



## **NATURALEZA DE LAS DIFICULTADES QUE SE PUEDEN GENERAR EN EL PROCESO DE COMPRESIÓN DEL DISCURSO ESCRITO EXPOSITIVO (Primera Parte)**

**José ESCORIZA NIETO**

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Barcelona

Data de recepción: 12/04/2009  
Data de aceptación: 19/06/2009

*El ser humano es más libre y socializado, si puede leer, comprender lo que lee y expresarlo en la forma deseada. Sin embargo, las dificultades generadas, pueden favorecer la tendencia a creer que toda palabra escrita es verdadera.*

### **RESUMEN**

Para que el alumno pueda desarrollar procesos de aprendizaje autorregulados, es necesario que sean conocidas las dificultades potenciales que se pueden generar durante el proceso de comprensión de un discurso escrito expositivo. El objetivo, del presente estudio exploratorio, es el de proceder a la concreción de las dificultades con las que un alumno se puede encontrar cuando participa en actividades en las que el lenguaje escrito se configura como el instrumento psicológico básico.

En la investigación han participado 20 alumnos de 2º de ESO inscritos en un centro público de Barcelona. Para ello, se han elaborado diez tareas relacionadas con la ejecución de las operaciones cognitivas consideradas como componentes de las siguientes acciones: subrayar, resumir, jerarquización de las ideas en función de su naturaleza inclusora y

relacionar los conocimientos previos con los contenidos de un discurso escrito.

Los resultados obtenidos, han permitido la concreción de un conjunto de dificultades generadas en el proceso de comprensión de un discurso escrito expositivo cuya influencia se valora como no deseada en el logro de los objetivos asignados a las diferentes acciones cognitivas. La selección correcta de la información relevante ha sido evaluada como inadecuada o como insuficiente debido a las dificultades generadas en la concreción del Tema, en la diferenciación entre información nueva e información dada, en la categorización de las ideas en información relevante y trivial y en la supresión de secuencias de ideas por otra idea más inclusora. En la organización interna del contenido, las dificultades más significativas se han producido en la construcción del Tema, Identificación de la Idea principal, identificación de las ideas subordinadas y su posterior desarrollo. En cuanto a la Elaboración del conocimiento, los alumnos han tenido bastantes dificultades a la hora de diferenciar entre información conocida y no conocida, identificación de la información implícita y de los conflictos cognitivos, así como en la autointerrogación, la repetición elaborativa y la especificación de las necesidades

educativas. El conocimiento de dichas dificultades, se considera imprescindible si lo que se pretende es que el alumno aprenda a aprender de forma autónoma e independiente. En definitiva, la evaluación del conocimiento estratégico, a nivel funcional o instrumental, debe permitir al docente y al alumno obtener información relevante acerca de los resultados derivados de la aplicación práctica de las diferentes Operaciones Cognitivas ejecutadas con la finalidad de Seleccionar la información que considere relevante, Organizarla de acuerdo con la estructura del género discursivo expositivo, Elaborar/Internalizar el conocimiento y Expresarlo.

**PALABRAS CLAVE:** Comprensión lectora, Dificultades de Comprensión, Lectura, Estrategias de Comprensión, Dificultades de Lectura, Discurso Escrito Expositivo.

*Man is more free and better socialized if he can read, understand what he reads and express these ideas in the desired form. However, the difficulties encountered can result in his believing every written word to be true.*

## **ABSTRACT**

In order for students to develop self-regulated learning processes, we first need an understanding of the potential difficulties that can arise during the comprehension process of written expository discourse. The aim of this present exploratory study, therefore, is to identify the difficulties students can encounter when undertaking activities in which the written language comprises the basic psychological tool.

Twenty students enrolled at a state school in Barcelona and studying the second year of Compulsory Secondary Education (*Educación Secundaria Obligatoria*) participated in the study. To conduct the study we designed ten tasks related to the undertaking of cognitive operations which are considered to be components of the following actions:

highlighting, summarizing, hierarchical organization of ideas on the basis of their inclusiveness and the relating of prior knowledge to the content of the written discourse.

The results obtained enable us to identify a set of difficulties that arise in the comprehension process of written expository discourse, the influence of which is considered non desirable in the achievement of the objectives assigned to the different cognitive actions. The selection of relevant information was evaluated as being inadequate or insufficient due to the difficulties generated in the identification of the theme, in the differentiation between new information and given information, in the categorization of ideas as relevant or trivial and in the suppression of sequences of ideas for another more inclusive idea. In the internal organization of the content, the most significant difficulties arose in the construction of the theme, the identification of the main idea, the identification of subordinate ideas and their subsequent development. In the case of knowledge elaboration, the students encountered considerable difficulties in differentiating between known and unknown information, in identifying implicit information and cognitive conflicts, as well as in self-questioning, elaborative repetition and in specifying their educational needs. An understanding of these difficulties is considered essential if the aim is for the student to become an autonomous, independent learner. In short, the evaluation of strategic knowledge, at the functional or instrumental level, should enable teacher and student alike to obtain relevant information regarding the results derived from the practical application of the different cognitive operations undertaken so as to select the information considered as being relevant, to organize it in accordance with the structure of the expository discourse genre, to elaborate and internalize the knowledge and to express it in the desired form.

**KEYWORDS:** Reading comprehension, Comprehension difficulties, Comprehension

strategies, Reading, Reading difficulties, Written Expository.Discourse.

## INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 80 se ha venido intensificando, entre los docentes e investigadores, una evidente y justificada preocupación con respecto a la identificación y tratamiento educativo de las dificultades que se generan en el proceso de comprensión del discurso escrito. Los estudios realizados, se han caracterizado por la diversidad de variables estudiadas debido, básicamente, a la formulación de planteamientos contrapuestos concretables en:

- A. La diferente conceptualización de la lectura que se sustenta: si leer es decodificar o leer es comprender.
- B. La naturaleza de los diseños en los que se ha basado el estudio de las estrategias que deben ser ejecutadas con la finalidad de hacer operativo y funcional el proceso de comprensión: la investigación de estrategias individuales (diseños univariantes) o la investigación de secuencias de estrategias (diseños multivariantes) con el objetivo de determinar los efectos significativos e independientes de cada una de ellas (Cromley y Azebedo, 2007). En este sentido, Pressley (1998) señala que, en la evolución de los estudios de comprensión, se pueden diferenciar dos momentos. El primero, se caracteriza por la investigación de estrategias individuales y el segundo surge como consecuencia del desarrollo de modelos cognitivos más sofisticados y de los que se derivó la hipótesis de que el proceso de comprensión debería ser analizado como una totalidad no segmentable en habilidades o en estrategias concretas.

Por tanto, las dificultades de comprensión puede tener su origen más mediato en el concepto de lectura que los docentes hayan promovido y que los alumnos han internalizado

durante el proceso de aprendizaje: leer es decodificar o leer es comprender. Una y otra conceptualización son, a su vez, tributarias de dos objetivos educativos que para algunos docentes e investigadores tienen un carácter complementario y secuencial: primero se aprende a leer para después leer para aprender ya que de esta manera, según propone Greenday (2008), la conceptualización de los alumnos evoluciona de la lectura como decodificación a la lectura como construcción del conocimiento. Los defensores de promover la aptitud decodificadora consideran que la habilidad en la identificación de palabras garantiza la comprensión y las dificultades de lectura pueden ser evaluadas en los déficits de procesamiento fonológico (Escoriza, 2004b). En consecuencia, otorgan una gran relevancia a la automatización de estas habilidades (por ejemplo, la velocidad lectora) y relegan a un plano muy secundario el conocimiento estratégico implicado en los procesos de comprensión del discurso escrito.

Por su parte, los que asumen que leer es comprender, sostienen que las dificultades más relevantes son las relacionadas con la conceptualización del proceso de comprensión y que, por tanto, pueden ser identificadas en alguno o algunos de los ámbitos siguientes:

- A. Conocimiento de la estructura de la Actividad de comprensión. De acuerdo con la teoría de la Actividad, el proceso de comprensión puede ser interpretado como un sistema funcional con su propia estructura interna definida por sus diferentes componentes: meta, objetivos instrumentales, acciones y operaciones cognitivas (Escoriza, 2004a, 2005a, 2006). Un estudio realizado (Escoriza, 2002), con la finalidad de obtener información acerca del conocimiento que el alumno ha elaborado de la Actividad de comprensión, nos permitió constatar lo siguiente:
  - a. No explicitan las Operaciones Cognitivas adecuadas, siendo, además, la mayoría de las expresiones empleadas, para su deno-

minación, excesivamente ambiguas, imprecisas y genéricas.

- b. Los objetivos asignados, a las diferentes acciones y operaciones cognitivas, son expresados de forma inadecuada, observándose, además, una evidente confusión conceptual entre cognición y motivación.
- c. El número de Operaciones cognitivas explicitadas es claramente insuficiente si tenemos en cuenta la complejidad operatoria del proceso de comprensión.
- d. No se han establecido las necesarias relaciones funcionales entre Acciones cognitivas y Objetivos específicos.
- e. Se han observado dificultades en la secuenciación de Acciones, Operaciones y Objetivos.
- f. Se ha puesto de manifiesto la confusión conceptual existente entre los diversos componentes de la estructura de la Actividad: Meta, Objetivos, Acciones y Operaciones cognitivas.

B. En la construcción de los diferentes niveles de representación (la comprensión como un proceso multinivel). Desde la década de los años 80, la mayoría de los estudios sobre la comprensión se han fundamentado en el supuesto de que, en la internalización del conocimiento, se pueden identificar distintos niveles de representación ya sea en función de la estructura del discurso escrito (Frederiksen y Donin, 1991), de las fuentes de información empleadas por el lector durante la actividad de lectura (van Dijk y Kintsch, 1983), de las estrategias aplicadas en cada nivel (Parker y Hurry, 2007) o de la naturaleza de las representaciones cognitivas elaboradas (Escoriza, 2005a, 2006). Como proceso multinivel, las dificultades pueden generarse en la ejecución de cada una de las operaciones cognitivas relacionadas con el logro de los Objetivos instrumentales asignados a las diferentes Acciones Cognitivas y que se corresponden con la construcción de representaciones cognitivas en cada uno de los niveles indicados (Escoriza, 1998b, 2005ab, 2006).

<b>Objetivos Instrumentales</b>	<b>Comprensión de las</b>
Selección de Información	Relaciones Semánticas o de Coherencia
Organización Interna del contenido	Relaciones de Subordinación
Elaboración del Conocimiento	Relaciones entre Modelo Mental y C ontenidos del discurso escrito
Expresión del Conocimiento	Relaciones entre Modelo Mental y C omposición del discurso escrito.

C. En el conocimiento y aplicación de las diferentes Estrategias seleccionadas como relevantes (la comprensión como proceso estratégico). La actividad de lectura es estratégica ya que tiene un claro objetivo (la construcción de representaciones cognitivas) y para lograrlo es necesario diseñar un plan cognitivo y ejecutar las correspondientes secuencias organizadas de operaciones cognitivas que permitan construir

la coherencia proposicional (comprensión de las relaciones semánticas), su estructuración interna (comprensión de las relaciones de subordinación) y la correspondiente interacción con los conocimientos del lector (comprensión de las relaciones entre modelo mental y contenidos del discurso escrito). La construcción de representaciones mentales, requiere la ejecución de una serie de estrategias, que son las que, en

definitiva, van a permitir convertir los procesos de aprendizaje en efectivos procesos autorregulados de construcción del conocimiento. En consecuencia, los déficits estratégicos son considerados como la causa explicativa de las dificultades que se puedan generar durante dicho proceso y, por ello, se postula que los alumnos, con dificultades de esta naturaleza (Manset-Williamson y Nelson, 2005), poseen estrategias ineficaces que emplean de una manera inflexible, son a menudo inconscientes de las estrategias que emplean los buenos lectores de forma automática y son deficientes en el empleo espontáneo de estrategias, existiendo, por tanto, un acuerdo general de que este tipo de alumnos necesitan instrucción en estrategias. El empleo autorregulado de las estrategias de comprensión, es considerada como una competencia básica en el proceso de construcción activa y personal de sistemas de significados durante la actividad de lectura. Pero, tal y como señalan Hilden y Pressley (2007), dichos procesos autorregulatorios no se desarrollan de forma natural sino que requieren el diseño y aplicación de procesos de intervención relacionados con el conocimiento y ejecución de estrategias de comprensión con la finalidad de promover en los alumnos su empleo autorregulado. La lectura autorregulada, implica: hacer predicciones, acerca del contenido, basadas en los conocimientos previos, autointerrogación y búsqueda de respuestas en el discurso escrito, hacer inferencias, construcción de representaciones mentales, corrección de las dificultades generadas e internalización coherente y estructurada de los contenidos.

D. En la internalización del conocimiento (la comprensión como proceso constructivo). Como tal, se defiende (Resnick, 1983) la importancia de los conocimientos previos, el papel central de las inferencias y la actividad de lectura adaptada a las características y objetivos del lector. En este caso, las

dificultades de comprensión, pueden tener su origen en alguno o algunos de los siguientes tipos de inferencias: las referenciales, las basadas en los conocimientos previos y las elaborativas. Debido a este tipo de problemas, los alumnos tienen tendencia a realizar comprensiones literales del discurso escrito (Bowyer-Crane y Snowling, 2005) con las consiguientes repercusiones no deseadas en la construcción de representaciones mentales coherentes y estructuradas.

