



Efectos del entrenamiento en la estructura del texto sobre la comprensión de la lectura de textos expositivos por parte de estudiantes universitarios

ISABEL MEZA DE VERNET¹

Departamento de Desarrollo Integral
Universidad Metropolitana

¹ imeza@unimet.edu.ve

Resumen

Para este estudio se plantearon los siguientes objetivos: a) determinar el nivel de comprensión de la lectura en estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana; b) diseñar un programa de entrenamiento basado en la enseñanza directa de la identificación de la estructura del texto; c) aplicar el programa de entrenamiento en la identificación de la estructura del texto a los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana; d) determinar los efectos de la aplicación del programa de entrenamiento en la identificación de la estructura del texto.

La investigación fue de tipo cuasi experimental y la muestra estuvo conformada por 63 estudiantes agrupados en dos secciones. Se seleccionó, al azar cuál sería el grupo experimental y cuál el grupo control.

Los resultados obtenidos en el postest mostraron que las diferencias eran estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en comparación con el grupo control. Al calcular la *t* de Student para muestras independientes y muestras relacionadas, los resultados confirmaron esas diferencias. Se concluye sobre la validez de los resultados para ser tomados en cuenta por los docentes, no sólo de la Universidad Metropolitana y otros institutos de educación superior sino también, y básicamente, por otros niveles educativos en los cuales corresponde la enseñanza de la comprensión de la lectura.

Palabras clave: Identificación de la estructura del texto, comprensión de la lectura de textos expositivos, estudiantes universitarios, diseño de programa, instrucción directa.



Abstract

The following objectives were set for this study: a) Determine the level of reading comprehension in new students enrolling in Universidad Metropolitana. b) Design a training program based on direct teaching of text structure identification. c) Apply said program to new students enrolling in Universidad Metropolitana. d) Determine the effects resulting from the application of the expositive text structure identification training program. The research design was quasi-experimental; the sample had 63 students, divided in 2 groups. Both experimental and control groups were randomly selected.

Results obtained in the post test showed an increase in the average of the experimental group in comparison to the average obtained by the control group. A Student-*t* was calculated for both related and independent samples resulting in significant statistical difference in favor of the experimental group. In conclusion, the validity of the results should be considered not only by teachers at Universidad Metropolitana and other higher education institutes but also, and more specifically, by other levels of the educational system where reading comprehension is inherent.

Key words: Text structure identification, expositive text reading comprehension, university students, program design, direct teaching.

Introducción

Los estudiantes venezolanos aspirantes al nivel superior están presentando graves deficiencias en la comprensión de materiales escritos. Las pruebas de esta situación se han mostrado, en primera instancia, en observaciones realizadas en las aulas de clase de la Universidad Metropolitana con estudiantes de nuevo ingreso. No obstante, en general, esta realidad se manifiesta también en el seno de otras instituciones de nivel superior, las que se han visto en la necesidad de crear cursos de nivelación o propedéuticos. Éstos han tenido como propósito capacitar al estudiante en la comprensión de la lectura de textos académicos para evitar el bajo rendimiento académico, la repitencia y la deserción.

Para la Universidad Metropolitana (UNIMET), y según datos internos aportados por su Centro de Tecnología de Información (CETI), el 80% o



más de la población que presenta anualmente las pruebas de admisión queda en situación de nivelación, pues no alcanza los índices de aprobación establecidos. La búsqueda de soluciones a este problema, que representa una carga para el funcionamiento académico y administrativo de la Universidad, le ha otorgado razones a esta casa de estudios para crear dentro de su diseño curricular, además de los diez semestres correspondientes a las carreras de cinco años, un semestre más, que podría llamarse de “nivelación”. En éste se reconocen las posibilidades de recuperación del estudiante (Feuerstein, 1980) y, una vez precisada la carencia, se fija el objetivo específico de entrenarlo para colocarlo en una situación académica acorde con las responsabilidades que debe asumir en sus estudios.

