizaron como técnicas la observación y la medición de conocimientos. La primera para obtener información sobre las deficiencias en lectura y escritura que los estudiantes poseían. La segunda se aplicó a través de un cuestionario de preguntas abiertas diseñado como pre y postest. Este se utilizó como pre-test al inicio del semestre para identificar los conocimientos y habilidades cognitivas, metacognitivas y discursivas previas de los estudiantes de la asignatura *Introducción al Conocimiento Científico* y, posteriormente se empleó el mismo instrumento como post-test para describir la efectividad de las estrategias de comprensión y producción de textos aplicadas en el curso a través del Módulo Instruccional diseñado.

El instrumento empleado como pre-test y pos-test fue validado a través del método “juicio de expertos” por los profesores del Departamento de Lengua y Comunicación y profesores de Metodología de la Investigación de la Escuela de Educación (UCV). La misma consistió en la exhaustiva revisión del instrumento suministrado desde una perspectiva teórica (contenidos) y metodológica (criterios de coherencia, redacción y pertinencia). En relación con la administración de ambos cuestionarios debe decirse que estos fueron aplicados en la primera y cuarta asesoría respectivamente y tuvo una duración de 2 horas académicas.

Resultados

El Módulo instruccional diseñado para el entrenamiento en estrategias de comprensión y producción de textos académicos.

Después de analizar los resultados del pretest, se decidió elaborar una propuesta didáctica titulada “Módulo instruccional basado en estrategias cognitivas, metacognitivas y discursivas para mejorar las competencias en lectura y escritura de los estudiantes de la asignatura *Introducción al Conocimiento Científico*, de los Estudios Universitarios (EUS), de la Escuela de Educación de la UCV”. El Propósito del Módulo fue entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y discursivas de comprensión de lectura y redacción de textos académicos (argumentativos y expositivos) para mejorar su rendimiento.

Los contenidos a desarrollar se organizaron en tres (3) unidades. Cada una de ellas corresponde a un objetivo del programa, que se incluye en el Módulo de Lecturas. Se utilizaron las lecturas que deben realizar los alumnos en esta materia para cumplir con los objetivos de la misma. Asimismo, para el procesamiento de la información de cada texto se aplicaron las estrategias cognitivas de lectura propuestas por Bruno de Castelli y Cohen de Beke (1996), cuya efectividad para mejorar las competencias en comprensión lectora de los estudiantes a nivel superior ha sido demostrada en diferentes investigaciones. (Brúzon, 1990; González y Peralta 1993; Bueno, Ramírez y Velásquez, 1999). También se aplicaron estrategias metacognitivas, puesto que estas deben intervenir en cada momento del proceso de entrenamiento ya que son necesarias para planificar, controlar y evaluar las acciones que los estudiantes emprenden antes, durante y después de la lectura de un texto. (Bruno de Castelli, 1994). Para la producción textual, se incluyeron estrategias de composición: planificación, textualización y revisión, que llevan implícita la inclusión de los aspectos formales del discurso, según el tipo de texto (argumentativo y expositivo).

El entrenamiento o intervención tuvo una duración de 14 semanas aproximadamente. Por ser una modalidad semi-presencial, las actividades, respondiendo a las políticas institucionales para esta

modalidad, fueron distribuidas en 4 asesorías grupales (presenciales) con una duración de tres horas cada una y 4 asesorías individuales a distancia, utilizando el correo electrónico o las asesorías individuales presenciales.

Resultados estadísticos obtenidos en el pretest y el postest

A continuación se reportan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de recolección de datos (cuestionario) antes y después (pre-test y post-test). El análisis se presenta de manera comparativa o contrastiva (pre-test/post-test) y tomando en cuenta cada pregunta del cuestionario. Para ello, se empleó un procesador estadístico de Excel con la intención de marcar ese contraste.

En los gráficos 1 y 2 se muestran los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con respecto a la Pregunta 1.