E. En la competencia lingüístico-comunicativa (la comprensión como proceso lingüístico). En este supuesto, se alega que las dificultades de comprensión son debidas a dificultades identificadas en diferentes habilidades lingüísticas, ya sea en las de bajo nivel (identificación de palabras, conocimiento del vocabulario, conocimiento de la estructura gramatical) o en las de alto nivel (generación de inferencias, control de la comprensión, comprensión del lenguaje oral y capacidad de memoria operatoria) (Cain y Oakhill, 2006ab) y en el procesamiento semántico (débiles habilidades semánticas: dificultad para relacionar el significado de palabras en la elaboración de inferencias, peor recuerdo de palabras abstractas que de palabras concretas, problemas en acceder al conocimiento acerca de relaciones de categorías de palabras, etc.) (Weekes et al. 2008) y ello afecta a la construcción de representaciones mentales.

F. En el procesamiento de la información en la memoria de trabajo. Las explicaciones formuladas sitúan las dificultades de comprensión en la limitada capacidad de procesamiento de la memoria, en general (Moser et al, 2007; Swanosn et al. 2007; Vukovic y Segel, 2006) o de procesamiento semántico, en particular (Weekes et al. 2008), en base a la idea de que la debilidad de las habilidades semánticas es una manifestación de las dificultades en el procesamien-

to a nivel de memoria operatoria dando lugar a la confusión de frases (falso reconocimiento de proposiciones discursivas) que son compatibles con el modelo mental y generando, a su vez, falsos recuerdos de la información no expresada en el discurso escrito.

G. En la interacción entre motivación y comprensión. Según Nelson y Manset-Wiliamson (2006), los alumnos con dificultades de lectura, pueden correr el riesgo

de tener problemas motivacionales relacionados con el lenguaje escrito, es decir, los problemas generados, durante sus experiencias con el lenguaje escrito, pueden dar lugar a una baja motivación para leer. Esta relación negativa, la consideran especialmente relevante en los alumnos mayores al asumir que tanto la motivación como las características actitudinales, se configuran como mejores predictores en el caso de los alumnos de mayor edad que en los más pequeños.

Conceptualización de la Comprensión	Dificultades Potenciales generadas en
Actividad Específica	Explicitación de la Estructura de la Actividad de comprensión
Proceso Multinivel	Construcción de los diferentes niveles de representación (logro de cada uno de los diferentes Objetivos Instrumentales)
Proceso Estratégico	Conocimiento Estratégico: a nivel Operacional o Procedimental y a nivel Instrumental o Funcional
Proceso Constructivo	Establecimiento de relaciones entre modelo mental y contenidos del discurso escrito
Lingüístico	Identificación de palabras, vocabulario, inferencias, etc.
Motivacional	Activación y Persistencia en la Motivación para leer
Procesamiento en la memoria de trabajo	Limitada capacidad de procesamiento

En consecuencia, las dificultades, objeto de estudio, han sido de una naturaleza muy variada en base a la diversidad de teorías cognitivas formuladas sobre la comprensión (Van Dijk y Kintsch, 1983; Gersten, Williams, Funchs y Baker, 1998; Dahl, Bals y Turi, 2005; Liang y Dole, 2006; Souvignier y Mokhlesgerami, 2006; Yuill y Oakhill, 1991; Cromley y Azebedo, 2007), las pruebas o procedimientos elaborados para efectuar un diagnóstico adecuado (Palinscar, 1986; Gilabert y Vidal-Abarca, 2005, Escoriza, 2002, 2006; Bowyer-Crane y Snowling, 2005; Cain y Oakhill, 2006), las dificultades consideradas como las más relevantes (Dechant, 1991; Gersten, Williams, Funchs y Baker, 1998; Koppenhaver, Spadorcia, y Harrison, 1998; Gersten y Baker, 1999; Gilabert y Vidal-Abarca, 2005; Escoriza, 1998b, 2002, 2004a, 2005ab, 2006; Bowyer-Crane y Snowling, 2005; Cain y Oakhill, 2006ab; Weekes et al. 2008), las estrategias valoradas como las de

mayor eficacia o las que se supone que tienen los efectos independientes más significativos sobre la comprensión (Palinscar, 1986; Escoriza, 2006; Hilden y Presley, 2007; Cromley y Azebedo, 2007), etc.

En una revisión, de las investigaciones realizadas sobre la comprensión en niños con dificultades de aprendizaje, Gersten, Williams, Funchs y Baker (1998) y Gersten y Baker (1999), concluyen afirmando que, una de las razones principales del bajo rendimiento escolar, es su fracaso para leer estratégicamente y para controlar, de forma espontánea, la comprensión de lo que están leyendo. En el caso de los discursos escritos expositivos, los resultados obtenidos han venido demostrando que las dificultades básicas han estado relacionadas con las dos unidades principales que interactúan en el proceso de lectura. Por una parte, con el conocimiento de la estructura discursiva, afectando a la identificación de la

idea principal, distinción entre información relevante e irrelevante, formulación de preguntas e hipótesis, etc. Por otra, con las características propias de este género discursivo: estructura interna compleja y variada, contenido denso y abstracto, ausencia de apoyo conversacional, vocabulario técnico, etc. Según Dechant (1991), las dificultades de comprensión pueden ser identificadas básicamente en los componentes de la estructura de los géneros discursivos: esquemas inadecuados, falta de coherencia, identificación de los referentes, identificación de las relaciones entre la idea principal y las ideas subordinadas, etc. Gilabert y Vidal-Abarca (2005), consideran que las dificultades de comprensión, pueden generarse en la ejecución de las siguientes operaciones: construir ideas simples dentro de una frase, desactivar significados no pertinentes, realizar inferencias anafóricas y hacer inferencias basadas en el conocimiento. En los estudios sobre comprensión, en alumnos con determinadas discapacidades, Koppenhaver, Spadorcia, y Harrison, (1998), indican que la gran mayoría de la investigación realizada se ha focalizado sobre problemas relacionados con el reconocimiento de palabras, conocimiento fonémico, percepción visual y lenguaje oral, siendo pocos los trabajos dirigidos directamente a las dificultades generadas en los procesos de comprensión: déficit en el conocimiento de las estructuras sintácticas y morfológicas, relación entre conocimiento lexical y comprensión, estrategias metacognitivas y estructura de los géneros discursivos. En consecuencia, las prácticas instruccionales diseñadas y aplicadas, se han articulado en torno al logro de dos objetivos totalmente diferentes: mejorar el conocimiento estratégico de los alumnos/as (enseñanza de estrategias individuales o enseñanza de un conjunto de estrategias) o realizar modificaciones/adaptaciones de los discursos escritos expositivos para facilitar su comprensión (reemplazar un texto por otro, proporcionar material suplementario viso-espacial, uso de organizadores previos, realizar una matriz de las relaciones semánticas existentes entre

ideas o vocabulario importantes, empleo de organizadores gráficos como, por ejemplo, el mapa conceptual, etc.).

## **METODOLOGÍA**

### **PARTICIPANTES**

En este estudio han participado 20 alumnos de segundo de ESO (Tabla 1), con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años (media de edad 14,1). Del total de participantes, 8 (40%) son mujeres y los 12 restantes (60%) hombres. Su procedencia geográfica es muy diferente al ser un grupo formado, en su mayoría, por alumnos cuyas familias se han desplazado de sus lugares de origen para establecer su residencia en Cataluña. De la totalidad de alumnos participantes, el 70% son hijos de padres inmigrantes, de los cuales el 60% corresponde a inmigración exterior (InExt) y el 10% restante a inmigración interior (InInt).

### **MATERIALES E INSTRUMENTOS**

Para proceder a la evaluación de la aplicación de las diferentes operaciones cognitivas, cuya ejecución está relacionada con el logro de los objetivos de Selección, Organización y Elaboración, se han diseñado 10 tareas (Anexo 1) que, en su conjunto, requerían realizar todo el proceso de comprensión de un discurso escrito expositivo. Para ello, se han elaborado dos discursos escritos expositivos (Anexos 2 y 3) que habrían de ser objeto de la actividad de comprensión de los alumnos en las diferentes tareas previstas en la forma siguiente: discurso escrito 1, Tareas 1 (actividades 1.1. y 1.3.), 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10; discurso escrito 2, Tareas 1 (actividad 1.2.) y 2. Las tareas propuestas, se corresponden con la ejecución de las diferentes Operaciones Cognitivas que definen la composición operacional de las Acciones Cognitivas de:

Subrayar, Resumir, Estructuración del contenido y Relacionar los conocimientos previos con los contenidos del discurso escrito.

La Tarea 1, consistió en la lectura de los discursos escritos 1 y 2 con el objetivo de “Identificar el Tema” (actividad 1.1.) que se desarrollaba en el discurso escrito 1, categorizar en información nueva e información dada o redundante (actividad 1.2.) las ideas expresadas en el discurso escrito 2 y “Seleccionar”, mediante el Subrayado, toda la información, correspondiente al discurso escrito 1, que el alumno considerara como “Importante” (actividad 1.3.) .

Con la realización de la Tarea 2, se pretendía que el alumno “Seleccionara” toda la información, correspondiente al discurso escrito 2, que valorase como “No Importante”, (actividad 2.1.). Es una tarea complementaria de la anterior (actividad 1.3.) ya que ahora el alumno debe proceder a suprimir todo tipo de información trivial y que, por tanto, no se considera como necesaria para comprender el tema que se expone.

Mediante la realización de la Tarea 3, se pretendía evaluar la competencia del alumno tanto en la Identificación de los marcadores discursivos” (actividad 3.1.) del discurso escrito 1 como en la composición del “Resumen” (actividad 3.2.).

La ejecución, de estas tres Tareas, está relacionada con el logro del objetivo específico consistente en Seleccionar toda la información que alumno valore como necesaria para comprender los contenidos expuestos en el correspondiente discurso escrito.

La Tarea 4, pretende evaluar la competencia del alumno en la Estructuración interna del contenido en función de la naturaleza inclusora de las diferentes ideas enunciadas. Para ello, debería proceder a la lectura del discurso escrito 1 y ejecutar las siguientes operaciones cognitivas: ponerle “Título” (actividad

4.1.), “Identificar a la Idea Principal” (actividad 4.2.), “Identificar a las diferentes Ideas Subordinadas” y concretar los niveles de diferenciación progresiva de cada una de ellas (actividad 4.3.).

Las tareas restantes (5, 6, 7, 8, 9 y 10), están relacionadas con la ejecución de las operaciones cognitivas que figuran como componentes de la Acción cognitiva consistente en “Relacionar los conocimientos previos con los contenidos del discurso escrito” (Discurso escrito 1). La secuencia establecida es la siguiente:

- a. Tarea 5: Identificar toda la información, expresada en el discurso escrito y que ya forma parte de la estructura cognitiva del alumno.
- b. Tarea 6: Es complementaria de la anterior e implica identificar la información no conocida y que, por tanto, va a requerir un procesamiento diferente.
- c. Tarea 7: Identificar la información que el autor ha omitido y que el lector considera necesaria para comprender el discurso escrito correspondiente.
- d. Tarea 8: Formularse preguntas durante la actividad de lectura.
- e. Tarea 9: Releer varias veces el mismo discurso escrito y autoevaluar los resultados obtenidos.
- f. Tarea 10: Explicitar las necesidades educativas que hayan surgido, durante el proceso de comprensión, con la finalidad de solicitar la ayuda educativa contingente.

## **PROCEDIMIENTO**

La investigación se llevó a cabo entre los meses de febrero y mayo del año 2007. En el grupo de alumnos participantes no se realizó



ningún tipo de enseñanza explícita de estrategias. Solamente se dedicaron algunas sesiones a explicar aquellas operaciones cognitivas que presentaron algún tipo de confusión conceptual en el momento de su ejecución. Las tareas fueron realizadas durante el horario escolar, sin limitación de tiempo para su ejecución y en presencia del investigador y una de las profesoras.

Para la realización del estudio se procedió, en primer lugar, a la elaboración de dos discursos escritos expositivos por parte del investigador. Una vez elaborados, se sometieron al criterio de dos docentes con la finalidad de comprobar su grado de adecuación a las características de los alumnos que iban a participar en dicho estudio. Las modificaciones sugeridas y consensuadas, dieron lugar a la versión final de los dos discursos escritos (Anexos 2 y 3) que habrían de ser entregados a los alumnos para que realizaran la totalidad de las tareas previstas.

Con anterioridad a la cumplimentación de la tarea 1, por parte de los alumnos, el investigador y las docentes procedieron a su ejecución de forma individual primero y conjunta después con la finalidad de acordar el tema del discurso escrito 1 y las ideas que deberían ser categorizadas como información nueva o información dada (Discurso escrito 2) y como información importante (Discurso escrito 1). Se acordó que se aceptarían como válidas todas aquellas propuestas formuladas que contaran con al menos dos de los tres votos posibles. Para ello, se procedió a la numeración de las ideas, enunciadas en cada uno de los discursos escritos elaborados (anexos 2 y 3) y a su posterior categorización, por parte de cada uno de los evaluadores, de acuerdo con lo especificado en cada caso.