Sin embargo, es obvio pensar que el hecho aceptado por la Universidad de acoplarse a la realidad educativa nacional, acogiendo a un gran número de estos estudiantes, no es suficiente pues ellos presentan graves fallas, producto de la metodología tradicional practicada en la enseñanza de la lectura en las etapas precedentes del sistema escolar venezolano. Dicha metodología parte de algunos supuestos no válidos científicamente, tales como creer que con sólo decodificar ya el alumno está capacitado para comprender lo que lee, así como considerar la función del lenguaje bajo un enfoque de transmisión memorística de las reglas de la gramática, “condición necesaria pero no suficiente para interpretar los significados del texto” (Ríos, p. 275).

Por lo señalado, se requiere dar un giro importante al entrenamiento que se ofrecerá, de tal manera que se garantice una mejoría sustancial en el proceso de comprensión. En consecuencia, se hace necesario revisar el qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje de ese proceso de reforzamiento, buscando la eficacia en el poco tiempo de que se dispone, pues aplicar, como se ha hecho hasta ahora, las formas tradicionales de abordar la lectura, evidentemente es como dejar la situación en el mismo lugar en que se recibió.

Se ha encontrado que perspectivas teóricas actuales como la psicología cognitiva, el procesamiento de la información y la psicolingüística, aportan principios y prácticas para resolver el problema. De acuerdo con ellas, para



que se produzca la comprensión profunda, imprescindible para el aprendizaje a través de la lectura, el alumno debe transformarse en un ente activo que pone en acción una serie de funciones y mecanismos psicológicos implícitos en el acto de leer, además del conocimiento de la organización que utiliza el escritor para plasmar sus ideas y transmitir la información (Beltrán, 1996).

Ante esta complejidad de la actividad de lectura, y en el marco de la psicología cognitiva contemporánea, se reconoce la necesidad de intervención del proceso formativo en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos expositivos, a través de la aplicación de estrategias de lectura efectivas y entrenables. El fin es transformar a los estudiantes en procesadores de información para que puedan desarrollar su sistema cognitivo y alcanzar la meta de lograr aprendizajes significativos, a partir de la comprensión y retención de información escrita. Una de las características de las estrategias de lectura es que son verdaderos planes de acción estructurados como procedimientos secuenciales que guardan propósitos definidos. En este sentido, tienen un carácter de material enseñable que convierte al aprendiz en el conductor de su propio aprendizaje.

Una de las estrategias de lectura más renombrada –en la literatura referida al tema– y con suficientes evidencias de efectividad en el mejoramiento de los procesos de comprensión es la estrategia de identificación de la estructura del texto, considerada propia de lectores competentes (León, 1991). Dicha estrategia es básica para el proceso de comprensión, tal como lo sostienen Díaz y Fernández (1999); Monereo (2002); Solé (1998); Stahl, Simpson y Hayes (1992); por tanto, fue necesario conocer y profundizar sus aspectos teóricos específicos, con el propósito de precisar cuál es su papel en el proceso de comprensión. Esta aclaratoria permitió construir los procedimientos didácticos adecuados para instruir en la estrategia estructural.

El texto es un instrumento de comunicación en el cual se establece una interacción entre el escritor y el lector, y en el cual cada uno de ellos cumple una función diferente. No obstante, para que sea posible el encuentro de significados entre los dos entes involucrados, éstos deben compartir una base común, la cual está representada, según De Vega *et al* (1990), en la presencia en el texto de estructuras lingüísticas y sintácticas que deberían



ser conocidas por el lector durante el aprendizaje de la decodificación. Otras, de mayor relevancia, son las estructuras lógicas o formatos de expresión, llamadas también estructuras proposicionales o interproposicionales, que se refieren a las diferentes formas en que la información se relaciona con otra dentro del texto. Esta estructura lógica o semántica se define como la estructura del texto (Hernández & García, 1991).