Gráfico 1
Porcentaje de estudiantes que antes de aplicar las estrategias fueron capaces o no capaces de hacer conjeturas Antes (pretest)

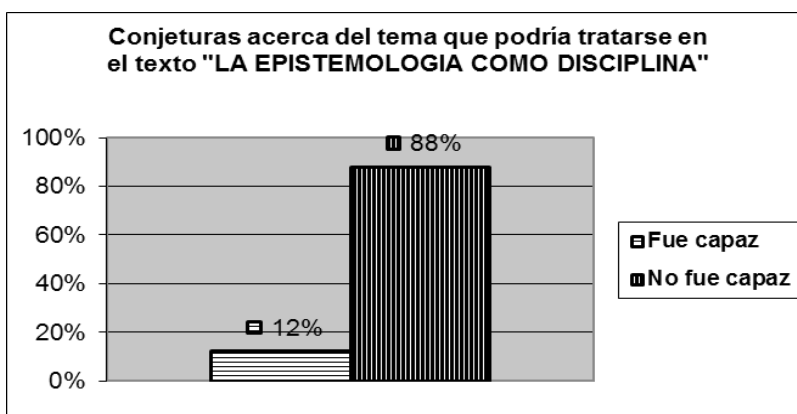
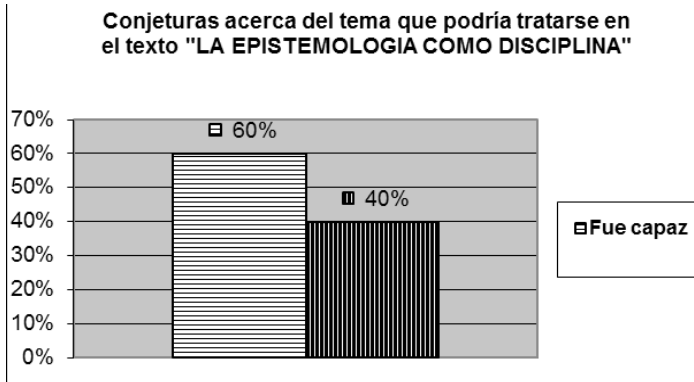


Gráfico 2
Porcentaje de estudiantes que después de aplicar las estrategias fueron capaces o no de hacer conjeturas Después (postest)



En el pretest sólo un 12% de los estudiantes fue capaz de realizar conjeturas acertadas acerca del posible tema del texto, mientras que el 88% restante no acertó en las conjeturas o no realizó ninguna conjetura. Una vez aplicadas las estrategias de comprensión y producción de textos académicos, el porcentaje de estudiantes que realizó exitosamente algunas conjeturas en el postest se elevó a un 60% y el que no lo hizo se redujo a un 40%.

En los gráficos 3 y 4 se muestran los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta 2.

Gráfico 3
Con qué propósito los estudiantes leerían el texto antes de aplicar las estrategias Antes (pretest)

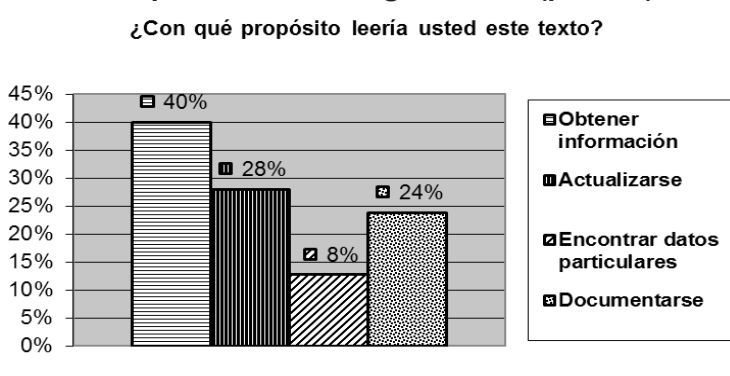
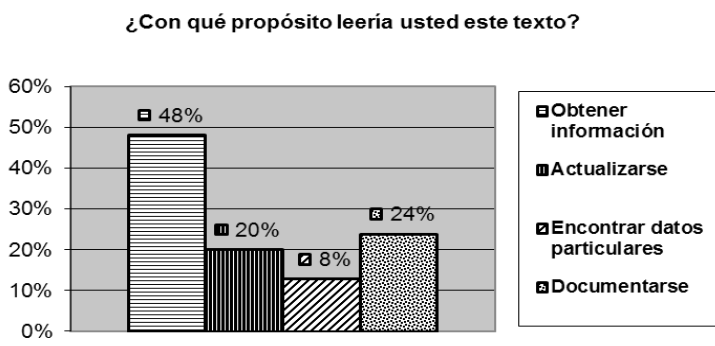


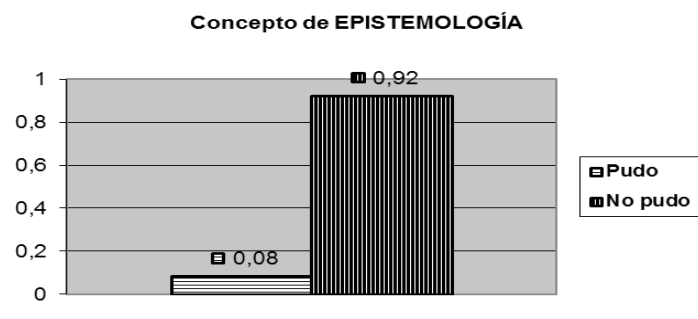
Gráfico 4
Con qué propósito los estudiantes leerían el texto después de aplicar las estrategias Después (postest)