La tarea 1 requería, por tanto, primero identificar el Tema (actividad 1.1), seguidamente diferenciar entre información nueva e información redundante (actividad 1.2) y, finalmente, seleccionar la información considerada como

importante (actividad 1.3). Las actividades 1.1. y 1.3. fueron realizadas en dos condiciones motivacionales claramente diferentes: la primera (x), se informó a los alumnos que se efectuaba con la finalidad de llevar a cabo una *prueba de control*. En la segunda condición (y), se les comunicó que, dadas las dificultades que habían sido detectadas en bastantes casos, para concretar el Tema y Seleccionar la Información Importante, las volvieran a realizar intentando subrayar solamente este tipo de información, pero ahora con la finalidad de que la puntuación obtenida *contaría como una prueba más de examen* y que, por tanto, afectaría a las calificaciones correspondientes a esta parte del curso. Las actividades 1.1., 1.2. y 1.3. (condición “x”) fueron realizadas en la primera semana de febrero en horario escolar y consideradas como una actividad propia de la asignatura de Lengua castellana. Por su parte, la ejecución de las actividades 1.1. y 1.3. (condición “y”), se llevó a cabo en la última semana de febrero con el objetivo de retrasarla un tiempo para controlar el efecto del recuerdo sobre los resultados.

En el espacio de tiempo, comprendido entre ambas condiciones de la tarea 1, se realizó la tarea 2. Para evaluar la competencia del alumnado en la selección de la información “no importante”, se empleó un discurso escrito diferente (Discurso escrito 2, Anexo 2) ya que se suponía que si se realizaba con el mismo discurso escrito, los alumnos podrían aplicar la estrategia de subrayar las ideas que no habían sido seleccionadas en la actividad 1.3. con lo cual los resultados no serían suficientemente fiables. Para su evaluación, se procedió en la misma forma que la ya indicada para las actividades 1.2. y 1.3., es decir, categorización de la información no importante por parte del investigador y las docentes colaboradoras. Fueron seleccionadas como “no importantes” todas aquellas ideas que contaron al menos con dos de los tres votos posibles.

En la primera semana de marzo se realizó la tarea 3 que consistió en la identificación de

los marcadores discursivos (actividad 3.1) y en la elaboración de un Resumen (actividad 3.2). Durante la sesión se procedió, por parte de una de las docentes, a la explicación de los marcadores discursivos para evitar respuestas inadecuadas atribuibles a confusiones conceptuales potenciales. Al igual que en las otras tareas, el investigador y las docentes procedieron a la realización de la tarea para acordar criterios comunes de evaluación posterior. Para la evaluación del Resumen se acordó valorar el contenido teniendo en cuenta los siguientes criterios considerados como indicadores adecuados de su calidad (Tabla 7):

- a. Omisión o Inclusión del Tema. En este último caso, procede evaluar si el tema queda expresado de forma Correcta “C”, Parcialmente correcta “Pc” o Incorrecta “I”.
- b. Omisión o inclusión de la Idea Principal. En este último caso, procede evaluar si la Idea Principal queda expresada de forma Correcta “C”, Parcialmente correcta “Pc” o Incorrecta “I”.
- c. Porcentaje de Ideas Subordinadas, incluidas en el Resumen.
- d. Elaboración de cada una de las ideas subordinadas: Valorar si el desarrollo de las diferentes Ideas Subordinadas merece alguna de las siguientes valoraciones: Bien “B” Suficiente “S” o Insuficiente “I”.
- e. Extensión del Resumen: Cantidad de frases empleadas para expresar los contenidos seleccionados como relevantes.
- f. Porcentaje de información categorizada como relevante o importante.
- g. Porcentaje de información categorizada como trivial o no importante.
- h. Tipo de expresión dominante: personal “P” o reproductora “R”.
- i. Cantidad de Marcadores Discursivos utilizados tanto para expresar las relaciones de coherencia como para expresar las relaciones de subordinación.

En definitiva, se pretendió evaluar la ejecución de las diferentes operaciones cognitivas que figuran como componentes del Resumen y, en su caso, la naturaleza de las dificultades generadas en dicha ejecución (Tabla 7).

Durante la segunda quincena de marzo se realizó la tarea 4, relacionada con la organización interna del contenido, es decir, categorización de las ideas en función de su naturaleza inclusora: Título (actividad 4.1), Idea Principal (actividad 4.2) e Ideas Subordinadas y su nivel de elaboración o de diferenciación progresiva (actividad 4.3). Para proceder a su evaluación, se procedió a la ejecución de la tarea por parte del investigador y las docentes a fin de acordar criterios comunes en cuanto a:

Título: Correcto, Parcialmente correcto e Incorrecto.

Idea Principal: Correcta, Parcialmente correcta e Incorrecta.

Ideas Subordinadas identificadas.

Desarrollo de cada una de las Ideas Subordinadas: Bien “B”, Suficiente “S” o Insuficiente “I”.

Durante el mes de abril se cumplimentaron las tareas 5, 6 y 7. Todas ellas están referidas a la activación de los conocimientos previos y a su necesaria relación con los contenidos del discurso escrito. Para ello, la primera actividad (5.1) consiste en identificar la información explicitada en el discurso escrito que ya es conocida por el alumno, para seguidamente hacer lo propio con la información no conocida (Tarea 6) que es la que va a requerir un tipo de procesamiento cognitivo diferente hasta su pretendida internalización. Una vez que los contenidos del discurso escrito han sido incluidos en una u otra categoría, se les propone que traten de identificar la información implícita que se considera necesaria para hacer operativos y funcionales los correspondientes procesos inferenciales (Tarea 7).

Finalmente, en el mes de mayo fueron realizadas las tareas restantes (8, 9 y 10) que tienen como objetivo común la Elaboración de información y su integración en la estructura cognitiva del alumno/a ya sea clarificando y consolidando el conocimiento mediante la formulación de autopreguntas (Tarea 8), releendo varias veces el discurso escrito y tomando conciencia de su funcionalidad y eficacia (Tarea 9) e identificando las dificultades producidas y cuya superación requiere ayuda educativa (Tarea 10).

## **RESULTADOS**

### **1. DIFICULTADES EN EL PROCESO DE SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN CONSIDERADA COMO RELEVANTE.**

Una de las propiedades básicas, de los discursos escritos, es el grado de coherencia existente entre la información explicitada en la progresión temática. En el desarrollo del tema, las ideas se van sucediendo en una secuencia lineal que nos va a permitir comprender la relación semántica existente entre

información nueva e información dada (relaciones de coherencia). En el logro del objetivo, consistente en Seleccionar la información relevante, deben ser ejecutadas una serie de operaciones cognitivas relacionadas con la comprensión de las ideas importantes explicitadas en el discurso escrito. Las dificultades generadas, en este proceso, afectarán de forma decisiva a la calidad del aprendizaje realizado por el alumno ya que pueden tener, como consecuencias más directas, la identificación inadecuada del tema, la selección insuficiente de información importante, la confusión entre información relevante e irrelevante, etc. Ayudar a los alumnos, a saber Seleccionar la información que les interesa, es ayudarles a resolver el gran problema que algunos formulan ante la proximidad de las pruebas de evaluación ¿Cómo puedo saber que información es la importante y la que no lo es tanto o nada cuando preparo los exámenes?.

La generación, de este tipo de dificultades, puede producirse en la ejecución de las siguientes operaciones cognitivas consideradas como componentes de las Acciones de Subrayar y de Resumir:

<b>Operaciones Cognitivas</b>	<b>Dificultades Potenciales</b>
Construcción del argumento compartido.	Identificación parcial o incorrecta del Tema.
Diferenciar entre información nueva e información dada.	Confusión entre información nueva e información dada: Omisión de información relevante y/o selección de información irrelevante.
Seleccionar la información importante.	Omisión de información relevante. Seleccionar como información relevante a información trivial.
Suprimir la información trivial.	Seleccionar como información trivial a información relevante o bien Suprimir, como información trivial, a información relevante.
Identificación de los marcadores discursivos.	Comprensión parcial o incorrecta de las funciones de estas unidades lingüísticas.
Sustituir secuencias de ideas por otra más inclusora.	Elaboración parcial o incorrecta de las diferentes categorías de unidades informativas.

#### **1.1. CONSTRUCCIÓN DEL ARGUMENTO COMPARTIDO: CONCRECIÓN DEL TEMA**

La ejecución, de esta operación cognitiva, tiene como finalidad hacer explícita la rela-

ción semántica global existente entre las diferentes ideas expresadas en un discurso escrito, es decir, qué ideas comparten el mismo tema y que, por tanto, definen la coherencia global.

Las dificultades, en la identificación del tema que se desarrolla, puede dar lugar a una selección arbitraria de las ideas expuestas ya que resulta problemático, para el alumno, decidir si unas ideas están o no relacionadas semánticamente y si comparten o no el mismo referente. Las dificultades observadas, en la concreción del tema, pueden explicar de manera suficiente las dificultades generadas a la hora de diferenciar entre información importante e información trivial. Si el tema que se desarrolla no queda explicitado de forma clara y con criterios conscientes y sistemáticos, los alumnos tendrán dificultades para determinar qué ideas son las que aportan información nueva en la progresión temática y qué ideas no guardan relación alguna con el tema que se está exponiendo.

Las dificultades en la concreción del tema se han hecho evidentes en la realización de la actividad 1.1 (tablas 2, 9) y en las dos condiciones en las que ha sido realizada: como prueba de control (x) y como prueba de examen (y). El tema ha sido identificado de forma parcialmente correcta por un 20% de los alumnos y de forma incorrecta por un 55% en la condición de control y por porcentajes muy similares (20% y 50%) en la de examen. Por tanto, la identificación correcta solamente ha alcanzado los porcentajes del 25% y el 30% en ambas condiciones. Los datos expuestos en la tabla 2, ponen de manifiesto la diversidad de expresiones empleadas para la identificación del tema y constituyen un indicador claro de lo problemático que resulta, para un porcentaje importante de alumnos, la realización correcta de la tarea que le ha sido propuesta. En cuanto a la consistencia de las respuestas, hay que indicar que, en ambas condiciones, solamente el 15% de los participantes han respondido de forma correcta y que el 35% lo ha hecho de forma incorrecta. El porcentaje restante (50%) ha respondido de forma diferente en cada una de las condiciones. Han sido categorizadas como Correctas, Parcialmente correctas e Incorrectas respectivamente, los siguientes tipos de respuestas (ejemplos):

- a. Correctas: Causas de la escasez de alimentos; Series de razones de la escasez de alimentos, etc.
- b. Parcialmente correctas: La escasez de alimentos; Escasez de comida en el mundo, etc.
- c. Incorrectas: Los alimentos y el clima; Los cambios en el planeta, etc.

Si comparamos las respuestas dadas en ambas condiciones (x, y), podemos comprobar los efectos nulos que ha tenido la condición “y” en los resultados obtenidos. Se suponía que la fuerza motivacional que implicaba el hecho de ser evaluada como prueba de examen, frente a la de simple prueba de control, produciría una mejora significativa en los tipos de respuesta. Los resultados no apoyan esta hipótesis de partida y confirman que las condiciones motivacionales, por sí solas, no garantizan una mejora significativa, en los procesos de aprendizaje autorregulado, si el alumno no posee un conocimiento estratégico adecuado que puede aplicar de forma efectiva durante la realización de la actividad de comprensión. La calificación de las respuestas ha sido la siguiente en ambas condiciones:

- a. Correctas: 25% en la condición “x” y 30% en la condición “y”.
- b. Parcialmente correctas: 20% y 25%, respectivamente.
- c. Incorrectas: 55% y 50% respectivamente.

Si el tema ha sido identificado tanto de forma parcialmente correcta como incorrecta, su consecuencia más directa será la de no poder configurarse como el referente compartido (Escoriza, 2006) por toda la información relevante explicitada en el discurso escrito y ello afectará de forma negativa en el proceso de selección de todas aquellas ideas que aportan información nueva a la progresión temática. En definitiva, se generarán dificultades

significativas en la comprensión de las relaciones de coherencia existentes entre las ideas explicitadas en el discurso escrito y afectarán negativamente a la hora de proceder a la categorización de las ideas como información relevante o como información trivial.

### 1.2. DIFERENCIAR ENTRE INFORMACIÓN NUEVA E INFORMACIÓN DADA O REDUNDANTE.

Cuando el *Tema* ha sido identificado/construido de forma correcta, éste se convierte en el referente compartido tanto de la información nueva como de la dada. Ahora lo que procede es diferenciar una de otra ya que es la relación semántica existente, entre la información nueva, la que nos va a permitir comprender como el tema se va desarrollando. En un discurso escrito, el tema avanza a medida que se va aportando *información nueva* que es necesario e imprescindible diferenciarla de la *información dada o redundante* cuya finalidad es la de facilitar la comprensión de las ideas que forman parte de la información nueva. En el supuesto de que determinada información dada no sea valorada como útil, para comprender a la información nueva, procede categorizarla como irrelevante. Las dificultades, generadas en la ejecución de esta operación cognitiva, explican los problemas que los alumnos tienen a la hora de seleccionar como relevantes a unas ideas determinadas. El resultado es que puede producirse tanto la omisión de información nueva como la selección inadecuada de ideas que forman parte de la información redundante y que el alumno las ha valorado erróneamente como importante.