De Vega *et al* (1990), interpretando a Kintsch y Van Dijk (1978), refieren que la comprensión de la lectura requiere que el lector procese los contenidos, pero también que ejecute el proceso de integración en unidades más globales de significado. Esto, porque los textos no son contenidos aleatorios de oraciones sino conjunto de frases interrelacionadas y coherentes sobre un determinado tema. En este sentido, la comprensión del texto requiere que el lector esté en capacidad de descubrir esas interrelaciones propuestas. De no realizarse este proceso podría decirse que la comprensión no se ha producido, sea por causa del propio texto, que no las expresa claramente, o por causa del lector, que carece de los recursos cognitivos necesarios para acceder al logro de esa coherencia.

Partiendo de los supuestos anteriores, muchos estudiosos asumieron, en primera instancia, la influencia que pudiera tener el conocimiento de la estructura de los textos en los procesos de la lectura. En este sentido, la estrategia que se utiliza para identificar el orden intencional en que un autor organiza sus ideas en un texto es un factor que interviene en favorecer no sólo la comprensión, sino también la retención del mensaje. Meyer (1975) menciona a varios autores que probaron que ese orden jerárquico que poseen las construcciones de los textos tiene efectos en el mejoramiento de la comprensión de la prosa expositiva.

Las diferentes estructuras textuales son denominadas por Meyer (1975) como "relaciones retóricas" y por Kintsch y Van Dijk (1978) como "estructuras esquemáticas del discurso". Las denominaciones están basadas en la idea de que la estructura de un cuento, un argumento o un informe psicológico son ejemplos típicos y son formas distintas a través de las cuales los autores le dan forma a sus expresiones discursivas. Dichas estructuras se definen por un conjunto de categorías y un conjunto de reglas de formación que a su vez definen un ordenamiento y unas formas específicas.



Las estructuras juegan un importante papel en la comprensión y producción del discurso y según Kintsch y Van Dijk (1978), sin ellas no podría explicarse cómo es que un usuario del lenguaje es capaz de diferenciar entre un cuento o una descripción, o también cómo podría decidir si el estilo retórico de un texto está bien estructurado. El reconocimiento de esta forma del análisis del texto ha estimulado “un volumen considerable de investigación productiva” (Winograd & Bridge, 1990: 29).

Para Solé (1998), aprender a identificar la estructura de los textos es de suma importancia porque ello tiene influencia en todo el proceso de comprensión. Así expresa que la lectura depende de los objetivos que se proponga el lector y de los conocimientos previos que posea; pero, además, la autora reconoce que los textos expositivos tienen diferentes estructuras y esta característica impone restricciones a la forma como se organiza la información escrita y como se representa en la mente del lector. Por esta razón acepta como casi una obligación el identificar la estructura de los textos, como paso inicial al proceso de comprensión.

Existen numerosos estudios que ofrecen pruebas sobre la relevancia de la estrategia de identificación de la estructura del texto en el proceso de comprensión de la lectura. Entre los más significativos se mencionan dos trabajos de Armbruster, Anderson & Ostertag (1987, 1989), quienes probaron, en uno y otro respectivamente, que la instrucción directa de la identificación de la estructura de textos expositivos problema-solución fue efectiva para incrementar significativamente la comprensión de la lectura en estudiantes de quinto grado. Adicionalmente, los mismos trabajos muestran pruebas de cómo esta estrategia mejoraba también la redacción de resúmenes y la producción de textos expositivos. Meyer, Brandt y Bluth (1980) realizaron trabajos en los que se enseñaron diferentes estructuras de textos a diferentes edades, dominio de la lectura y nivel de la tarea. Los autores encontraron incremento no sólo de comprensión sino también de retención de la información. Vidal Abarca (1990) refiere un trabajo experimental que puso a prueba la eficacia de un programa de instrucción para mejorar la comprensión. El entrenamiento se centró en la reconstrucción de la estructura textual de textos expositivos, comparativos y enumerativos. La eficacia del programa quedó demostrada.