En los resultados del pre-test un 40% contestó que leería el texto para obtener información, un 28% que lo haría para actualizarse, un 24% para documentarse y un 8% para encontrar datos particulares. En el postest, los resultados fueron: un 48% contestó para obtener información, un 24% para documentarse, el 20% para actualizarse y el 8% restante contestó para encontrar datos particulares. Esto permite evidenciar que los estudiantes están en capacidad de activar información pertinente para anticipar el contenido de un texto, a partir del título del mismo, pero no utilizan esta estrategia sistemáticamente en cada actividad de lectura académica.

En los gráficos 5 y 6 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta 3.

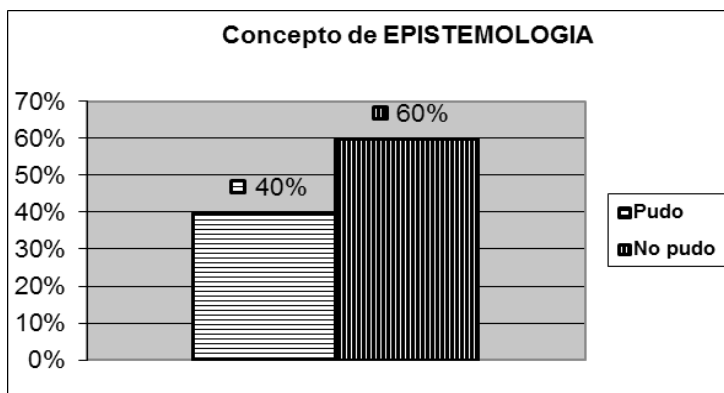
Gráfico 5
Porcentaje de estudiantes que pudieron, con sus conocimientos previos, elaborar un concepto de Epistemología antes de aplicar



las estrategias Antes (pretest)

Gráfico 6

Porcentaje de estudiantes que pudieron, con sus conocimientos previos, elaborar un concepto de Epistemología después de aplicar las estrategias Después (postest)



En el pretest, apenas el 8% fue capaz de elaborar un concepto de epistemología y el 92% restante no supo o no pudo elaborarlo mientras que en el postest, el porcentaje de éxito en la elaboración del concepto se incrementó hasta un 40% y el 60% restante mantuvo su dificultad para realizar tal actividad. El incremento muy posiblemente pueda deberse al tipo de actividades sugeridas, que les permitió construir una aproximación a las características fundamentales del texto leído en base a sus conocimientos previos sobre el tema y los mapas representacionales realizados.

En los gráficos 7 y 8 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta 4 a).

Gráfico 7

Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de identificar el propósito del autor antes de aplicar las estrategias Antes (pretest)

(a) Explique cuál es el propósito o intención del autor al escribir este texto

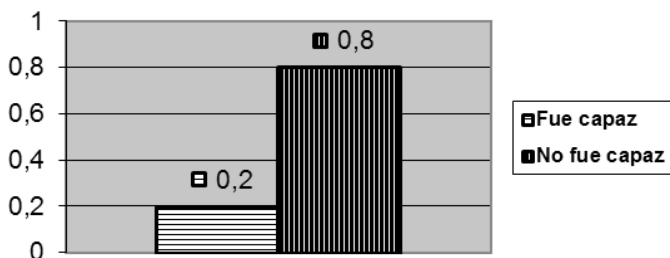
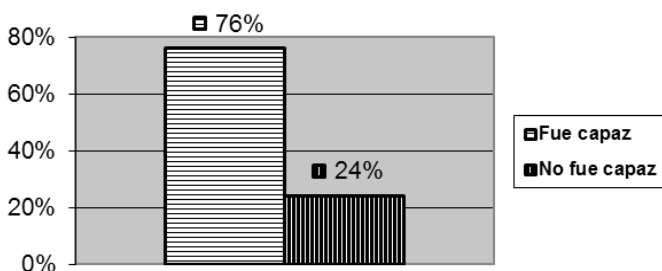


Gráfico 8

Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de identificar el propósito del autor después de aplicar las estrategias Después (postest)

(a) Explique cuál es el propósito o intención del autor al escribir este texto



En el pre-test, gráfico 7, el 20% fue capaz de delimitar con éxito el propósito o intención del autor al escribir este texto y un 80% no. En el postest, gráfico 8, se evidencia que el 76% pudo identificar el propósito con éxito, mientras que un 24% no lo hizo. Este resultado puede deberse a que los estudiantes que si lo lograron fueron capaces de identificar las ideas principales del texto y el punto de vista del autor.