Para analizar convenientemente, las dificultades generadas en la ejecución de esta operación cognitiva, se han tenido en cuenta los criterios siguientes (Tablas 3 y 4):

a. Porcentaje de información categorizada como nueva del total de información explicitada en el discurso escrito (Tabla 4,

columna 1). El 70% de los alumnos han categorizado como nueva a porcentajes que oscilan entre un 28% como mínimo y un 54% como máximo.

b. Ahora la cuestión que se plantea es concretar el volumen de información que ha sido categorizada de forma correcta como información nueva. Al evaluar los datos correspondientes a este criterio (Tabla 4, columna 2), observamos que el 30% de los alumnos no han categorizado correctamente al 50% de las ideas que aportan información al desarrollo del tema y que, por tanto, debe ser valorada como importante. Solamente dos alumnos (casos 1 y 10) han realizado una selección correcta con porcentajes superiores al 70% (74 y 80% respectivamente). Los restantes porcentajes tan bajos van a tener como consecuencia inmediata una omisión destacable de información importante con su consiguiente repercusión negativa en la calidad del aprendizaje realizado. Esta fuerte omisión de información queda confirmada por los datos expuestos en la columna 3 en la que constan los porcentajes de información nueva seleccionada del total de información nueva explicitada: un 60% de alumnos sólo han identificado entre un 30% y un 50% de dicha información. Sin embargo, podemos observar tres casos (1,3,10) cuyos porcentajes presentan valores superiores al 70% .

c. En cuanto a la identificación correcta de la información dada (columnas 4,5,6), se han producido resultados muy similares a los ya indicados para la información nueva. La información identificada como dada es claramente insuficiente (porcentajes entre un 28,2% y un 49%) y ello puede influir en la comprensión de la información nueva de la que es redundante.

d. En cuarto lugar (columna 7) hay que mencionar otro tipo de datos no menos preocupantes: categorización errónea de infor-

mación trivial como si fuera información nueva. Los porcentajes varían desde un 12,5% hasta un 37,5%. Esta categorización inadecuada, puede generar problemas a la hora de relacionar los conocimientos que activa el alumno y los contenidos relevantes del discurso escrito.

- e. Finalmente, nos encontramos con otro tipo de dificultades generadas al producirse una categorización incorrecta de información dada al valorarla como información nueva (columna 9) y de nueva que es categorizada como dada (columna 10). Un 35% de los alumnos, han realizado categorizaciones incorrectas del primer tipo con porcentajes superiores al 50%. Mientras que las del segundo tipo solo afecta al 20% de los casos.

### *1.3. SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN CONSIDERADA COMO IMPORTANTE*

La naturaleza de las dificultades, generadas en la realización de la actividad 1.3 (Tablas 2, 5), constituyen un indicador claro de los problemas con los que se encuentran los alumnos a la hora de tener que seleccionar toda aquella información que consideren importante en función de sus conocimientos previos y de los objetivos de la actividad de aprendizaje que están efectuando. Los resultados obtenidos (Tablas 2,5), indican que los alumnos han seleccionado un porcentaje mayor de ideas, consideradas como importantes, en función de la condición (x, y) en la que la tarea ha sido realizada. La tendencia general (70%) ha sido la de seleccionar más ideas en la condición de control (x) que en la de examen (y). Solamente se han dado cuatro casos (7, 14, 19 y 20) cuyos porcentajes son idénticos en ambas condiciones y dos casos (5 y 12) que han seleccionado un porcentaje menor en la primera (x) que en la segunda condición (y). Es conveniente recordar que, una vez realizada la tarea propuesta en la condición de control (x), se les informó que se procedía a repetir la tarea en la condición de

examen (y) debido a que se había observado un exceso de selección errónea de información tanto importante como no importante y se sugería, en consecuencia, que pusieran más atención ahora puesto que se valorarían los resultados como una prueba de examen. En ambas condiciones, los resultados obtenidos abogan por la aplicación de criterios intuitivos, inconscientes y no sistemáticos a la hora de proceder a la selección de unas ideas como importantes y no de otras.

Los datos expuestos en las tablas 2 y 5, refuerzan la naturaleza no sistemática de los criterios aplicados por los alumnos en la selección de información importante. Del total de ideas seleccionadas como importantes, las respuestas correctas (%IR) oscilan entre un mínimo del 12,12% (casos 10 y 15) y un máximo del 39,39% (caso 11) en la condición de control (x) y de un 6,06% (caso 10) y de un 39,39% (caso 12), respectivamente, en la condición de examen (y). En consecuencia, se ha podido constatar otro dato a tener en cuenta: la selección incorrecta de información trivial (%ITrI) considerada por los alumnos como si fuera información relevante. Del total de información seleccionada como importante, los alumnos han seleccionado incorrectamente los siguientes porcentajes de información trivial: en la condición de control (x) los porcentajes han oscilado desde un mínimo del 18,18% (casos 8 y 9) a un máximo de 48,48% (caso 11); por su parte, en la condición de examen (y), los valores son bastante similares y van desde un 9,09% (casos 2, 9 y 10) a un 57,57% (caso 12).

Finalmente, hay otros resultados que procede analizar a fin de valorar conveniente la ejecución de esta operación cognitiva consistente en seleccionar solamente la información considerada como importante:

- a. Del total de información importante, expresada en el discurso escrito, qué porcentajes de información han seleccionado correctamente los participantes, en ambas condiciones, como importante (%TIR).

b. Del total de información trivial, expresada en el discurso escrito, qué porcentajes de información han seleccionado incorrectamente los participantes, en ambas condiciones, como información importante.

Tanto unos resultados como otros, podemos considerarlos como confirmatorios de las dificultades que los alumnos encuentran cuando tienen que tomar decisiones con respecto a los contenidos escolares que deben ser valorados como importantes y los que no lo son tanto. De acuerdo con los datos expuestos en las tablas 2 y 5, en la condición de control (x), los participantes han seleccionado correctamente como importante entre un 30,76% (caso 10) y un 100% (caso 11); mientras que en la condición de examen (y), los porcentajes fluctúan entre un mínimo del 15,38% (caso 10) y un máximo del 100% (caso 12). Los datos indican la omisión de un volumen importante de información relevante cuya incidencia negativa en la calidad de los aprendizajes realizados es evidente. En cuanto al segundo aspecto anteriormente citado (b), los datos son igualmente preocupantes. Tanto en la condición de control como en la de examen, los alumnos han seleccionado de forma incorrecta y como información importante ideas que realmente forman parte de la información trivial. En la condición de control, los porcentajes varían desde un mínimo del 30% (casos 8 y 9) hasta un máximo del 80% (caso 11). En la condición de examen, los porcentajes obtenidos son bastante similares, es decir, desde un 15% (casos 2, 9 y 10) hasta un máximo del 95% (caso 12).

En relación con esta categoría de dificultades, que estamos analizando, conviene comentar otro tipo de datos complementarios a los ya citados. Nos estamos refiriendo al porcentaje de participantes que no han seleccionado como Importantes a una serie de ideas que aportan información nueva a la progresión temática (Tabla 8). Es el caso, por ejemplo, de la primera idea que aparece explicitada en el discurso escrito 1 (Anexo 2): “*La*

*escasez de alimentos se debe a una serie de razones*”. Solamente un 65% de los participantes la han seleccionado como Importante en la condición “x” y el 75% en la condición “y”. En el caso de las Ideas Subordinadas (ver Anexo 2), es decir, las ideas correspondientes a los números 2, 13 y 23, su selección correcta ha sido efectuada por los siguientes porcentajes de alumnos: la primera idea subordinada (número 2) por el 70% (condición x) y el 50% (condición y); la segunda idea subordinada (número 13), por el 90% (condición x) y el 85% (condición y); finalmente, la tercera idea subordinada (número 23), por porcentajes comprendidos entre el 80 y el 90%. En principio, dichos porcentajes pueden ser valorados como no demasiado alarmantes, pero sí lo son si tenemos en cuenta lo siguientes:

- a. El reducido número de ideas explicitadas (solamente tres).
- b. La inclusión de marcadores discursivos que ayudan de una manera efectiva a la identificación de cada una de ellas: “el clima es *una de ellas*” (idea nº 2); “*Otra razón de la escasez...*” (idea nº 13) y “el crecimiento de las ciudades *también* ha agravado...” (idea nº 23)
- c. La inconsistencia que se observa en las respuestas, al comparar los resultados obtenidos en ambas condiciones (x, y). Hay alumnos que no seleccionan de forma sistemática a las mismas ideas como importantes en ambas condiciones.

Los datos comentados, son todos ellos indicativos de las dificultades que se generan a la hora de seleccionar correctamente a las ideas consideradas como información importante y que tienen, como consecuencia más evidente, la omisión de información relevante al ser ésta categorizada incorrectamente como información trivial. De forma complementaria, procede analizar otros datos que se configuran como confirmatorios de dichas dificultades, pero que son de signo contrario, es

decir, los alumnos categorizan incorrectamente, como información relevante, a una serie de ideas que forman parte de la información trivial ya que no aportan información a la progresión temática. Así tenemos (Tablas 2, 6) que, por ejemplo, el 65% de los alumnos ha seleccionado una respuesta de las mismas características cuando se ha tratado de la idea número 7 (condición x) y del 70% en la condición “y”. Porcentajes muy similares encontramos igualmente en los casos de las ideas número 32 y 33 (condición x) las cuales deben ser categorizadas evidentemente como información trivial ya que no guardan relación semántica (relaciones de coherencia) alguna con el tema que ha sido desarrollado.

Los resultados obtenidos (tabla 8), en la evaluación de la tarea 2, consistente en seleccionar solamente la información trivial explicitada en el discurso escrito 2 (Anexo 2), corroboran los ya indicados anteriormente. Así tenemos que el 50% de los alumnos consideran que la idea número 1 “*Hay diversas formas fundamentales de generar electricidad...*”, debe ser categorizada como información trivial y no como información relevante. Por su parte, las ideas subordinadas han sido, igualmente, seleccionadas como información trivial, a pesar de la inclusión de los correspondientes marcadores discursivos que facilitan su identificación: “*Una forma de producir electricidad...*”(idea número 7) (20% de los alumnos); “*También se produce electricidad...*”(idea número 14)(35% de los alumnos); “*También se utiliza...*”(idea número 31) (15% de los participantes). Pero hay además, otra serie de ideas importantes (por ejemplo los números 8, 16, 19, 23, 33, 36, etc.), que ayudan a comprender y expresar a cada una de las ideas secundarias y que han sido seleccionadas incorrectamente como información trivial por un porcentaje destacable de alumnos/as (entre un 20% y un 55%). La consecuencia más probable, de la generación de dificultades de esta naturaleza, durante la comprensión de un discurso escrito expositivo, es el desarrollo de un proceso de aprendizaje de dudosa funcionalidad.

#### 1.4. SUPRESIÓN DE LA INFORMACIÓN TRIVIAL

La ejecución de esta operación cognitiva es complementaria de la anterior y, por tanto, las dificultades generadas tienen efectos similares a los ya indicados anteriormente: selección no sistemática de las ideas que el alumno considera como importantes lo que puede traducirse en omisión de información relevante o en seleccionar como importante a una parte más o menos significativa de la información trivial.

Para la ejecución de esta operación cognitiva (tarea 2), se elaboró un nuevo discurso escrito expositivo (Anexo 3: discurso escrito 2) a fin de evitar que los alumnos procedieran a seleccionar como trivial a las ideas que en la tarea anterior no habían sido subrayadas como importantes.

Los resultados obtenidos (tablas 7 y 8) confirman la tendencia ya indicada en la realización de la tarea 1.3, es decir, la aplicación de criterios no sistemáticos a la hora de seleccionar correctamente como trivial a la información considerada como no importante. En consecuencia, se constata la dificultad que tienen los alumnos a la hora de proceder a la selección exclusiva de la *información trivial*. Los porcentajes de ideas seleccionadas (tabla 7) oscilan entre un mínimo del 13,3% (casos 1 y 17) hasta un máximo del 73,3% (casos 9 y 20). Del total de participantes, el 70% ha seleccionado correctamente menos del 50% de la información considerada como no importante. Estos datos podrían ser valorados como escasamente indicativos de las dificultades de comprensión si no fuese porque la ausencia de criterios estables y conscientes aplicados para categorizar, a unas determinadas ideas, como información trivial no se configurasen como elementos explicativos de los datos complementarios expuestos en la tabla 8. Ahora lo destacable es el alto porcentaje de respuestas incorrectas al seleccionar como información trivial a un conjunto de ideas que forman parte de la información nueva y que, por tanto,



deben ser categorizadas como información relevante. Los alumnos han seleccionado como trivial entre el 16% (caso 12) y el 79% (caso 3) de la información importante. Del total de participantes, el 85% de ellos han categorizado de forma incorrecta, como información trivial, porcentajes superiores al 30% de las ideas expresadas en el discurso escrito que forman parte de la información nueva. Este porcentaje de ideas, categorizadas erróneamente como información trivial, no son seleccionadas como contenidos importantes y, por tanto, no tenidas en cuenta en el proceso de aprendizaje. El resultado es que cuando el alumno realiza el examen suele obtener calificaciones de insuficiente, debido, entre otros factores, al elevado porcentaje (el 55% selecciona más del 40%; el 35% selecciona más del 50%, etc.) de información importante no seleccionada como tal y omitida, por tanto, durante la actividad de aprendizaje. Otra consecuencia que procede mencionar, es la actividad improductiva que el alumno/a realiza tratando de comprender información irrelevante a costa de dejar de lado un conjunto de ideas cuya comprensión e internalización se considera como imprescindible. En algunos casos, estos efectos no deseados pueden tener un alcance mayor: la información trivial puede entrar en contradicción, ser opuesta, etc. a la información importante y generar problemas adicionales durante el proceso de integración, en la estructura cognitiva del alumno, de forma coherente y estructurada.