De acuerdo con lo expuesto, se ha considerado pertinente entrenar a los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana en esta estrategia de lectura, cuya efectividad en el logro de la habilidad en cuestión ha sido probada. Para ello se diseñó y aplicó un programa de entrenamiento con el objetivo de evaluar cuál sería su efecto en la comprensión de la lectura de los estudiantes de nuevo ingreso al Área Inicial de la Universidad Metropolitana. Este estudiante presenta graves dificultades para formarse representaciones mentales de los textos expositivos, como paso previo al proceso de aprendizaje. En consecuencia, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Se incrementará el nivel de comprensión de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana si son sometidos a un programa de entrenamiento en la identificación de la estructura de textos: problema-solución, causa-efecto, comparación?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Evaluar los efectos del entrenamiento en identificación de la estructura de textos problema-solución, causa-efecto, comparación, por parte de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana.

Objetivos específicos

Para el presente estudio se establecieron los siguientes objetivos específicos:

a) Determinar el nivel de comprensión de la lectura en los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana; b) diseñar un programa de entrenamiento basado en la enseñanza directa de la identificación de la estructura del texto para ser aplicado a los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana; c) aplicar el programa de entrenamiento en identificación de la estructura del texto a los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana; d) determinar los efectos de la aplicación del programa de entrenamiento en la identificación de la estructura del texto en los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana.



Metodología

Tipo y diseño de la investigación

La investigación fue de tipo cuasi experimental, porque su rasgo esencial fue que los participantes no fueron asignados aleatoriamente a los grupos. Se utilizó un diseño de grupo de comparación sin tratamiento, con pretest y postest. En este diseño se presentan dos grupos a los que se les toman medidas de pretest (O_1). Un grupo recibe tratamiento (X) y los dos reciben el postest (O_2), siendo uno de ellos el grupo de control. La diagramación de este diseño se representa de la siguiente manera.

Grupo experimental	O_1	X	O_2
Grupo control	O_3		O_4

El pretest provee información sobre el nivel de homogeneidad de los grupos antes de iniciar el tratamiento. El postest fue aplicado después de administrar el tratamiento y ofreció información sobre los efectos de la variable independiente.

Población

La población estuvo conformada por aproximadamente 500 estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Metropolitana. Estos estudiantes, en su mayoría, se caracterizan por: ser egresados de colegios privados del área metropolitana de Caracas, pertenecer a una clase socioeconómica alta y media alta, estar entre los 17 y los 19 años y distribuidos en los sexos masculino y femenino, en una proporción de 60 a 40 respectivamente.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 63 estudiantes agrupados en dos secciones seleccionadas al azar del conjunto total, constituidas previamente



por la Dirección de Control de Estudios de la Universidad. De estas dos secciones, se eligió al azar el grupo experimental y el grupo control. El grupo experimental, conformado por 31 estudiantes, recibió el entrenamiento en estrategias de lectura, mientras que el grupo control, conformado por 32 estudiantes, no tuvo este entrenamiento. Todos los estudiantes cumplieron con las condiciones requeridas para esta investigación: asistir al 85% de las sesiones de clase y realizar el pretest y el postest.

Instrumentos

La prueba para evaluar la competencia en la comprensión de la lectura fue elaborada por Alonso-Tapia y Corral (1992) y autorizada vía correo electrónico para ser utilizada como pretest y postest de este estudio. Es un instrumento de papel y lápiz que consta de dos lecturas. La primera tiene una estructura expositiva causa-efecto y consta de 10 enunciados de selección simple con tres alternativas de respuesta. Sólo una es la correcta. La segunda es de estructura expositiva comparativa y consta de 12 enunciados de selección simple, con tres alternativas de respuesta. Igualmente, sólo una es la correcta.

Los autores determinaron que la prueba es adecuada tanto en su validez de contenido como en sus cualidades métricas. Para determinar la validez de contenido, participaron docentes de la especialidad, quienes respondieron preguntas sobre dos variables: a) la relevancia de cada pregunta de la prueba para evaluar los conocimientos en comprensión de la lectura; y b) el nivel de dominio que un alumno debe alcanzar para que se consideren suficientes sus logros. Dentro de una escala de uno a cuatro, la relevancia media resultó ser tres y el nivel de dominio fue de 74%.