En los gráficos 9 y 10 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta 4 (a.1).

Gráfico 9
Porcentaje de estudiantes que pudo explicar los pasos que llevó a cabo para realizar la actividad antes de aplicar las estrategias Antes (pretest)

(a.1) Explique los pasos que dio para desarrollar la actividad anterior

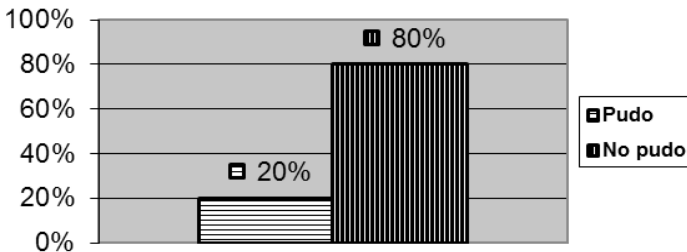
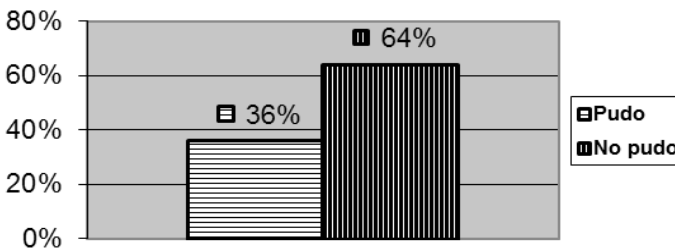


Gráfico 10
Porcentaje de estudiantes que pudo explicar los pasos que llevó a cabo para realizar la actividad después de aplicar las estrategias Después (postest)

(a.1) Explique los pasos que dio para desarrollar la actividad anterior



En el pre-test el mismo 20% que pudo identificar la intención o propósito del autor fue capaz de explicar o mostrar los pasos dados para realizar esta actividad y el 80% no pudo. Al aplicar las estrategias instruccionales, el porcentaje de estudiantes que pudo lograrlo alcanzó el 36% y bajó a 64% el porcentaje de quienes, a pesar de

la aplicación de estrategias, no lo hicieron. En este caso no hubo un incremento significativo. Esto podría explicarse señalando que hasta para los más expertos resulta muchas veces difícil exteriorizar lo que ya hacen automáticamente, y para los menos expertos este asunto no es fácil pues involucra además un conjunto de destrezas y recursos de atención acompañadas de un hábito para poner por escrito el seguir instrucciones que muchas veces poseen los alumnos.

En los gráficos 11 y 12 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta (b).

Gráfico 11
Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de extraer la idea principal del texto antes de aplicar las estrategias
Antes (pretest)

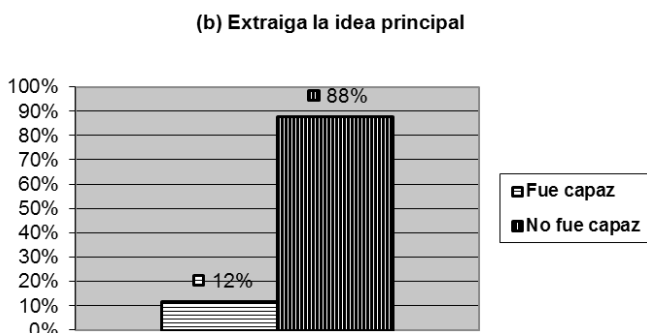
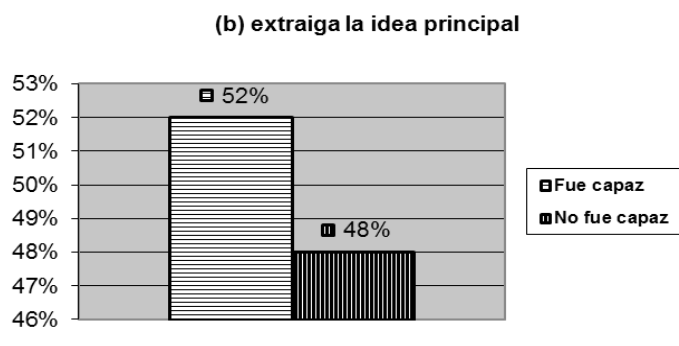


Gráfico 12
Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de extraer la idea principal del texto después de aplicar las estrategias
Después (postest)



En el pretest, el 88% de los estudiantes no fue capaz de extraer la idea principal del texto y sólo un 12% pudo hacerlo. Los resultados se modificaron significativamente en el post-test, pues el 52% de ellos demostró la capacidad de identificar la idea principal y el 48% mantuvo cierta dificultad. En este caso, más de la mitad de los estudiantes fue capaz de finalizar la actividad, marcando una diferencia considerable con los resultados obtenidos antes de la aplicación de las estrategias.

