



FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS

TESINA

LA CAPACIDAD DE SÍNTESIS Y SUS IMPLICANCIAS EN LA EXTRACCIÓN
DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y EL TEMA CENTRAL DE UN TEXTO
NARRATIVO INFANTIL

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía

Profesor asesor: Delgrosso, Adriana

Alumna: Gómez, Mirta

Campus: San Nicolás

Febrero de 2015

Mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial a la Dra Adriana Lelia Delgrosso, directora de esta investigación, por el seguimiento, la orientación y la supervisión continua de la misma pero, sobre todo, por la entrega desinteresada de su tiempo, por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de estos años.

Un agradecimiento muy especial merece la comprensión, paciencia y el ánimo recibidos de mi hermosa familia.

Recuerdo especialmente a mi padre porque sé que este momento hubiese sido tan especial para él como lo es para mí.

Y no puedo dejar de mencionar a mis amigos de la vida y de la carrera que elegí, porque sin su apoyo no hubiese llegado tan lejos.

Índice

Resumen

I) Fundamentos teóricos y metodológicos	7
1. Introducción	7
2. Estado del arte	8
3. Marco teórico	13
3.1. La lectura en tanto proceso	14
3.2. Comprender los textos.	16
3.3. El análisis a través de la síntesis y la influencia de los núcleos semánticos	19
3.4. La comprensión del sentido interno. El subtexto.	21
3.5. Inferencias	22
3.6. La fábula	23
4. Problema	24
5. Objetivos	24
5.1. Objetivo General	24
5.2. Objetivos Específicos	25
6. Variables	25
6.1. Ideas Principales	25
6.2. Ideas Secundarias	25
6.3. Cantidad de palabras utilizadas en las Ideas Principales	26
6.4. Tema del texto	26
6.5. Capacidad de síntesis	26
7. Población	26
8. Diseño Metodológico	27
9. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos	28
10. Plan de análisis de datos	29
II) Resultados	29
Ideas Principales	31
Ideas Secundarias	34
Cantidad de palabras utilizadas en las Ideas Principales	36
Tema del texto	38
Capacidad de síntesis	40

III) Interpretación de los resultados	45
1. Discusión	45
2. Conclusiones	50
3. Limitaciones y sugerencias	52
IV) Bibliografía	54
V) Anexos	
Anexo I: El instrumento	59
Anexo II: Protocolo de evaluación	61
Anexo III: Instrumento de volcado 1. Planilla general	62
Anexo IV: Instrumento de volcado 2. Capacidad de síntesis	63

Resumen

La presente tesina indaga sobre la capacidad de síntesis y sus implicancias en la extracción de las ideas principales, el agregado de secundarias, el número de palabras utilizadas para expresarlas y la comprensión del tema central de un texto narrativo infantil, en una población conformada por todos los alumnos de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía, que cursaron la asignatura Semiología y Lingüística, entre los años 2009 -2012, en la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Abierta Interamericana, Delegación San Nicolás.

Los datos se extrajeron de la fábula “El león y el ratón”, utilizado por la profesora en la evaluación parcial; por lo tanto la fuente es secundaria. La consigna indicaba que debían extraer las ideas principales de mismo y el tema del texto.

La capacidad de síntesis se evaluó a nivel grupal e individual. Los resultados obtenidos muestran que:

El promedio de Ideas Principales utilizadas fue de 6,6 en un máximo de 8 posibles. La mediana recayó en 7. No existen mayores diferencias en el comportamiento entre las diferentes cohortes.

El tema del texto estuvo presente en el 71%. La cohorte 2009 fue donde se observó la menor presencia, seguida de la del año 2011.

Las Ideas Secundarias agregadas fueron, en promedio 4, 6 y la mediana 4. La cohorte 2010 fue la que mayor número agregó. El mejor desempeño lo tuvieron las alumnas de 2011.

El número de palabras utilizadas para expresar las ideas fue, en promedio, de 84 con una mediana de 74. La cohorte 2010 fue la que mayor número usó. El mejor desempeño se obtuvo en 2011.