Pero si analizamos la categorización que algunos alumnos han realizado, de determinadas ideas explicitadas en el discurso escrito 2, nos llevan a resaltar la incidencia que este tipo de dificultades va a tener en la eficiencia y calidad de los procesos de aprendizaje. Porcentajes importantes de alumnos, han categorizado como triviales o no importantes (Tabla 8) a ideas tales como la idea principal (50% de los participantes) y entre un 35 y un 40% a dos de las tres ideas subordinadas, fácilmente identificables mediante los marcadores discursivos correspondientes: “*También*

se produce electricidad en las centrales nucleares” (idea nº 14) y “*También los saltos de agua producen electricidad*” (idea nº 22). Otro dato llamativo lo tenemos en los altos porcentajes (55%) de alumnos que consideran como *no importantes* a una serie de ideas que deben ser valoradas como *información nueva* ya que aportan información al desarrollo del tema que se está exponiendo: *formas de producir electricidad*. Estas ideas son las siguientes: “(la nº 8), *Esto da lugar a la formación de vapor...*”; (la nº 11), *Son las centrales térmica...*”; (la nº 15), *La energía nuclear...*”; “(la nº 16), *Este calor convierte el agua*”. La omisión de ideas de esta naturaleza, en el proceso de internalización de los contenidos seleccionados como relevantes, es evidente que va a repercutir de forma negativa en los resultados de las evaluaciones posteriores que el profesorado vaya realizando (ver otros datos muy similares en tabla 8).

#### 1.5. LOS MARCADORES DISCURSIVOS, CONECTORES Y REFERENTES COMO INDICADORES DE LAS RELACIONES DE COHERENCIA.

Las dificultades generadas, pueden afectar tanto a la comprensión de las relaciones de coherencia, existentes entre dos o más enunciados del discurso escrito, como a la comprensión de la continuidad referencial de la que nos informa el conocimiento anafórico. Para proceder al análisis de este tipo de dificultades, se diseñó la tarea 3.1 en la que se indicaba que los alumnos procedieran a subrayar todos aquellos marcadores lingüísticos que considerasen importantes teniendo en cuenta la función que desempeñan en la comprensión de las relaciones de coherencia existentes entre las ideas expresadas en un discurso escrito. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto el escaso valor que los participantes han atribuido a la selección de estas unidades lingüísticas. Así tenemos (tabla 9) que el 30% de los alumnos no han seleccionado ninguno de los marcadores del discurso escrito y que el 65% han seleccionado entre el 1 y

el 50%, lo que viene a indicar que el 95% se sitúa con valores inferiores a este porcentaje del 50% de marcadores no seleccionados. Este tipo de dificultades, se han generado en el proceso de comprensión realizada con los dos discursos escritos y se han hecho evidentes en la escasa o nula funcionalidad, de dichas unidades lingüísticas, tanto en la identificación correcta de las ideas principales explicitadas como en el caso de las correspondientes ideas subordinadas.

#### *1.6. SUSTITUIR SECUENCIAS DE IDEAS POR OTRA IDEA DE NATURALEZA MÁS INCLUSORA.*

La ejecución correcta, de esta operación cognitiva, propia de la Acción cognitiva de Resumir, permite reducir a una idea toda la información expresada mediante una secuencia de ideas relacionadas semánticamente. En consecuencia, se convierte en otra operación cognitiva, igualmente propia de la acción cognitiva Jerarquización de las Ideas, y que posibilita la elaboración de categorías informativas, aplicando la macrorregla de generalización, propuesta por Van Dijk y Kintsch (1983). Por tanto, las dificultades generadas pueden afectar tanto al logro del objetivo de Seleccionar la información como a la estructuración interna del contenido de un discurso escrito.

En el caso de la acción de Resumir, las dificultades generadas (tabla 9), a pesar de lo fácil que resultaba la realización de las actividades propuestas (3.2 y 4.3) en el discurso escrito objeto de la actividad, constituyen un claro indicador de la incidencia que puedan tener en la comprensión de discurso escritos de una mayor complejidad ya sea tanto por su extensión como por el volumen de ideas subordinadas que desarrollan a la idea principal. La consecuencia más evidente, que se deriva de la generación de este tipo de dificultades, es la no identificación de la totalidad de ideas subordinadas que se desarrollan en el discurso escrito y ello influye de una manera notable en la calidad y cantidad de las ideas

internalizadas durante la actividad de aprendizaje. La elaboración correcta de la totalidad de categorías informativas, que se configuran como unidades inclusoras de secuencias de otras ideas menos inclusoras, merece ser considerada como una operación cognitiva imprescindible y de gran incidencia en el logro de un buen Resumen. Los resultados obtenidos muestran que solamente el 50% de los alumnos han identificado correctamente al 100% de las categorías informativas, que el 25% no han podido identificar a ninguna de ellas y que el 25% restante han identificado entre el 33,33% y el 66,66%. En la generación de este tipo de dificultades, podemos encontrar una primera explicación a las bajas calificaciones que los alumnos obtienen en las pruebas de evaluación. Si les pedimos que contesten a la pregunta de cuáles son las causas de la escasez de alimentos, las respuestas serán de la misma naturaleza de las dificultades expuestas, es decir, unos no sabrán que contestar o contestarán con respuestas inadecuadas, otros mencionarán alguna o algunas de ellas y, es de esperar, que la mayoría o la totalidad del 50% que ha identificado al 100% de las ideas subordinadas responda de forma suficiente.

#### **CONCLUSIONES**

El conocimiento de los tipos de dificultades, que se pueden generar en el proceso de comprensión de un discurso escrito expositivo, es de una gran relevancia en un doble sentido. Por una parte, permiten explicar con cierta garantía una parte importante de las causas de los resultados insuficientes que suelen observarse en la realización de los aprendizajes escolares. Por otra, aporta una información imprescindible para el diseño de propuestas de intervención orientadas a proporcionar al alumnado la ayuda que requiere la superación de las necesidades educativas identificadas. La respuesta educativa solamente podrá ser efectiva si se ajusta a la naturaleza y características de las dificultades que

están en la base de dichas necesidades. Dificilmente, podremos ayudar a un alumno a mejorar sus resúmenes, evaluados como insuficientes, si no poseemos un conocimiento preciso de las causas específicas que lo han motivado.

Los resultados obtenidos, pueden proporcionar a los docentes, una información muy valiosa a la hora de tomar decisiones relativas a cómo interpretar, evaluar e intervenir en los casos de alumnos con dificultad para realizar aprendizajes autónomos e independientes. Si se observa que un alumno no comprende de forma adecuada lo que lee, puede ser debido, en términos generales, a que no selecciona correctamente la información importante, no la organiza teniendo en cuenta su naturaleza inclusora o no establece relaciones sustantivas entre lo que sabe y lo que debe aprender. Pero este tipo de información no permite explicar con precisión y concreción cuál o cuáles son las causas directas de los problemas observados. Si ello es así, tampoco serán de utilidad para diseñar procesos de intervención, seleccionar y secuenciar, objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje. Por tanto, la identificación de dichas dificultades habrá que hacerlas a un nivel más específico que el que corresponde a la Acción cognitiva y a los objetivos instrumentales asignados a cada una de ellas. Nos estamos refiriendo al tercer nivel de la estructura interna de la Actividad, el de las operaciones cognitivas.

En consecuencia, no se puede considerar como aconsejable comunicar o informar al alumno, de que tiene problemas con la comprensión de un discurso escrito por que no selecciona la información correcta o que cuando subraya o resume lo hace de una forma inadecuada y que, por tanto, debe mejorar y poner más interés. Sin embargo, si la información obtenida, de los procesos de evaluación realizados, se corresponde con la ejecución de las diferentes operaciones cognitivas relacionadas con el objetivo de seleccionar, mediante el subrayado y/o el resumen, a

las ideas relevantes, ello permitirá especificar la causa o causas de la problemática identificada. Esta o estas causas específicas, pueden ser identificadas, por ejemplo, en la construcción parcialmente correcta o incorrecta del Tema, debido a que no se ha logrado hacer explícita la relación semántica global (coherencia relacional) existente entre un conjunto de ideas. En un discurso escrito, nos encontramos siempre con una secuencia de ideas que comparten el mismo argumento (el tema) y que, por tanto, éste se convierte en el referente de todas ellas. Comprender correctamente estas relaciones de coherencia es importante para la posterior comprensión de las ideas que lo desarrollan, de las ideas que aportan información nueva, en definitiva, poder diferenciar entre información relevante e información trivial. Si un alumno omite información importante tanto en el momento de subrayar como en el de resumir, una causa posible puede radicar en cualquiera de las indicadas y lo procedente es efectuar su identificación teniendo en cuenta la secuencia operacional expuesta con anterioridad, es decir: identificación del Tema, diferenciar entre información nueva y dada, no confundir información importante con trivial, establecer las categorías informativas adecuadas y tener en cuenta la ayuda que proporcionan los diversos marcadores discursivos.

Dado que las acciones de Subrayar y de Resumir son las que forman parte de la mayoría de actividades incluidas en el desarrollo curricular, seguidamente vamos a formular las siguientes propuestas para su evaluación y posterior comunicación a los alumnos de los datos obtenidos:

A. Hay alumnos que consideran más eficaz la acción de Subrayar que la de Resumir. En este supuesto, la enseñanza y posterior evaluación de la actividad, puede articularse en torno a la ejecución de las operaciones cognitivas que hemos indicado como componentes necesarios de la acción de Subrayar y, en consecuencia, en

la identificación y valoración de las dificultades que se puedan generar:

- a. Selección o no de la Idea Principal.
  - b. Porcentaje de ideas subordinadas seleccionadas.
  - c. Extensión del subrayado: cantidad de ideas seleccionadas.
  - d. Del total de ideas seleccionadas, porcentaje de información importante seleccionada.
  - e. Del total de ideas seleccionadas, porcentaje de información trivial seleccionada.
  - f. Porcentaje de marcadores discursivos seleccionados.
- B. Hay alumnos que prefieren la Acción de Resumir a la de Subrayar. En este supuesto, la enseñanza y posterior evaluación de la actividad, puede articularse en torno a la ejecución de las operaciones cognitivas que hemos indicado como componentes necesarios de dicha acción cognitiva y, en consecuencia, en la identificación y valoración de las dificultades que se puedan generar:

- a. Omisión o inclusión de la Idea Principal. En el caso de su inclusión, evaluar si ello ha sido efectuado de forma Correcta, Parcialmente correcta o Incorrecta.
- b. Porcentaje de ideas subordinadas incluidas en el Resumen.
- c. Nivel de elaboración o desarrollo de cada una de las ideas subordinadas: Bien “B”; Suficiente “S” e Insuficiente “I”.
- d. Extensión del Resumen: cantidad de ideas expresadas.
- e. Del total de ideas expresadas, porcentaje de información importante incluida.

f. Del total de ideas expresadas, porcentaje de información trivial incluida.

- g. Porcentaje de marcadores discursivos enunciados (diferenciar entre el empleo de conectores y de referentes).
  - h. Modalidad dominante para expresar las ideas: Personal “P” o Reproductora “R”.
- C. Finalmente, nos podemos encontrar con alumnos que suelen efectuar ambas acciones cognitivas. En este supuesto, la tendencia es la de llevar a cabo primero la acción de Subrayar para seguidamente realizar el Resumen a partir de la información seleccionada mediante el subrayado. En estos casos, los procesos de enseñanza deben promover la ejecución eficaz de las operaciones cognitivas propias de ambas acciones para después evaluar solamente la acción de Resumir. En las primeras evaluaciones es aconsejable comprobar cómo son ejecutadas las operaciones cognitivas en la Acción de Subrayar con la finalidad de comprobar su grado de funcionalidad en la selección de información y su incidencia posterior en la realización del Resumen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, J.F. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En J.F. Bauman (Ed.), *La comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- Bowyer-Crane, Cl. y Snowling, M.J. (2005). Assessing children's inference generation: what do tests of reading comprehension measure?. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189-201.
- Cain, K. y Oakhill, J. (2006a). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.

- Cain, K. y Oakhill, J. (2006b). assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Cain, K. y Oakhill, J. (Eds.)(2007). Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective. New York. Guilford Press.
- Dahl, T.I.; Bals, M. y Turi, A.L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with reported use of learning strategies?. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Dechant, E. (1991). Understanding and teaching reading: an interactive model. Hillsdale, NJ. LEA.
- de la Paz, S. (1997). Strategy instruction in planing: teaching students with learning and writing disabilities to compose persuasive and expository essays. *Learning Disability Quarterly*, 20, 227-248.
- Escoriza, J. (1998a). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje*. Barcelona. Ediciones Universidad de Barcelona.
- Escoriza, J. (1998b). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En V. Santiuste y J. Beltrán (Coords.), *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Escoriza, J. (Coord.)(1998c). *Transtornos de la lengua escrita*. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona.
- Escoriza, J. (2002). Análisis de las dificultades en la explicitación del conocimiento estratégico durante el proceso de comprensión lectora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 6 (8), 243-290.
- Escoriza, J. (2004a). Fundamentación teórica y descripción de una propuesta de innovación docente universitaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9 (II), 19-57.
- Escoriza, J. (2004b). Análisis of dificultades in understanding and applying yhe alphabetic principle. *Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 75-104. ([www.investigacion-psicopedagogica.org/revista](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista))
- Escoriza, J. (2005a). Enseñanza de las estrategias de comprensión del lenguaje escrito: Selección y Secuenciación de objetivos y contenidos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, N ° 6, vol. 3(2), 1-32. ([www.investigacion-psicopedagogica.org/revista](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista))
- Escoriza, J. (2005b). Dificultades en la expresión/comunicación del conocimiento mediante la producción de un discurso escrito. En J. Escoriza (Coord.), *Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita*. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: Evaluación e Intervención*. Barcelona. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Escoriza, J. (2008). Dificultades en el proceso de comprensión del discurso escrito expositivo. *Congreso Internacional de Psicología y Educación*, celebrado en Oviedo durante los días 23,24 y 25 de abril.
- Gersten, R.; Williams, J.P.; Fuchs, L. y Baker, S. (1998). *Improving reading comprehension for children with disabilities: review of research*. Final Report U.S Department of Education. Office of Education Research and Improvement.