En los gráficos 13 y 14 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta (b. 1).

Gráfico 13
Porcentaje de estudiantes que pudo explicar los pasos que llevó a cabo para desarrollar la actividad antes de aplicar las estrategias Antes (pretest)

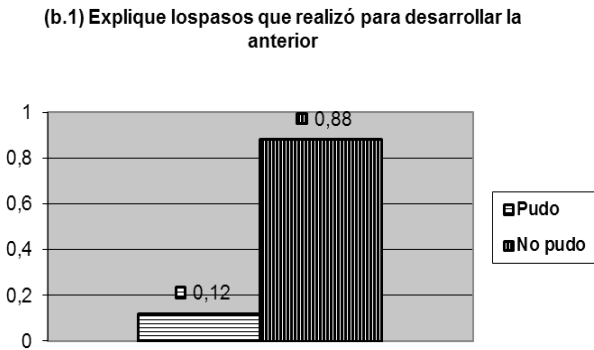
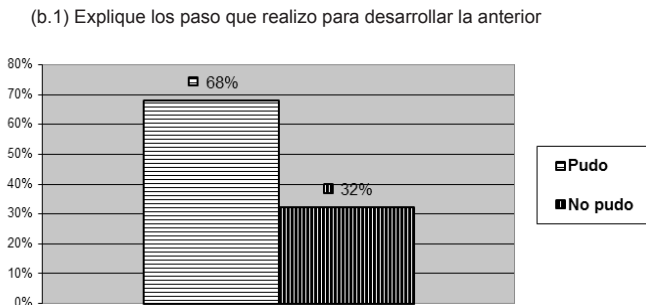


Gráfico 14
Porcentaje de estudiantes que pudo explicar los pasos que llevó a cabo para desarrollar la actividad después de aplicar las estrategias Después (postest)



En el pretest sólo el 12% de los estudiantes explicó los pasos seguidos para extraer la idea principal del texto suministrado. El 88% restante no logró hacer la actividad. Sin embargo en el postest el 68% pudo hacerlo y el 32% de los estudiantes mantuvo cierta dificultad. Este resultado permite inferir que un buen porcentaje de estudiantes fue capaz de desarrollar competencias personales para comprender la idea principal del texto, así como tomar conciencia del proceso llevado a cabo para conseguirlo.

En los gráficos 15 y 16 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta (c).

Gráfico 15

Porcentaje de estudiante que fue capaz o no de realizar una representación gráfica del texto antes de aplicar las estrategias

Antes (pretest)

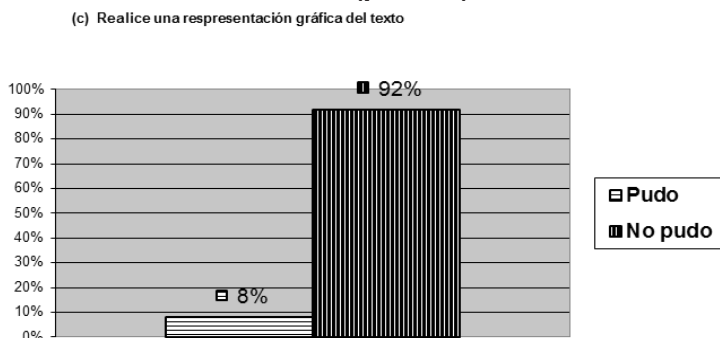
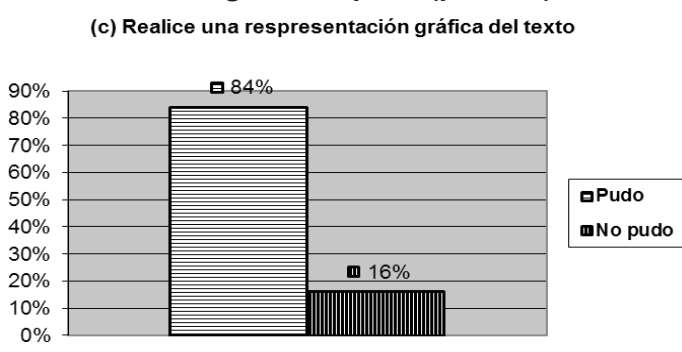