El número de ideas principales que obtuvieron las alumnas se correlaciona significativamente en forma directa o positiva con el número de ideas secundarias, esto es que a mayor número de ideas principales mayor número de ideas secundarias. De igual manera, el nº de ideas principales se correlaciona en forma directa o positiva con el número de palabras utilizadas. Estadísticamente, estos datos demuestran un déficit en la capacidad de síntesis.

Analizando la capacidad de síntesis a nivel individual, se tiene que sólo el 14% de las alumnas la posee y que, si bien el comportamiento es bastante similar, la menor presencia de la misma se observó en las cohortes 2009 y 2012.

I) Fundamentos teóricos y metodológicos

Educar es...

Educar es lo mismo que poner un motor a una barca...

hay que medir, pensar, equilibrar...

y poner todo en marcha.

Pero para eso,

uno tiene que llevar en el alma un poco de marino...

un poco de pirata...

un poco de poeta...

y un kilo y medio de paciencia concentrada. Gabriel Celaya

1- Introducción.

El estudio tiene una importancia básicamente pedagógica puesto que pretende demostrar las habilidades y capacidades de los alumnos universitarios en relación con la capacidad de síntesis tras la lectura de un texto. Generalmente se espera que los alumnos en este nivel educativo posean ciertas destrezas en cuanto a la lectura.

Leer para la universidad requiere desarrollar una serie de habilidades que pareciera los alumnos no suelen disponer cuando ingresan a este ámbito, ya sea por déficit de lectura o porque asisten a una cultura donde el texto se subsume a la imagen, eso desincentiva en ellos el hacer inferencias o el llegar a realizar algún tipo de resumen o síntesis de esos textos, habilidad primordial con la que deben contar a la hora de demostrar un buen desempeño académico (Laco, 2009).

Aprender en la universidad no es un logro garantizado, depende de la interacción entre alumnos, docentes e institución. Por ello, está en relación con lo que haga el aprendiz, pero también con lo que ofrezcan los docentes para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

Es frecuente que la tarea académica que se proporciona sea la de escuchar las explicaciones y tomar apuntes de los cuales el docente se desentiende. Asimismo se espera que los estudiantes, fuera de clase, lean la bibliografía proporcionada. Es decir, se concibe el rol docente como la del transmisor de información; y, recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de los conocimientos dados (Carlino, 2012).

La educación se torna un proceso adaptativo en el que el profesor tiene el patrimonio del conocimiento y los alumnos archivan la información en tanto depósitos. Este tipo de educación, a la que Paulo Freire llamó educación bancaria, lleva a la domesticación social negando la posibilidad de desarrollar en el alumno el pensamiento crítico, dado el rol pasivo asignado, donde solo es un recipiente que se llena con los contenidos aportados, acríticamente (Freire, 1971).

En síntesis, el presente estudio pretende observar los niveles de comprensión lectora y más precisamente la capacidad de síntesis de los estudiantes en formación inicial psicopedagógica. Estos mismos estudiantes son a su vez quienes, en su futuro desempeño en el ámbito educativo o profesionales de la salud, deberán dar cuenta de la competencia lectora de alumnos y de sus pacientes, sabiendo que esto solo es posible si tal destreza se posee con anterioridad. De igual modo se entiende que la “madurez” y autonomía que se espera de los lectores universitarios no son logros naturales sino comportamientos sociales que requieren, para su formación, el apoyo de sujetos más experimentados de la nueva cultura a la que aspiran los ingresantes universitarios en un proceso en que el los docentes de cada disciplina acompañan el camino hacia el rol de lector universitario, guiando la práctica lectora que se quiere promover.

2. Estado del arte.

En el marco de la problemática de la comprensión textual podemos identificar una serie de antecedentes relevantes para nuestro estudio; uno de ellos tiene relación con los resultados obtenidos en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA, Programme for International Student Assessment, 2000; 2006; 2009) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Este programa tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años y examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave, estudiando igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los

alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006). Este programa luego llevó a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y se está llevando a cabo para el 2015 (ciencias). Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas. Son elegidos en función de su edad (entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses al principio de la evaluación) y no del grado escolar en el que se encuentran. Más de un millón de alumnos han sido evaluados. Además de las pruebas en papel y lápiz que miden la competencia en lectura, matemáticas y ciencias, los estudiantes han llenado cuestionarios sobre ellos mismos, mientras que sus directores lo han hecho sobre sus escuelas.