- Gersten, R. y Baker, S. (1999). *Reading comprehension research for students with low incidence disabilities*. U.S Department of Education. Office of Education Research and Improvement.
- Ghelani, K. et al. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with disabilities and attention deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10(4), 364-384.
- Gilbert, R. y Vidal-Abarca, E. (2005). Las dificultades de comprensión desde los procesos on-line. En J. Escoriza (Coord.), *Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita*. Barcelona, Publicaciones y Ediciones Universidad de Barcelona.
- Greenday, K.J. (2008). Reciprocal teaching and self-regulation strategies: the effects on the acquisition and self-determination of students with disabilities. *Dissertation Abstracts International*. ProQuest Information and Learning.
- Hilden, K.R. y Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading and Writing quarterly*, 23, 51-75.
- Jitendra, A.K. et al. (2001). An evaluation of main idea strategy instruction in four commercial reading programs: implications with learning problems. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 53-73.
- Koppenhaver, D.; Spadorcia, S. y Harrison, M. (1998). *Improving reading comprehension for children with disabilities: review of research* (Section II). Final Report U.S Department of Education. Office of Education Research and Improvement.
- Liang, L.A. y Dole, J.A. (2006). Help with teaching reading comprehension: comprehension instructional framework. *Internacional Reading Association*, 59(8), 742-753.
- Manset-Williamson, G. y Nelson, J.M. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities: a comparative study of two approach. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 59-74.
- Moser, D. et al. (2007). Sentence comprehension and general working memory. *Clinical, Linguistics, and Phonetics*, 21(2), 147-156.
- Nation, K. y Snowling, M. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 549-560.
- Nelson, J.M. y Manset-Williamson, G.(2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.
- Palincsar, A.S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21(1 y 2), 73-98.
- Parker, M. y Hurry, M. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299-314
- Pressley, M. (1998). Comprehension strategies instruction. En J. Osborn y F. Lehr (Eds.), *Literacy for all. Issues in teaching and learning*, 113-133. New York, The Guilford Press.
- Resnick, L.B. (1983). Toward a cognitive theory of instruction. En S. Paris et al. (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N.J. LEA.

- Souvignier, E. y Mokhlesgeranmi, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Swanson, H.L. et al. (2007). Eading comprensión and working memory in children with learning disabilities in reading. En K. Cain y J. Oakhill (Eds.), *Children's comprensión problems in oral and griten langage: a cognitive perspectiva*. New Cork, Guilford Press.
- Van den Bos, K.P. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved?. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 835-849.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.
- Vukovik, R.K. y Siegel, L. (2006). The role of working memory in specific reading comprehension difficulties. En T. P. Alloway y E. Susan (Eds.), *Working memory a neurodevelopmental disorders*. New York, Psychology Press.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). Children's problem's in text comprehension: An experimental investigation. New York: Cambridge University Press.
- Weekes, B.S. et al. (2008). False recollection in children with reading comprehension difficulties. *Cognition*, 106(1), 222-233.

#### ANEXO 1.- Tareas diseñadas para la evaluación de la actividad de comprensión

**Tarea 1:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

- 1.1. Identificar el TEMA que se expone.
- 1.2. Diferenciar entre Información nueva e Información dada o redundante
- 1.3. Subrayar toda la información que consideres IMPORTANTE.

**Tarea 2:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

- 2.1. Subrayar toda la información que consideres que **NO es** IMPORTANTE.

**Tarea 3:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

3.1. Subrayar todos los MARCADORES DISCURSIVOS que encuentres en este discurso escrito.

3.2. Realizar un RESUMEN.

**Tarea 4:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

- 4.1. Ponerle TÍTULO
- 4.2. Identificar a la IDEA PRINCIPAL
- 4.3. Identificar a TODAS LAS IDEAS SUBORDINADAS y desarrollarlas
- 4.4. Elaborar un Mapa Conceptual.

**Tarea 5:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

5.1. Subrayar toda la información IMPOR-  
TANTE que YA ES CONOCIDA O SABI-  
DA.

**Tarea 6:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

6.1. Subrayar toda la información IMPOR-  
TANTE que **NO** sea CONOCIDA.

**Tarea 7:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

7.1. Identificar la información IMPLÍCITA y que, por tanto, ha sido OMITIDA por el autor y que consideras que es necesaria para comprenderlo mejor.

**Tarea 8:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

8.1. Escribe las PREGUNTAS que te has ido haciendo durante la lectura.

**Tarea 9:** Lee el discurso escrito dos o tres veces con las siguientes finalidades:

9.1. Exponer los conflictos cognitivos que se han producido durante las lecturas efectuadas.

9.2. Comprobar las mejoras, en la comprensión de los contenidos, que se han ido produciendo en cada una de las lecturas realizadas.

**Tarea 10:** Lee el discurso escrito que se incluye a continuación y realiza las siguientes actividades:

10.1. Indica lo que no has podido comprender mediante las lecturas que has realizado y que, por tanto, necesitas que otras personas te ayuden a comprenderlo.

## ANEXO 2 (Discurso escrito 1)

La escasez de alimentos se debe a una serie de razones. El clima es una de ellas. El clima influye en la producción de alimentos. El clima tiene una clara incidencia en la cantidad y calidad de los alimentos producidos. En muchas zonas del mundo, pasan períodos prolongados de tiempo sin que llueva. Cuando no llueve, los ríos se secan y la tierra se endurece o se reduce a polvo. Muchas personas mueren de hambre. En la Península Ibérica las temperaturas son, en general, elevadas. Debido al relieve se dan grandes contrastes de temperatura y lluvias entre unas zonas y otras. En el litoral atlántico, las lluvias son regulares. El cultivo del trigo requiere de lluvias otoñales y primaverales, temperaturas medias y veranos secos. No obstante, podemos decir que el hombre ha modificado los efectos del clima.

Otra razón de la escasez de comida en el mundo es la agricultura de subsistencia. Esta consiste en que los agricultores cosechan la comida suficiente para la familia, sin excedentes para casos de emergencia. Si hay una sequía, una inundación o cualquier otro desastre, no se dispone de reservas. Este tipo de agricultura es característica de amplias zonas en las que el agricultor produce lo justo para alimentar a toda la familia. El objetivo de la producción es, por tanto, el autoconsumo. Se consume todo lo que se produce. No hay excedentes. El hombre primitivo era recolector y cazador. Se alimentaba de los productos que la naturaleza le proporcionaba. Más tarde se hizo sedentario, viviendo en lugares fijos y practicando la agricultura y la ganadería.



El crecimiento de las ciudades también ha agravado este problema. Cada vez hay más personas que emigran a las ciudades. La tierra que se destina a las ciudades no puede emplearse para el cultivo o el pastoreo. En lo que antes era tierra cultivable, se construyen oficinas y fábricas. Con la disminución de la tierra cultivable, se cosechan menos alimentos. El suelo es importante porque es la base de la agricultura. La subsistencia de gran parte de la población depende de la producción agrícola. Por ello, las zonas más densamente pobladas son las que poseen suelos fértiles. Hay ejemplos claros que lo demuestran. Por su parte, la población mundial ha experimentado un rápido crecimiento, debido al progreso de la medicina y a las mejoras alimenticias, entre otros factores. Los movimientos migratorios también aumentan.

(Modificado a partir de Bauman, 1990)

Numeración de las frases del discurso escrito para llevar a cabo las evaluaciones correspondientes:

1. La escasez de alimentos se debe a una serie de razones.
2. El clima es una de ellas.
3. El clima influye en la producción de alimentos.
4. El clima tiene una clara incidencia en la cantidad y calidad de los alimentos producidos.
5. En muchas zonas del mundo, pasan períodos prolongados de tiempo sin que llueva.
6. Cuando no llueve, los ríos se secan y la tierra se endurece o se reduce a polvo.
7. Muchas personas mueren de hambre.
8. En la Península Ibérica las temperaturas son, en general, elevadas.
9. Debido al relieve se dan grandes contrastes de temperatura y lluvias entre unas zonas y otras.
10. En el litoral atlántico, las lluvias son regulares.
11. El cultivo del trigo requiere de lluvias otoñales y primaverales, temperaturas medias y veranos secos.
12. No obstante, podemos decir que el hombre ha modificado los efectos del clima.
13. Otra razón de la escasez de comida en el mundo es la agricultura de subsistencia.
14. Esta consiste en que los agricultores cosechan la comida suficiente para la familia, sin excedentes para casos de emergencia.
15. Si hay una sequía, una inundación o cualquier otro desastre, no se dispone de reservas.
16. Este tipo de agricultura es característica de amplias zonas en las que el agricultor produce lo justo para alimentar a toda la familia.
17. El objetivo de la producción es, por tanto, el autoconsumo.
18. Se consume todo lo que se produce.
19. No hay excedentes.
20. El hombre primitivo era recolector y cazador.
21. Se alimentaba de los productos que la naturaleza le proporcionaba.
22. Más tarde se hizo sedentario, viviendo en lugares fijos y practicando la agricultura y la ganadería.
23. El crecimiento de las ciudades también ha agravado este problema.

24. Cada vez hay más personas que emigran a las ciudades.

25. La tierra que se destina a las ciudades no puede emplearse para el cultivo o el pastoreo.

26. En lo que antes era tierra cultivable, se construyen oficinas y fábricas.

27. Con la disminución de la tierra cultivable, se cosechan menos alimentos.

28. El suelo es importante porque es la base de la agricultura.

29. La subsistencia de gran parte de la población depende de la producción agrícola.

30. Por ello, las zonas más densamente pobladas son las que poseen suelos fértiles.

31. Hay ejemplos claros que lo demuestran.

32. Por su parte, la población mundial ha experimentado un rápido crecimiento, debido al progreso de la medicina y a las mejoras alimenticias, entre otros factores.

33. Los movimientos migratorios también aumentan.

### ANEXO 3 (Discurso escrito 2)

Hay diversas formas fundamentales de generar electricidad mediante centrales eléctricas en las que se transforma la energía, de origen diverso, en energía eléctrica. Son, por tanto, un conjunto de instalaciones cuya finalidad es la de producir energía eléctrica empleando otras formas de energía. El desarrollo de la producción eléctrica ha influido en el desarrollo económico y en el confort de la población. Si se gasta mucha energía se produce más. Despilfarrarla no debería estar permitido. Dependiendo del tipo de corriente eléctrica que producen, y que luego consumen las empresas y las familias, se pueden clasificar en centrales de corriente continua y en centrales de corriente alterna.

Una forma, de producir electricidad, es en centrales que queman carbón, petróleo o gas natural. Esto da lugar a la formación de vapor que hace girar un generador y produce electricidad. Los yacimientos de estos combustibles están desigualmente distribuidos por el mundo. Las centrales que emplean carbón, petróleo o gas, son la forma más común de generar electricidad. Son las centrales térmicas, en las que el vapor de agua, generado en calderas, es conducido mediante un sistema

de tubos a turbinas que producen energía eléctrica. Este tipo de centrales, transforman en electricidad, a la energía generada por un combustible. Del carbón y del petróleo se pueden obtener diversos productos sintéticos.

También se produce electricidad en las centrales nucleares. La energía nuclear desprende calor. Este calor convierte el agua en vapor que hace girar un generador y, de esta forma, se produce electricidad. Las centrales nucleares funcionan bien, pero hay quien piensa que son peligrosas y que deberían cerrarse. Este problema no lo tienen los países en los que se sigue empleando fundamentalmente a la energía animal y humana. En este tipo de centrales, el vapor generado, por la gran cantidad de calor que se desprende de las pilas atómicas, activa el funcionamiento de un generador que produce electricidad. aunque existen diversos tipos de centrales nucleares, todas ellas tienen como fuente común de energía, la generada por la fisión del uranio en un reactor nuclear. Un ejemplo es la central de Vandellós (Tarragona).

También los saltos de agua producen electricidad. El agua contenida en una presa pasa por grandes tuberías a enormes ruedas hidráulicas.

licas. El agua mueve las ruedas que están conectadas a un generador. Las centrales que emplean agua son buenas porque son limpias y seguras. Son las llamadas centrales hidroeléctricas que utilizan, como fuerza motriz, a la energía que genera el agua en su caída desde una cierta altura. Este tipo de centrales, transforman la energía mecánica, que genera la caída del agua, en electricidad. Aunque el hombre siempre ha utilizado el agua, no siempre se ha beneficiado de su fuerza motriz en las zonas de alta pluviosidad y vertientes pronunciadas. El hombre primitivo vivió en zonas montañosas muy propicias, pero nunca consiguió obtener energía eléctrica. Hay ríos en los que no existen saltos de agua aprovechables, pero que tienen un gran valor ecológico.

También se utiliza la luz del sol y la fuerza del viento para producir electricidad. La fuerza del viento y la intensidad solar varían entre unas zonas y otras y esto afecta a la vida de las personas, a la flora y a la fauna. Los paneles solares calientan el agua que se empleará para obtener electricidad. Las zonas muy soleadas y con playas también es importante el turismo. Las heliotérmicas, aprovechan la energía solar para calentar el líquido empleado para la producción de electricidad, mediante un sistema similar al utilizado en las centrales térmicas. Las calderas, que contienen el líquido, son calentadas mediante un sistema de espejos que concentran a los rayos solares sobre un espejo parabólico colocado encima de la caldera. Las centrales eólicas, aprovechan la energía del viento para mover al generador de electricidad. Para ello, se conectan, a un generador, aspas de enormes dimensiones que al girar producen energía eléctrica. La electricidad producida por el viento y el sol es una buena idea porque ambas fuentes de energía son de todos.