Gráfico 16

Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de realizar una representación gráfica del texto después de aplicar las estrategias. Después (postest)



El gráfico 15 muestra que en el pretest un 92% de los participantes no pudo realizar las representaciones gráficas esperadas. Su desempeño se limitó a presentar dibujos o imágenes relacionadas con el texto leído, y apenas un 8% logró hacerlas. En el postest, gráfico 16, se observa que este porcentaje se elevó a un 84% que fueron capaces de realizarlas y el porcentaje de estudiantes que no pudo hacerlo bajó a un 16%.

En los gráficos 17 y 18 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta (c. 1).

Gráfico 17

Porcentaje de estudiantes que pudo explicar los pasos que llevó a cabo para desarrollar la actividad antes de aplicar las estrategias Antes (pretest)

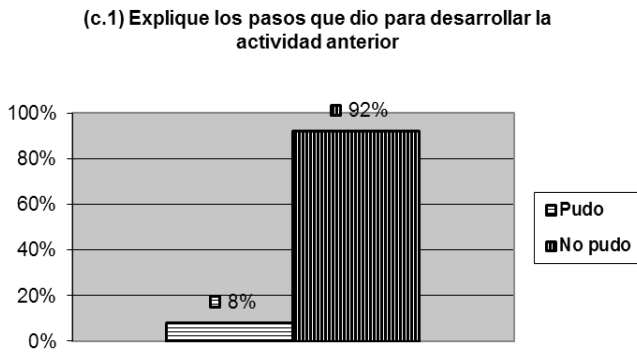
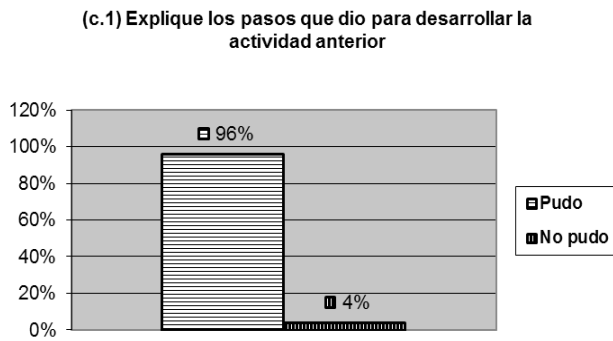


Gráfico 18

Porcentaje de estudiantes que pudo explicar los pasos que llevó a cabo para realizar la actividad después de aplicar las estrategias Después (postest)



En el pre-test apenas el 8% de los estudiantes pudo explicar los pasos aplicados para realizar una representación gráfica del texto leído mientras que el 92% no respondió. Los resultados del post-test reflejan un notable incremento, llegando a un 96% los estudiantes que pudieron explicar los pasos aplicados, en comparación con un 4% no pudo. Se infiere que estos resultados obedecen a la misma situación descrita en el ítem anterior.

En los gráficos 19 y 20 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta (d).

Gráfico 19
Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de realizar un resumen del texto antes de aplicar las estrategias
Antes (pretest)

(d) Realice un resumen del texto

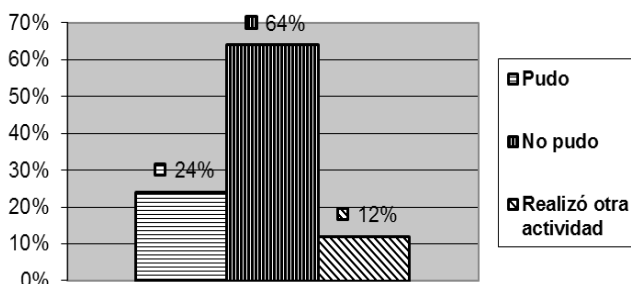
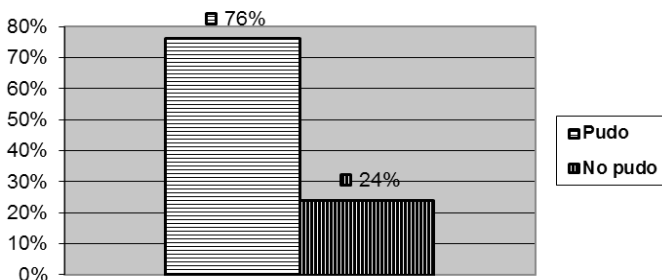


Gráfico 20
Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de realizar una resumen del texto después de aplicar las estrategias
Después (postest)

(d) Realice un resumen del texto



En el pretest sólo el 24% de los estudiantes pudo realizar un resumen escrito del texto, mientras que un 64% no lo realizó y un (12%) elaboró otro texto que no guardaba relación alguna con el texto leído. En contraste, los resultados del postest reflejan que un 76% produjo un buen resumen versus un 24% que no lo logró. Estos resultados pueden deberse al hecho de que realizar un resumen implica necesariamente una comprensión profunda del texto y un dominio de la escritura que muchos estudiantes en este nivel no poseen. Al respecto se puede señalar que si no hay conciencia de lo que implica resumir mucho menos se puede esperar que se señalen los pasos de algo que no se pudo realizar.