En todas las mediciones, Argentina ha logrado bajos resultados en las tres áreas de medición: Matemáticas, Ciencias y Lectura. En este contexto, es especialmente preocupante el déficit de habilidades y conocimientos en lectura y comprensión textual. Pese a que ha mostrado un incremento significativo en la lectura entre los años 2000 y 2006, aún se ubica bajo el puntaje promedio que logran el conjunto de países del OCDE (2006).

En este sentido, los trabajos de investigación que a continuación se citan, se relacionan con este problema y fueron seleccionados porque sus conclusiones reflejan la realidad que impulsó el desarrollo de esta tesina.

Uno de ellos trata sobre la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes universitarios (Arrieta de Meza, 2000) y se realizó en la Universidad del Zulia, en Venezuela, con el objetivo de determinar el uso del código escrito y la comprensión lectora en esos estudiantes. Se aplicó una prueba conformada por las siguientes partes: identificación de las ideas principales de un texto dado, re-escritura de las ideas principales identificadas, la redacción de un resumen acerca de un texto proporcionado, la redacción de una ampliación de un texto dado, escritura de una composición de tres párrafos como mínimo acerca de un tema sugerido, lectura en voz alta de un texto dado, discusión de los contenidos de la lectura efectuada. En el análisis de los datos obtenidos también se tomaron en consideración la ortografía y el uso adecuado

del léxico. Según estos investigadores, la situación es preocupante: de 24 informantes, solo cinco presentaron un nivel relativamente alto de riqueza lexical; mientras que 19 estudiantes presentaron claros indicadores de pobreza lexical. El porcentaje de efectividad de las estrategias utilizadas demuestra que éstas fueron adecuadas, aunque se presentaron cuatro casos donde el nivel de efectividad fue bajo. Con respecto a los resultados de las pruebas para medir la comprensión lectora, la realidad es la siguiente: de los 24 estudiantes encuestados, 13 mostraron una comprensión lectora catalogada como buena; seis estudiantes obtuvieron la calificación de regular y cinco estudiantes presentaron una comprensión lectora deficiente.

Concluyeron con que los factores que intervienen en la redacción errónea presente en los estudiantes universitarios son tres: (1) la falta de definición de un plan de trabajo antes de comenzar una redacción, (2) poca información, dada por el poco interés hacia la lectura, y (3) las incorrecciones idiomáticas.

Otro trabajo de investigación sobre la lectura y comprensión de textos en el nivel superior fue llevado a cabo por Graffigna y otros (2008) en la Universidad de Cuyo "Santa María" y desarrollado en dos etapas. La primera estuvo orientada a descubrir categorías a partir de los datos (conocer, desde la perspectiva de los alumnos, los procesos de comprensión lectora en el nivel superior). La segunda buscó profundizar y relacionar ciertas categorías en función de criterios de pertenencia y factibilidad. Los responsables del trabajo concluyeron con que en el proceso de comprensión lectora intervienen factores de muy diversa índole. Algunos provienen de las disposiciones del lector, marcadas indudablemente por su historia y sus experiencias pero también por el contexto institucional que tiene un papel importante a la hora de brindar las condiciones para facilitar o no los procesos de aprendizaje. Para concluir, se puede decir que la falta de comprensión lectora no es solo un problema de los alumnos.

Otro trabajo consultado (León Torres y otros, 2007) donde se realizó una evaluación de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel medio superior del Instituto Tecnológico de Sonora tiene como objetivo evaluar la comprensión lectora mediante la aplicación de una metodología de enseñanza directa. Los autores pudieron observar que numerosas variables inciden en el

dominio de la competencia: actitudes, método de enseñanza y estrategias de evaluación, participación del docente, tiempos de instrucción, entre otras.

Morán Plascencia (2009) investigó la comprensión lectora en Nayarit, México, y sus objetivos fueron buscar las causas e implicaciones que conlleva este problema y analizar la información que haga referencia a este tema, a través de la estructuración de un estado del arte y de la cuestión, para comparar distintos puntos de vista.