(Modificado a partir de Bauman, 1990).

Numeración de las frases del discurso escrito para llevar a cabo las evaluaciones correspondientes:

1. Hay diversas formas fundamentales de generar electricidad mediante centrales eléctricas en las que se transforma la energía, de origen diverso, en energía eléctrica.
2. Son, por tanto, un conjunto de instalaciones cuya finalidad es la de producir energía eléctrica empleando otras formas de energía.
3. El desarrollo de la producción eléctrica ha influido en el desarrollo económico y en el confort de la población.
4. Si se gasta mucha energía se produce más.
5. Despilfarrarla no debería estar permitido.
6. Dependiendo del tipo de corriente eléctrica que producen, y que luego consumen las empresas y las familias, se pueden clasificar en centrales de corriente continua y en centrales de corriente alterna.
7. Una forma, de producir electricidad, es en centrales que queman carbón, petróleo o gas natural.
8. Esto da lugar a la formación de vapor que hace girar un generador y produce electricidad.
9. Los yacimientos de estos combustibles están desigualmente distribuidos por el mundo.
10. Las centrales que emplean carbón, petróleo o gas, son la forma más común de generar electricidad.
11. Son las centrales térmicas, en las que el vapor de agua, generado en calderas, es conducido mediante un sistema de tubos a turbinas que producen energía eléctrica.
12. Este tipo de centrales, transforman en electricidad, a la energía generada por un combustible.

13. Del carbón y del petróleo se pueden obtener diversos productos sintéticos.

14. También se produce electricidad en las centrales nucleares.

15. La energía nuclear desprende calor.

16. Este calor convierte el agua en vapor que hace girar un generador y, de esta forma, se produce electricidad.

17. Las centrales nucleares funcionan bien, pero hay quien piensa que son peligrosas y que deberían cerrarse.

18. Este problema no lo tienen los países en los que se sigue empleando fundamentalmente a la energía animal y humana.

19. En este tipo de centrales, el vapor generado, por la gran cantidad de calor que se desprende de las pilas atómicas, activa el funcionamiento de un generador que produce electricidad.

20. Aunque existen diversos tipos de centrales nucleares, todas ellas tienen como fuente común de energía, la generada por la fisión del uranio en un reactor nuclear.

21. Un ejemplo es la central de Vandellós (Tarragona).

22. También los saltos de agua producen electricidad.

23. El agua contenida en una presa pasa por grandes tuberías a enormes ruedas hidráulicas.

24. El agua mueve las ruedas que están conectadas a un generador.

25. Las centrales que emplean agua son buenas porque son limpias y seguras.

26. Son las llamadas centrales hidroeléctricas que utilizan, como fuerza motriz, a la

energía que genera el agua en su caída desde una cierta altura.

27. Este tipo de centrales, transforman la energía mecánica, que genera la caída del agua, en electricidad.

28. Aunque el hombre siempre ha utilizado el agua, no siempre se ha beneficiado de su fuerza motriz en las zonas de alta pluviosidad y vertientes pronunciadas.

29. El hombre primitivo vivió en zonas montañosas muy propicias, pero nunca consiguió obtener energía eléctrica.

30. Hay ríos en los que no existen saltos de agua aprovechables, pero que tienen un gran valor ecológico.

31. También se utiliza la luz del sol y la fuerza del viento para producir electricidad.

32. La fuerza del viento y la intensidad solar varían entre unas zonas y otras y esto afecta a la vida de las personas, a la flora y a la fauna.

33. Los paneles solares calientan el agua que se empleará para obtener electricidad.

34. Las zonas muy soleadas y con playas también es importante el turismo.

35. Las heliotérmicas, aprovechan la energía solar para calentar el líquido empleado para la producción de electricidad, mediante un sistema similar al utilizado en las centrales térmicas.

36. Las calderas, que contienen el líquido, son calentadas mediante un sistema de espejos que concentran a los rayos solares sobre un espejo parabólico colocado encima de la caldera.

37. Las centrales eólicas, aprovechan la energía del viento para mover al generador de electricidad.

38. Para ello, se conectan, a un generador, aspas de enormes dimensiones que al girar producen energía eléctrica.

39. La electricidad producida por el viento y el sol es una buena idea porque ambas fuentes de energía son de todos.

## TABLAS

**TABLA 1.** Características de los Participantes en el estudio

ALUMNOS/AS	EDAD	SEXO	PROCEDENCIA
1	14	H	InExt.
2	15	M	InInt.
3	13	M	NoInm.
4	14	H	InInt.
5	14	H	InExt.
6	15	M	InExt.
7	13	M	NoInm.
8	15	H	NoInm.
9	14	M	InExt.
10	14	H	InExt.
11	14	H	InExt.
12	14	H	NoInm.
13	15	H	InExt.
14	14	H	InExt.
15	13	H	InExt.
16	15	H	InExt.
17	14	M	InExt.
18	13	M	NoInm.
19	13	M	NoInm.
20	16	H	InExt.

**TABLA 2.** Identificación del TEMA y selección de información IMPORTANTE (Tarea 1) en las dos condiciones de evaluación: prueba de control (x) y examen (y): IS = Información total Seleccionada; IR = Información Relevante seleccionada correctamente como Importante; ITri = Información Trivial seleccionada incorrectamente como Importante; TIR= Información, seleccionada correctamente como IMPORTANTE, del total de información Relevante; TITri =Información Trivial, seleccionada incorrectamente como Importante, del Total de la Información Trivial (Discurso escrito 1).

AL.	TEMA	%IS	%IR	%ITri	%TIR	%TITri
1	x. El clima y la escasez de alimentos (I) y. <i>Las series de razones de la escasez de alimentos</i> (C)	x.63,63 y.39,39	x.33,33 y.18,18	x.30,30 y.21,21	x.84,61 y.46,15	x.50 y.35
2	x. Los alimentos y el clima (I) y. <i>Escasez de alimentos debido al clima</i> (I)	x.63,63 y.30,30	x.36,36 y.21,21	x.27,27 y.9,09	x.92,30 y.53,84	x.45 y.15
3	x. Los alimentos y sus problemas (I) y. Los alimentos y sus problemas (I)	x.81,81 y.39,39	x.36,36 y.21,21	x.45,45 y.18,18	x.92,30 y.53,84	x.75 y.30
4	x. Problemas alimenticios (I) y. <i>Crisis de alimentos</i> (Pc)	x.60,60 y.27,27	x.27,27 y.12,12	x.33,33 y.15,15	x.69,23 y.30,76	x.55 y.25
5	x. La escasez de alimentos (Pc) y. <i>Escasez de comida en el mundo</i> (Pc)	x.42,42 y.51,51	x.21,21 y.21,21	x.21,21 y.30,30	x.53,84 y.53,84	x.35 y.50
6	x. Razones sobre la escasez de comida en el mundo (C) y. <i>La escasez de comida de la producción agrícola en el mundo</i> (Pc)	x.54,54 y.48,48	x.27,27 y.27,27	x.27,27 y.21,21	x.69,23 y.69,23	x.45 y.45
7	x. La escasez de alimentos y los motivos de esta (C) y. La escasez de alimentos y los motivos de esta (C)	x.66,66 y.66,66	x.36,36 y.33,33	x.30,30 y.33,33	x.92,30 y.84,61	x.50 y.55
8	x. La escasez de alimentos y sus razones (C) y. La escasez de alimentos y sus razones (C)	x.48,48 y.42,42	x.30,30 y.24,24	x.18,18 y.18,18	x.76,92 y.61,53	x.30 .30
9	x. Escasez de alimentos y el cambio climático (I) y. <i>La escasez de alimentos debido al cambio climático</i> (I)	x.48,48 y.33,33	x.30,30 y.24,24	x.18,18 y.9,09	x.76,92 y.61,53	x.30 y.15
10	x. La escasez de alimentos y el clima (I) y. <i>La escasez de alimentos</i> (Pc)	x.33,33 y.15,15	x.12,12 y.6,06	x.21,21 y.9,09	x.30,76 y.15,38	x.35 y.15
11	x. La escasez de alimentos y del agua (I) y. La escasez de alimentos y del agua (I)	x.87,87 y.63,63	x.39,39 y.27,27	x.48,48 y.36,36	x.100 y.69,23	x.80 y.60
12	x. La escasez del agua y de los alimentos (I) y. <i>La escasez de los alimentos por culpa de la escasez del agua</i> (I)	x.84,84 y.96,96	x.36,36 y.39,39	x.48,48 y.57,57	x.92,30 y.100	x.80 y.95
13	x. La alimentación (I) y. <i>Los cambios en el planeta</i> (I)	x.57,57 y.54,54	x.33,33 y.21,21	x.24,24 y.33,33	x.84,61 y.53,84	x.40 y.55
14	x. La escasez de alimentos y clima (I) y. <i>El clima y los alimentos</i> (I)	x.42,42 y.42,42	x.18,18 y.21,21	x.24,24 y.21,21	x.46,15 y.53,84	x.40 y.35
15	x. La escasez de alimentos (Pc) y. <i>La escasez de alimentos y el clima</i> (I)	x.42,42 y.36,36	x.12,12 y.18,18	x.30,30 y.18,18	x.30,76 y.46,15	x.50 y.30
16	x. La falta de alimentos (Pc) y. <i>Escasez de tierras fértiles para cultivar</i> (I)	x.63,63 y.48,48	x.33,33 y.18,18	x.30,30 y.21,21	x.84,61 y.46,15	x.50 y.35
17	x. La falta de alimentos en el mundo y sus razones (C) y. <i>La falta de alimentos en el mundo debido a que se produce</i> (I)	x.66,66 y.45,45	x.27,27 y.27,27	x.39,39 y.18,18	x.69,23 y.69,23	x.65 y.30
18	x. La escasez de los alimentos (Pc) y. <i>A que se debe la escasez de alimentos</i> (C)	x.57,57 y.45,45	x.33,33 y.27,27	x.24,24 y.18,18	x.84,61 y.69,23	x.40 y.30
19	x. La escasez de alimentos (Pc) y. <i>El porque de la falta de alimentos</i> (C)	x.72,72 y.72,72	x.33,33 y.27,27	x.39,39 y.45,45	x.84,61 y.69,23	x.65 y.75
20	x. Las razones de la escasez de alimentos (C) y. Las razones de la escasez de alimentos (C)	x.54,54 y.54,54	x.24,24 y.27,27	x.30,30 y.27,27	x.61,53 y.69,23	x.50 y.45

**TABLA 3.** Categorización de las ideas en información nueva y en información dada (Discurso escrito 2).

Al/Fr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	N	d		D	d		d	n	n	n	n		n	N	d	d	n	n	n
2	N	n	n		d	d	n	n	n	d	d	n		D	d	n		n	n
3	N		d	D	d	n	d	d		n	n	d	n	N	d	d	d	n	n
4	N	n	n	D		n	d	d	n	n	n	n	n	N	d	d	d	d	d
5	N	d	n	N		d	n	d	n	n	d	d	d	N	d	d	d	n	n
6	N	d			n	d	n	d	n	d	n	n		N	d	d	n	n	n
7	N	d	n			d	n	d		d	d	n	n	D	n	n	n	n	n
8	N	n			d	d	n	d		n	d	n	n	N	d	d	n	n	d
9	N	n		D		d	n	d	n	d	d	d		N	d	d	n	n	n
10	N	n		N	d	d	n	n		d	d	n	d	N	n	n		d	d
11	N	n	n	N	d	n	d	n	n	n	n	n	n	D	n	d		d	n
12	N	d	n	N	d	d	n	d		d	d	d		N	d	d		d	d
13	N	d				n	n	d	n	n	d	d	d	N	d	d	d	n	n
14	N	d	n			n	n	n		d	d	n		N	d	n	d	n	d
15	N	d		N		n	n	n	n	d	d	n		N	d	d	d	n	n
16	N	n	n	N		d	n	d	d	d	n	n		N	n	d	d	n	d
17	N	n	d	N	d		n	d	d	n	n	n	d	N	n	d	n		n
18	N	n		N			n	n		d	d	n		N	n	n	d	d	d
19	N	n	d	D	d	n	n	n	n		d	d		N	d	d	d	d	d
20	N	d		N		n	d	n		n	n	n	n	N	n	d	d		n
% n	100	45	40	35	5	40	75	45	50	45	40	65	35	85	35	25	30	60	60
% d	0	55	45	25	45	45	25	55	1	50	60	30	20	15	65	75	55	30	40
%nc	0	0	15	40	50	15	0	0	49	5	0	5	45	0	0	0	15	10	0