En los gráficos n° 21 y 22 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta (e).

Gráfico 21
Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de realizar un comentario del texto antes de aplicar las estrategias
Antes (pretest)

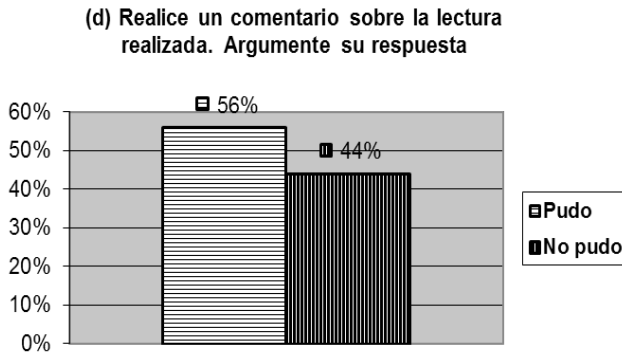
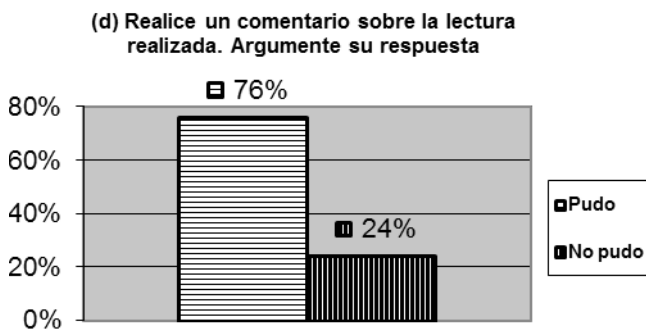


Gráfico 22
Porcentaje de estudiantes que fue capaz o no de realizar un comentario del texto después de aplicar las estrategias Después (postest)



Los resultados del pre-test indican que el 56% de los estudiantes realizó comentarios acertados acerca del texto leído y el 44% restante no realizó comentarios o estos no fueron acertados. En el postest estos resultados cambian un poco ya que un 76% sí pudo hacerlo en contraste a un 24% que no los realizó o no fueron acertados.

En los gráficos 23 y 24 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y el postest respectivamente con relación a la Pregunta (e. 1).

Gráfico 23
Porcentaje de estudiantes que pudo explicar los pasos que dio para realizar la actividad antes de aplicar las estrategias Antes (pretest)

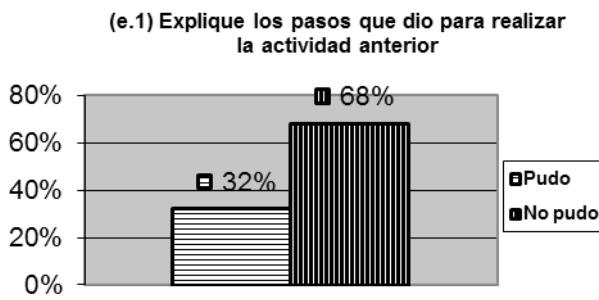
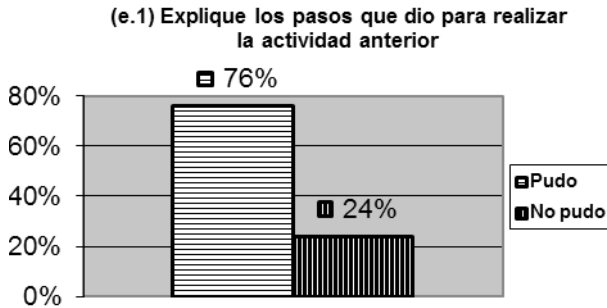


Gráfico 24

Porcentaje de estudiantes que pudo explicar los pasos que dio para realizar la actividad después de aplicar las estrategias Después (postest)