En cuanto a las cualidades métricas de la prueba, se calculó la consistencia interna a través de la aplicación del índice de Alfa de Crombach y se obtuvo una confiabilidad de la prueba de 0.78. De acuerdo con estos resultados, los autores concluyen que “su uso está plenamente justificado para la valoración de programas de enseñanza de comprensión de la lectura” (Alonso-Tapia y Corral, 1992: 95).



Sistema de variables

Variable Independiente	Valores	Indicadores
<p>Estrategia estructural</p> <p>Aplicación de secuencias o procedimientos que conducen a identificar la información importante del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la idea central del texto (macroestructura). • Identificación de las ideas principales (microestructura). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las características esenciales de tres diferentes estilos retóricos: problema-solución, causa-efecto, comparativo. 2. Identificación de la macroestructura o idea central del discurso en cada tipo de estilo retórico. 3. Identificación de las claves estructurales o señalizaciones específicas de cada tipo de estilo retórico o estructura textual. <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de los elementos de construcción del párrafo: ideas principales y secundarias. 2. Identificación de los elementos anafóricos. 3. Identificación de los elementos conectores de las ideas en el párrafo. 4. Identificación de la idea principal como un subtema o explicación de la idea central del párrafo.
Variable Dependiente	Valores	Indicadores
<p>Comprensión de la lectura</p> <p>Proceso inferencial que reconstruye la organización significativa de los elementos estructurales del texto.</p>	<p>Comprensión de la lectura</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número total de respuestas correctas obtenidas en los diferentes reactivos de una prueba para medir la comprensión de la lectura.



Resultados

Las puntuaciones brutas obtenidas en el pretest y en el postest por los participantes de este estudio se procesaron con el *software* estadístico SPSS-PC versión 7.5. Específicamente, se calcularon los estadísticos descriptivos y las pruebas de comparación de medias para el contraste de hipótesis, cuyo análisis se presenta a continuación. Se consideró un nivel de significación alfa de .05 para todas las pruebas estadísticas.

Tal como se presentan en la tabla N° 1 y en general, los datos de esta investigación evidencian la homogeneidad de los grupos antes del tratamiento, así como diferencias significativas entre sus medias luego de haberse llevado a cabo el entrenamiento en la identificación de la estructura de textos correspondientes a tres estilos retóricos: problema-solución, causa efecto y comparación, en los sujetos pertenecientes al grupo experimental

TABLA N° 1
**ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS
POR LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL PRETEST
Y EN EL POSTEST**

	Grupo	N	X	DE
Pretest	Control	32	14.4688	2.7355
	Experimental	31	14.1290	3.7304
Postest	Control	32	13.9688	2.7177
	Experimental	31	16.2581	3.0328

Como se puede observar, los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en el pretest y en el postest por ambos grupos son bastante similares, pues sólo presentan una diferencia de 0.3398. En cuanto a la dispersión de los puntajes en torno a la media, los valores de la desviación típica muestran que la distribución de los puntajes en ambos grupos es bastante homogénea.

En relación con los resultados obtenidos en el postest, la Tabla N° 1 muestra un incremento de la media del grupo experimental, en comparación con la media obtenida por el grupo control.

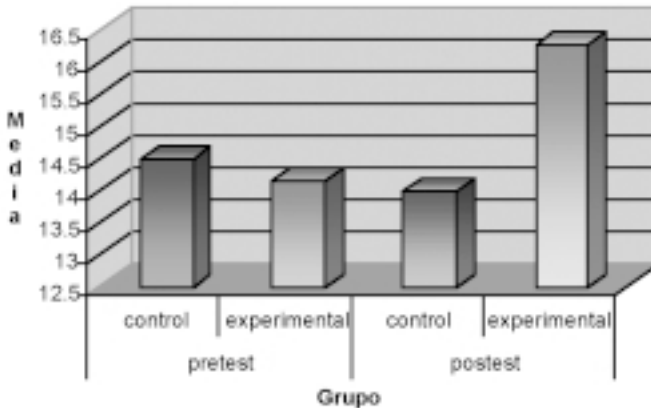


FIGURA N° 1

MEDIAS DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL

En la figura N° 1 se puede percibir la aparente similitud entre las medias de ambos grupos en el pretest, y las diferencias importantes en el postest. Sin embargo, fue indispensable el cálculo de pruebas específicas para determinar si esas diferencias eran estadísticamente significativas. Para ello se calculó el estadístico paramétrico *t* de Student para muestras independientes y relacionadas. Los valores obtenidos para las primeras se muestran en la Tabla N° 2.