Makuc abordó el estudio de las teorías implícitas respecto de la comprensión textual de los estudiantes universitarios y su relación con los niveles de competencia lectora. Aplicó el cuestionario de teorías implícitas sobre la comprensión textual (Makuc, 2009). Las teorías implícitas adquieren relevancia, por cuanto ellas orientarían las acciones de los sujetos interactuando con la competencia lectora, restringiendo o activando diversas estrategias del lector. La competencia lectora de los estudiantes se abordó a partir de una batería de pruebas de comprensión textual. Este estudio permitió establecer el predominio de dos teorías implícitas sobre la comprensión: Interactiva y Literaria, en relación con la competencia lectora. Los estudiantes que alcanzaron superiores niveles de logro fueron aquellos que adherían a la teoría implícita interactiva.

En una investigación de los años 2003-2005 (Cabrera de Reyes, 2014) se propuso diseñar estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora de textos académicos en alumnos universitarios, utilizando una prueba de preguntas abiertas sobre un texto. Los resultados obtenidos mostraron que una minoría de estudiantes pudo identificar la unidad del texto base y sus relaciones textuales subyacentes (causa-efecto, proceso-resultado, hipótesis-conclusión, hecho-probabilidad, opinión-argumento) y relacionarlos con sus saberes previos para elaborar un nuevo texto de carácter explicativo, como respuesta a cada pregunta. En dicho estudio se comprobó también que, en el momento de ingreso a la Educación Superior, los estudiantes utilizan mayoritariamente la copia parcial (paráfrasis) y literal como estrategias de comprensión y resolución de preguntas abiertas. El objetivo principal del estudio se concentró en potenciar la habilidad inferencial involucrada en los procesos de comprensión de textos expositivos y argumentativos que desarrollan los estudiantes de diferentes carreras en las primeras etapas de la Educación Superior.

En otra investigación que tomó como muestra a 83 alumnos universitarios se estudió la relación entre la producción de resúmenes y el tipo textual (narrativo y expositivo de igual longitud) y solo se requería conocimiento general del mundo para ser comprendido. Se evaluaba contenido y coherencia en ambos casos. Los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas en los distintos componentes del resumen, mostrando un mejor desempeño al relevar los contenidos esenciales del texto que al producir una estructura que denote el sentido global del mismo, esto significa que a los sujetos la tarea de inducir y sintetizar la estructura textual les resultó más difícil. No hubo un desempeño diferencial por tipo de texto sino por componentes del resumen, para ambos textos, el desempeño en contenido fue significativamente mejor que en coherencia (Irrazábal, 2006).

También sobre el tema de la comprensión lectora, Thobokot (2014) evaluó 40 alumnos, en su mayoría de sexo femenino y con edades comprendidas entre los 18 y 41 años con un promedio de 21, ingresantes en 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana de la Sede regional Rosario con el fin de indagar si la misma es una habilidad o destreza aprendida. Thobokot se propuso, a través de un estudio descriptivo de covariación, cuantitativo y transversal, observar si la comprensión lectora literal, inferencial y crítica y el metaaprendizaje tenían relación con la edad y los estudios previos en la población evaluada. El estudio constó de dos momentos. En el primero los alumnos leyeron un texto académico “Elogio de la indecisión” de Mario Bunge y respondieron a tres preguntas destinadas a evaluar los tres tipos de comprensión (literal, inferencial y crítica) para luego, en una segunda instancia, efectuar la autocorrección de lo realizado previamente. La comprensión literal se observó a través de la extracción de ideas principales, el reconocimiento de las máximas citadas en el texto y el agregado de ideas secundarias. La comprensión lectora inferencial, mediante la identificación de dos ideas implícitas y la producción de una síntesis, mientras que la crítica fue evaluada a través de la ejemplificación de las máximas previamente extraídas mediante vivencias o situaciones de la vida diaria. La autocorrección de la comprensión literal efectuada por lo propios alumnos se llevó a cabo con el fin de conocer si estos poseían habilidad o destreza metacognitiva. Los resultados obtenidos demostraron que:

La comprensión lectora **literal** se alcanzó en las $\frac{3}{4}$ partes de la población evaluada (42%). El N° de ideas principales superior o igual a la media (35%) en mayor proporción entre los alumnos con mayor edad y estudios previos. Evaluadas grupalmente, las ideas centrales se identificaron en un 64% (...) la comprensión lectora **inferencial** no fue de fácil acceso ya que, en cuanto a la expresión de las ideas implícitas en el texto, sólo 5 alumnos reconocieron una de las mismas, mientras que la otra no fue reconocida por ninguno de ellos. En la elaboración de la síntesis, según la edad y estudios previos, arrojaron mejores resultados los de mayor edad en relación con la utilización del máximo de conceptos esperables. En lo que respecta a comprensión lectora **crítica**, los alumnos que respondieron esta consigna (el 60% de la población) demostraron la posibilidad de acceso a la misma. En cuanto al aporte metacognitivo del trabajo, el 74% de los alumnos evaluados no presentó o hizo uso de tales habilidades o destrezas a la hora de autocorregirse las ideas extraídas previamente, con una distribución bastante similar en ambos grupos pero más descendido en los de menor edad (Thobokot, 2014).

De estas investigaciones es necesario destacar que en todas ellas se detectaron dificultades de comprensión lectora en los alumnos del nivel superior. Además, algunos de los autores definen esta situación como preocupante. También, según estas investigaciones, son numerosas las variables que inciden en el dominio de esta competencia.

3. Marco teórico

En los últimos años se ha observado un incremento de las dificultades lectoras, derivadas, tal vez, de didácticas inadecuadas, de grandes carencias socioeconómicas o de la falta de estimulación del lenguaje. Los profesionales de la educación detectan este problema y no disponen siempre de herramientas válidas y confiables que permitan evaluar los diferentes procesos lectores (Defior Citoler, 2006).

A pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad. Muchos profesores comparten la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia y es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con

la producción académica de una disciplina. Es necesario que los alumnos lean la bibliografía y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo importante que tienen los textos para una determinada asignatura (Carlino, 2012).

Las evaluaciones sobre calidad educativa en distintos países (PISA- Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes- PIRLS- Estudio Internacional del Progreso en la Comprensión Lectora, el programa de la UNESCO- etc.) han demostrado la importancia crucial que tiene la comprensión lectora en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y cómo las dificultades en este ámbito son la causa del fracaso escolar a medida que se avanza en la escolaridad (Gottheil, 2012).

Todos reconocen la importancia de la inclusión de poblaciones más numerosas de jóvenes en el sistema educativo, especialmente de aquellas a las que hasta ahora no les estaba permitido el acceso debido a su realidad socioeconómica. Pero estos mismos jóvenes se deberán enfrentar a situaciones de aprendizaje complejas para las que no siempre se encuentran preparados y que los lleva, a muchos de ellos, hacia el fracaso o la deserción si no se realiza una intervención sistemática y planificación sobre las habilidades de lectura y sobre la comprensión (Gottheil , 2012).

3.1. La lectura en tanto proceso

Las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste. En el proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito. A partir de lo que sabe y lo que busca, el lector enfoca su lectura hacia determinados sectores del texto y deja ir la información que considera irrelevante (Carlino, 2012).

Por lo anteriormente mencionado, se entiende que la lectura es una actividad muy compleja y son muchos los procesos que en ella intervienen (Cuetos Rodríguez y Ruano, 2000). Es una habilidad compleja cuya finalidad última persigue la comprensión de un texto escrito y está ampliamente consensuado

que los dos grandes componentes de la lectura son el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora. Ambos procedimientos son necesarios para el logro de la competencia en esta habilidad (Defior Citoler, 2006).

La lectura empieza por el reconocimiento visual de las palabras escritas o procesos de acceso léxico, que constituye un requisito sine qua non para la lectura autónoma y eficiente de los textos. Llegar a captar el significado de una frase o de un texto requiere conocimientos lingüísticos de tipo léxico, morfosintáctico, semántico, pragmático, así como la integración entre lo que aparece en el texto y los conocimientos del lector (Defior Citoler, 2006).

Por lo tanto, el proceso de interpretación es un proceso activo que se desarrolla en varios niveles y en el que interactúan el sujeto y el texto. Hoy nadie duda ya acerca de que leer es un proceso interactivo que tiene la finalidad de interpretar el contenido textual. La actitud que se adopta ante un texto cuando se lo lee es la de la interpretación. Leer es enlazar un discurso nuevo de quien lee (lector) con el discurso de quien lo escribió (autor). Todo texto tiene un carácter abierto que brinda la posibilidad de ser reconsiderado por el lector a través de la interpretación que éste hace de lo que el autor escribió. Leer es interpretar y seguir el sentido del texto de acuerdo a los pareceres de quien lo lee; la lectura es un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector quien, mientras lee, está en diálogo con el conjunto de las experiencias psíquicas y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que lee (Schlemenson, 2009).