Aquí nuevamente se observó cierto paralelismo con los resultados anteriores. En efecto, en el pretest, los porcentajes obtenidos reflejan que un 32% de los estudiantes explicó los pasos realizados para culminar la actividad solicitada y un 68% no realizó comentarios del texto leído. No obstante, en el postest este porcentaje se invirtió, obteniéndose como resultado que el 76% pudiese contestar acertadamente mientras que un 24% aún no pudo hacerlo.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de la investigación llevada a cabo, permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

Las deficiencias iniciales en lectura y escritura observadas en los participantes fueron la dificultad para: encontrar ideas principales de un texto; explicar los pasos seguidos para encontrar información pertinente; identificar el tipo de texto, su macroestructura y superestructura, resumir los textos; hacer comentarios acerca de la lectura; escribir respetando la coherencia y la cohesión; utilizar correctamente las reglas ortográficas; así como el escaso uso de los conocimientos previos.

Después de realizada la intervención mediante la aplicación del Módulo Instruccional se observó que de veinticinco (25) estudiantes el (85%) aprobó la asignatura con un promedio de quince (15) puntos. En síntesis, los resultados presentados en el aparte anterior sugieren

que la aplicación de estrategias de comprensión y producción de textos en la asignatura *Introducción al Conocimiento Científico*, contribuyó a mejorar los conocimientos de este grupo de estudiantes y por ende, su rendimiento académico al igual que su competencia en lectura y escritura de textos académicos

Lo anterior nos lleva a sugerir las siguientes recomendaciones: 1) Si se aplicaran estrategias de lectura y escritura en las diferentes áreas de conocimiento, se podría ayudar a los estudiantes a comprender y aprender con mayor facilidad los contenidos específicos de las diferentes asignaturas. 2) Todo docente tiene la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir en la disciplina que dicte, si quiere ayudar a los estudiantes a dominar los contenidos específicos del área. y 3) Los materiales de lectura en uso en la Modalidad semipresencial (EUS) de la Escuela de Educación, deben ser revisados pues, en muchos casos, contienen textos complicados, desactualizados, poco significativos y sin ningún tipo de actividades cognitivas y metacognitivas para orientar el estudio de los mismos.

Referencias

- Bruno de Castelli, E. (1994). Metacognición y aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 15 (40), 17-32.
- Bruno de Castelli, E. y Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*, Año (25) 3, 6-15.
- Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke R. (1996). *ECOLE. Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de la Lectura*. Caracas: Gráficas TAO.
- Bruzón, M. (1990). *Módulo auto-instruccional para mejorar el nivel de comprensión de lectura dirigido a los estudiantes que ingresan a la modalidad de estudios Universitarios supervisados- Educación*. Trabajo de grado no publicado. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bueno, B. Ramírez, C. y Velásquez, A. (1999). *Estudio de casos para determinar la efectividad del curso propedéutico que ofrece la Escuela de Educación Modalidad EUS*. Tesis de Grado no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

- Carlino, P. (2001) *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. [Libro en línea] La lectura y la escritura como práctica académica universitaria. Universidad Nacional de Lujan. Disponible: file//A:\Jornadas de intercambio de experiencias-Libro.htm. pp 63-70 [Consulta: 2002, Junio 27].
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- González, B. y Peralta R. (1993). *El proyecto ECOLE y su incidencia en el rendimiento académico de los alumnos que ingresan en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en octubre de 1991 (modalidad Presencial)*. Trabajo de grado no publicado. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Jáimez, R. (1997). La organización de los textos académico: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. *Revista Investigación y Postgrado*, Octubre, 1997, 12 (2), 17-22.
- Marucco, M. (2001). *La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria*. [Libro en línea] La lectura y la escritura como práctica académica universitaria. Universidad Nacional de Lujan. Disponible: file//A:\Jornadas de intercambio de experiencias-Libro.htm. pp. 81-85 [Consulta: 2002, Junio 27].
- Morles, A. (1986) Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida*. Año 7. No.2, 15-20.
- Morles, A. (1991). El desarrollo de habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente (comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp.261-274). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- Pineda, L. (2004, Octubre 21). Alumnos de quinto año leen como los de sexto. *Últimas Noticias*, p.4.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ríos, C. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En Puente A.(1991) (Comp.) *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Madrid: Ediciones Pirámides. C.A.
- Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra. Nueva. Revista de Literatura y ciencias del Lenguaje*, Año I, No. 1, 87-93.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Comprensión de la Lectura*. Madrid: Editorial Graó.
- UNESCO (1999) *Informe de desarrollo*. Paris Francia.
- UPEL (2005) *Manual de trabajo de grado de Maestría y Tesis Doctoral*. Caracas. Autores.