TABLA N° 2
VALOR OBTENIDO DE LA PRUEBA T DE STUDENT PARA DOS GRUPOS INDEPENDIENTES (CONTROL Y EXPERIMENTAL) EN EL PRETEST Y EN EL POSTEST

Prueba	<i>t</i>	<i>gl</i>	Significación (bilateral)
Pretest	.413	61	.681
Posttest	3.16	61	.002



Al inicio de la investigación ambos grupos eran equivalentes, lo cual se afirma dada la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias en los pretest (control y experimental), $t(61) = 0.413$; $p = 0.681$. Luego de llevar a cabo el entrenamiento, los puntajes difirieron entre sí. Esto se puede observar cuando se compara la media obtenida por el grupo experimental con la obtenida por el grupo control en el postest.

Adicionalmente, la diferencia entre las medias del postest a favor del grupo experimental es estadísticamente significativa, $t(61) = -3.158$; $p = 0.002$. Este hecho podría atribuirse al efecto del entrenamiento de los sujetos de dicho grupo en la identificación de la estructura de textos de tres estilos retóricos: problema-solución, causa-efecto y comparación.

Además de comparar las puntuaciones obtenidas por los sujetos experimentales con las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes al grupo control, se calculó la t de Student para grupos relacionados. Esto con la finalidad de hacer un análisis intragrupo, es decir, del desempeño de cada grupo antes y después del tratamiento. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla N° 3.

TABLA N° 3

RESULTADOS DE LA PRUEBA T DE STUDENT PARA GRUPOS RELACIONADOS EN EL PRETEST Y EL POSTEST

	t	gl	Significación
Par 1 Postcontrol-Precontrol	1.131	31	.267
Par 2 Postexperimental-Preexperimental	4.486	30	.000

Las medias obtenidas por el grupo experimental fueron distintas en el pretest y en el postest. Estos resultados revelan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, $t(30) = 4.486$; $p = 0.000$ y diferencias no significativas para el grupo control, $t(31) = -1.131$; $p = 0.267$.

Estos resultados parecen autorizar a responder afirmativamente la pregunta de investigación formulada para este trabajo: ¿Se incrementará



el nivel de comprensión de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Metropolitana si son sometidos a un programa de entrenamiento en la identificación de la estructura de textos: problema-solución, causa-efecto, comparación? Dicha respuesta es consistente con las pruebas disponibles en la literatura sobre la efectividad de la estrategia utilizada

Conclusiones y recomendaciones

La relevancia de los hallazgos aquí presentados está en que, si bien se dispone de pruebas empíricas que revelan la efectividad del tratamiento en el análisis de la estructura del texto, tales pruebas proceden de investigaciones realizadas con estudiantes de la segunda y tercera etapas de educación básica. El problema radica en que, en Venezuela existe la necesidad de incrementar la comprensión de la lectura en quienes ingresan a la Universidad, y el entrenamiento aplicado en este estudio parece dar respuesta a tal necesidad.

Sin embargo, los mencionados resultados podrían ser valiosos también para ser tomados en cuenta por los educadores que se desempeñan en los niveles educativos en los cuales se realiza la enseñanza de la lectura para el abordaje de la comprensión, el estudio y el aprendizaje. La referencia es a las etapas uno y dos del nivel de la escuela básica, en la que, en la generalidad de los casos, se piensa que la comprensión de la lectura es una destreza que se alcanza en forma espontánea, a partir del aprendizaje de la decodificación. Además, es pertinente también la recomendación a los profesores de la tercera etapa y del ciclo diversificado que imparten asignaturas humanísticas como historia, literatura, geografía, formación ciudadana, historia del arte y otras, para que continúen reforzando esta enseñanza bajo el enfoque de estas asignaturas, que bien se prestan para ello. Esta acción educativa prepararía a los estudiantes para asumir las exigencias de sus estudios universitarios de una vez, sin tener que pasar por períodos de nivelación.