Al/Fr	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	35	36	37	38	%	%
1	N		n	D	n		d	n	d			n		d	n	n	d	d	17	12
2	N		d	N	n		d	d	d		d	n	d	d	n	n	n	n	18	13
3	D		n	N	d		d	d				d		d	n	d	d	d	11	18
4	N		d	N	n		d	d				n		d	n	d	n	d	16	14
5	D	d	n	N		d	n	n				d	d	d	d	d	n	d	14	18
6	D	n	d		d		n	d				d	d	n	n	n	d	d	15	14
7	N	n	n	N	n	d	d	d		d	d	d		d	d	d	n	d	16	16
8	D	d	n	N	d	d	d	n	d		d	d		n	d	n	d	d	14	18
9			n	d	N	n	d	n		d			n	d	n	n	d	n	18	14
10	D	n	d	D	n		d	d		d		n	d	n	n	d	n	n	16	15
11	D	d	n	N	n		n	n				n	d	d	d	n	d	n	21	11
12	N	n	d	D	d		n	n				n	d	d	n	d	n	n	13	17
13	N	n	d	D	n	d	d	n		d		d	n	n	d	n	n	n	17	15
14	N	d	n	N	d	d	d	n				d	n	d	n	d	n	d	19	14
15	D	d	n	N	d	n	n	d	d			d	d	n	n	d	d	d	16	16
16	N	d	d	D	d	d	n	n	d		d	d	n	n	n	d	d	d	16	18
17	D	n	n	D	d	n	d	n	d	d		d	n	n	d	n	n	d	19	15
18	D	d		N	d		n	n	d		d	n	n	d	d	n	n	d	16	13
19	D	d		D	n		d	n	d		d	n	n	d	n	n	d	d	13	19
20	D		n	D	d	d	n	n	d		d	d	d	n	d	n	n	d	17	14
%n	40	35	50	50	40	1	45	60	0	0	0	45	30	45	60	50	60	30		
%d	55	40	40	40	50	40	55	25	50	20	35	55	45	55	40	50	40	70		
%nc	5	25	10	10	10	59	0	15	50	80	65	0	25	0	0	0	0			

**TABLA 4.** Comparación de los resultados obtenidos en la realización de la tarea 1.2. (Discurso escrito 2).

Al/%	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	43,5	80	70,6	30,8	12,5	8,4	31,3	25	50	46,7
2	46,2	54	45	33,4	12,5	7,7	25	31,3	62,5	33,4
3	28,2	54	73	46,2	50	22,3	25	31,3	12,5	53,4
4	41	54	50	36	50	28,6	31,3	31,3	62,5	40
5	36	47	50	46,2	75	33,4	37,5	37,5	25	46,7
6	38,5	40	40	36	50	28,6	31,3	25	50	46,7
7	41	54	50	41	50	25	31,3	31,3	37,5	40
8	36	40	43	46,2	50	22,3	31,3	31,3	37,5	60
9	43,5	60	53	33,4	25	15,4	25	43,8	37,5	40
10	41	74	69	38,5	50	26,7	12,5	43,8	50	20
11	54	67	48	28,2	25	18,2	37,5	25	75	26,7
12	33,4	47	54	43,5	50	23,6	12,5	31,3	50	53,4
13	43,5	34	29,5	38,5	25	13,4	37,5	31,3	62,5	60
14	41	54	50	36	75	42,9	31,3	18,8	25	26,7
15	41	60	56	41	75	37,5	31,3	31,3	50	40
16	41	54	50	46,2	50	22,3	25	43,8	50	40
17	49	54	42	38,5	25	13,4	31,3	37,5	50	40
18	41	67	62,5	33,4	50	30,8	12,5	25	25	26,7
19	33,4	40	46	49	62,5	15,8	25	37,5	12,5	53,4
20	43,5	67	59	36	37,5	21,5	18,8	37,5	37,5	33,4

Lectura de los datos expuestos en la tabla 4:

1. Porcentaje de ideas categorizadas como información nueva con respecto al total de información explicitada en el discurso escrito.
2. Porcentaje de ideas categorizadas correctamente como información nueva del total de información nueva explicitada en el discurso escrito.
3. Porcentaje de ideas categorizadas correctamente como información nueva, del total de ideas seleccionadas como tal.
4. Porcentaje de ideas categorizadas como información dada o redundante con respecto al total de información explicitada en el discurso escrito.
5. Porcentaje de ideas categorizadas correctamente como información dada del total de información dada expresada en el discurso escrito.
6. Porcentaje de ideas categorizadas como información dada del total de información seleccionada como tal.
7. Porcentaje de información trivial categorizada erróneamente como información nueva.
8. Porcentaje de información trivial categorizada erróneamente como información dada.
9. Porcentaje de información dada categorizada erróneamente como información nueva.
10. Porcentaje de información nueva categorizada erróneamente como información dada.



**TABLA 5.** Información Relevante seleccionada correctamente como Importante en las dos condiciones de evaluación: prueba de control (x) y examen (y) (Discurso escrito 1) (Discurso escrito 1).

Al./Fr.	1	2	3	4	6	13	14	15	16	23	25	26	27	%Tot.=13
1	x y	y		x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x.85 y.46
2		x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x.92 y.54
3	Y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x.92 y.54
4	x y	x y	X			x y	x y		x y	x y	x y		x y	x.69 y.31
5			x y		x y	x y	x y	x y		x y		y	x y	x.54 y.54
6	x y	x y	X	x y	x y	x y	x y			y	x y		x y	x.69 y.69
7	x y	x y	x y	x y		x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x.92 y.85
8	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y			y	x y		x y	x.77 y.61
9	x y	x		X	x y	x y	x y	x y		x y		x y	x y	x.77 y.61
10			X	X	y			x y			x			x.31 y.15
11	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x.13 y.69
12	x y	x y	x y	Y	y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x.92 y.13
13	x y	x y	x y	X	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y			x.85 y.54
14		y	x y		x y	x y	x y	y	x y	x y				x.46 y.54
15			x y	Y		y		x		x y		x y	x y	x.31 y.46
16	x y	x y	Y	X		x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x.85 y.46
17	Y		x y	x y		x y	x y	x y	x y	x y		x y	x y	x.69 y.69
18	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y		x y	x y		x	x.85 y.69
19	x y	x		Y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x.85 y.69
20	x y	x y	x y	x y		x y	x y			x y	x y			x.61 y.69
Tot.	x.13 y.15	x.14 y.10	x.16 y.14	x.14 y.13	x.13 y.12	x.18 y.17	x.18 y.13	x.16 y.7	x.12 y.7	x.18 y.16	x.14 y.5	x.12 y.12	x.15 y.11	

**TABLA 6.** Información Trivial seleccionada incorrectamente como Importante en las dos condiciones de evaluación: prueba de control (x) y examen (y) (Discurso escrito 1).

Al./Fr.	5	7	8	9	10	11	12	17	18	19
<b>1</b>	Y y	x y	Y	X	x	x y				
<b>2</b>	X	y				x	x	y		
<b>3</b>	x y	x y	X	X	x	x	x y	x y	x	
<b>4</b>		x y				x	x	x y		
<b>5</b>	x y	x y		Y		x	x	y		
<b>6</b>	x y	x				x y	x y	x y		x
<b>7</b>		y	x y	x y			x y	x y	y	
<b>8</b>	X	x y	x y	Y	x y		x y			
<b>9</b>	X	x				x y	x y			
<b>10</b>	X	x y				x	y			
<b>11</b>	X	x y	x y	X	x y	x y	x y	x y	x	y
<b>12</b>	x y	x y	Y	Y	y	y	y	y	y	y
<b>13</b>	Y	x y	Y	Y	x	x	y	x y	y	
<b>14</b>		x	Y		x y	x		x y		y
<b>15</b>	X	x y				x y	x y			
<b>16</b>	Y	x	x y	X	y	y	y	x	y	
<b>17</b>	X	x y	X				x y	x y	x y	x
<b>18</b>			X	X	x	x y				
<b>19</b>	x y	x y	x y		x y	x y		x y	y	
<b>20</b>			x y		x y		x y			
<b>Tot.</b>	x.11 y. <b>8</b>	x.16 y. <b>14</b>	x.9 y. <b>10</b>	x=6 y=5	x=10 y=7	x=15 y=9	x.13 y. <b>12</b>	x.11 y. <b>12</b>	x.3 y. <b>5</b>	x.2 y. <b>3</b>

**TABLA 6.** (Continuación) Información Trivial seleccionada incorrectamente como Importante en las dos condiciones de evaluación: prueba de control (x) y examen (y) (Discurso escrito 1).

Al./Fr.	20	21	22	24	28	29	30	31	32	33	%Tot.20
1		x y			x	x	X		x y	x y	x.50 y.35
2	X	x	x		x				x y	x	x.45 y.15
3	X			y		x	X	x	x	x	x.75 y.30
4	X	x	x	x y		x			x y	x y	x.55 y.25
5				x y	y	y	Y		x y	x y	x.35 y.50
6				y		x y	X		x y		x.45 y.35
7				x y	x y	x y	X		x y	x y	x.50 y.55
8				x y							x.30 y.30
9					y	x	X		x		x.30 y.15
10		x		x	y			x		x	x.35 y.15
11	X Y	y	x y	x y	y	x y	x y		x y	x y	x.80 y.60
12	X Y	x y	x y	x y	x y	x y	x y	x	x y	x y	x.80 y.90
13	Y		x y		x y				x	x y	x.40 y.55
14		x	y	x y	x y				x		x.40 y.35
15				x y	x	x y	X		x	x y	x.50 y.30
16	X	x		x y	x				x	x	x.50 y.35
17				x y	x	x	X		x y	x	x.65 y.30
18			y			x y	x y		x y	x y	x.40 y.30
19	X Y	y	x y	x y	x y		x y		x y	x y	x.65 y.75
20	X	x	x y	x y	x	y	Y		x y	x y	x.50 y.45
Tot.	x.8 y.4	X.8 y.4	x.7 y.7	x.13 y.14	x.11 y.9	x.11 y.8	x.11 y.6	x.3 y.0	x.18 y.10	x.16 y.12	

**TABLA 7.** Información Trivial seleccionada correctamente como NO IMPORTANTE (Discurso escrito 2).

Al./Fr.	3	4	5	9	13	17	18	21	25	28	29	30	32	34	39	%Tot.15
1						x		x								13,3
2						x		x				x				33,3
3			x			x		x	x			x			x	53,3
4			x						x						x	20
5			x			x		x				x				26,6
6	X	x			X	x		x				x			x	46,6
7		x	x	x		x		x			x	x		x		53,3
8	X	x		x		x	x	x	x			x	x		x	66,7
9	X		x		X	x	x		x	x		x	x	x	x	73,3
10	X			x		x		x								26,6
11						x		x				x				20
12	X			x	X	x		x				x				40
13	X	x	x						x							26,6
14			x		X	x			x				x		x	40
15			x					x				x				20
16			x			x		x	x		x	x		x	x	53,3
17			x					x								13,3
18		x	x	x		x		x	x			x	x		x	60
19			x	x	X			x		x		x			x	46,6
20	X	x	x			x	x	x	x			x		x	x	73,3
Total.	7	6	13	6	5	15	3	16	9	3	2	14	4	4	10	

**TABLA 8.** Información IMPORTANTE seleccionada incorrectamente como información Trivial (Discurso escrito 2).

Al./Fr.	1	2	7	8	11	14	15	16	19	22	23	24	27	31	33	35	36	37	38	%Tot.19
1		x		x		X		x									x			26
2		x		x			x	x	x	x	x					x	x		x	53
3	X	x	x		x	X	x	x		x		x	x	X	x	x	x	x		79
4	X			x	x	X	x	x		x	x					x				47
5		x					x			x			x							21
6		x			x			x	x							x	x			37
7	X			x	x		x	x	x		x	x			x	x	x		x	63
8	X			x	x		x	x	x		x	x	x			x	x	x		63
9		x		x	x			x	x						x		x			37
10				x		X	x			x	x		x			x				37
11	X			x	x	X						x			x	x			x	42
12				x			x			x										16
13	X	x				X			x	x		x	x						x	42
14	X				x							x	x	X						32
15			x				x					x					x	x	x	32
16		x		x	x			x			x	x		X			x	x		42
17	X			x	x			x	x		x	x			x	x			x	53
18	X	x	x	x	x	X	x	x		x	x				x	x	x	x		74
19	X	x	x	x	x		x	x	x	x			x	X		x				63
20		x			x			x	x						x			x		37
Tot.	10	9	4	11	11	7	11	11	8	7	9	8	9	3	6	11	9	6	5	

**TABLA 9.** Características de los Resúmenes realizados (Discurso escrito 1): (Tema e IP: O=omitido; C=Correcto;Pc=Parcialmente correcto; I=Incorrecto); (IP= Idea Principal; IS=Ideas Subordinadas; Elab.=Explicación de cada Idea Subordinada: B, Bien; S, Suficiente; I, Insuficiente. Expresión: R, Reproducción (copia literal); P, Personal; N°Frs.=N° de Frases explicitadas;IR=Información Relevante ITr: Información Trivial; MD: Identificación de los Marcadores Discursivos).

Al.	Tema	IP	%IS	Elab.	Extensión	%Md	%IR	%ITr.	Expr.
1	I	O	67	I	8	40	50	50	P
2	I	O	33	I	4	20	80	20	P
3	O	O	100	I	8	60	83	17	R
4	I	O	33	I	3	0	33	67	P
5	I	O	67	I	4	20	80	20	P
6	C	C	100	S	9	0	90	10	P
7	C	O	100	I	15	50	75	25	R
8	C	C	100	I	7	20	100	0	R
9	C	O	100	I	11	30	90	10	R
10	C	O	0	I	10	40	0	100	R
11	I	O	0	I	8	0	0	100	P
12	C	O	0	I	10	10	20	80	P
13	I	O	0	I	6	15	0	100	P
14	I	O	0	I	7	5	0	100	P
15	C	O	67	I	10	25	50	50	R
16	O	O	100	I	8	35	80	20	P
17	O	O	100	I	8	35	80	20	P
18	I	C	100	I	4	0	100	0	P
19	O	C	100	I	12	0	100	0	P
20	C	C	100	S	5	0	100	0	P