También se concluye, tomando como referencias la revisión bibliográfica y las pruebas empíricas mostradas, que para que el aprendizaje de la estrategia estructural sea eficaz, no es suficiente que el estudiante tenga sólo



información de la existencia y la necesidad de aplicar las estrategias cognitivas durante el procesamiento de la lectura, sino que también es necesario que el estudiante sea entrenado expresamente para que de esta manera conozca y practique, bajo el modelaje y la supervisión del docente, los procedimientos o pasos secuenciales que llevan a ese conocimiento. Esto se logra cuando se aplica el método de instrucción directa; dicho método facilita la enseñanza y el aprendizaje del importante contenido procedimental, el que conjuntamente con el contenido conceptual o declarativo y de autorregulación del aprendizaje, constituyen los contenidos totales que se deben impartir al alumno para un aprendizaje integral.

La presente investigación contiene un material programático completo que podría ser útil para aplicarlo con éxito en la enseñanza de la estructura del texto en cualquier nivel del sistema educativo. En este sentido, provee de una guía de estudio con los correspondientes procedimientos para ser aplicados en la enseñanza de tres estilos retóricos, procedimientos que pueden servir de orientación para ser aplicados con los otros estilos retóricos a los que se refiere Meyer (1975).

Como recomendación final, se sugiere realizar nuevas investigaciones entre estudiantes de la segunda y tercera etapa de educación básica, lo cual permitirá observar el comportamiento de la enseñanza expresa de la estructura del texto, tal como se formula en la presente investigación. Ello podría ofrecer información sobre los efectos en estudiantes de esos niveles, que son los más urgentes de esta enseñanza y aprendizaje.



Referencias bibliográficas

- ALONSO-TAPIA, J. & CORRAL, C. (1992). *Evaluación externa de la reforma de enseñanza de la lengua en la comunidad valenciana*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (Cide).
- ARMBRUSTER, B.; ANDERSON, T. & OSTERTAG, J. (1987). "Does text structure/ summarization instruction facilitate learning from expository text?". *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.
- BELTRÁN, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BROWN, A.; CAMPIONE, J. & DAY, J. (1981). "Learnig to learn: On training students to learn from text". *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M. & ALONSO-QUECUTY, M.L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- DÍAZ, F. & HERNÁNDEZ, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- GAGNÉ, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- HERNÁNDEZ, P. & GARCÍA, L. (1997). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- KINTSCH, W. (1993). "Text comprehension, memory and learning". *American Psychologist*, 49, (4), 294-30.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LEÓN, J. (1991). "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". *Infancia y aprendizaje*, 56, 25-50.
- MEYER, B. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- MEYER, B.; BRANDT, D. & BLUTH, G. (1980). "The use of top level structure in text, key for reading comprehension of ninth-grade students". *Reading Research Quarterly*, XVI, 72- 103.



- MONEREO, C. (2002). "El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención". En Pozo, J. & Monereo, C. (coord.). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- MORLES, A. (1998). *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: Fedupel.
- RÍOS, P. (1991). "Metacognición y comprensión de la lectura". En Puente, A. (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- SOLÉ, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- STAHL, N.; SIMPSON, M. & HAYES, C. (1992). "Ten recommendations from research for teaching high-risk college students". *Journal of Developmental Education*, 16, (1) 2-10.
- VIDAL-ABARCA, E. (1990). "Un programa para la enseñanza de la comprensión de las ideas principales del texto expositivo". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- WINOGRAD, P. & BRIDGE, C. (1990). "La comprensión de la información importante en prosa". En Bauman, J. (Ed.), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid: Visor.