Para sintetizar Pipkin cita a Hall cuando menciona que hay cuatro supuestos fundamentales de la investigación sobre la lectura que son:

- 1) La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
- 2) La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto. Al contrario, el lector experto deduce información en forma simultánea, de diversos niveles totales e integrales a la hora de tomar en cuenta la información grafonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática e interpretativa.

- 3) El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, pero limitada, que determina la capacidad de procesamiento textual.
- 4) La lectura es estratégica, por esa razón, el lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión (Pipkin Embón, 1999).

3.2. Comprender los textos

Una de las teorías que más han aportado en el campo de la comprensión lectora ha sido la elaborada por el lingüista Teun van Dijk y el psicólogo Walter Kintsch quienes investigaron un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos, conocido como “modelo situacional” que integra la información derivada del texto con los conocimientos del lector, que son activados en el curso de la lectura.

Evangelina Simón explica que Teun van Dijk trata desde un principio de integrar multidisciplinariamente las más diversas perspectivas desde las que se pueden analizar los textos, específicamente los aspectos lingüísticos, psicológicos y psicosociales. Este autor distingue entre la microestructura del texto, la base del texto formada por proposiciones, y la macroestructura, la representación semántica del significado global del texto. El modelo de Kintsch y van Dijk (1978) explica los procesos cognitivos para la comprensión de un texto mediante la aplicación de operadores (a los que darán el nombre de macrorreglas) a la microestructura de un texto. Las macrorreglas reducen y organizan la información, describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global. Estas macrorreglas (omisión, selección, generalización y construcción) se aplican bajo el control de un esquema que representa los conocimientos y propósitos del sujeto, que impide que las macroestructuras se conviertan en abstracciones o generalizaciones sin significados. A este esquema lo llama superestructura, la cual será fundamental en la comprensión y en la producción del discurso (Simón, 2004).

Comprender implica un proceso en el sentido de que no se puede interpretar sin, primero, comprender, pero sí se puede quedar en la etapa comprensiva sin llegar a la interpretativa (Simón, 2004).

La teoría elaborada en 1978 suponía que el procesamiento textual se lleva a cabo por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo, y que de esta manera se construía gradualmente una representación del texto (un 'texto base') en la memoria episódica. Este texto base se presenta como una secuencia conectada de 'proposiciones' y establece una estructura jerárquica de 'micro y macroproposiciones', que se corresponde con la importancia de los temas del texto a medida que es inferida desde él, por el lector.

El texto base resulta de secuencias de proposiciones que se hacen coherentes por la 'repetición de argumentos'. Las macroestructuras, proposiciones de orden superior que incluyen proposiciones subyacentes (que dan en llamar las 'ideas importantes' del texto) están construidas con las microproposiciones, y son un resumen o alguna otra estructura abstracta subyacente al texto. Ellas deben inferirse desde el texto.

La teoría desarrollada en 1978 fue repasada y corregida por los autores, dado que se trataba de algo en constante crecimiento y revisión, fue entonces que, en vez de reglas (como las de la derivación de la macroestructura textual) consideraron la necesidad de implementar maneras más flexibles de representar el proceso. Introdujeron entonces, la categoría de procesamiento estratégico. Desde allí definieron la macroestrategia de supresión como la que ofrece la posibilidad de borrar una proposición que no influya en la interpretación directa de la proposición subsiguiente, la macroestrategia de generalización que implica que "cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato" (Kintsch y van Dijk, 1983). Y por último, la macroestrategia de construcción como aquella en la que se puede sustituir una secuencia de proposiciones por una proposición "que denote un hecho global del cual los hechos denotados por las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias" (Kintsch y van Dijk, 1983).

La teoría entiende a la lectura como un proceso altamente complejo que requiere de operaciones complejas o más o menos estratégicas que son alimentadas por información desde el conocimiento que el lector trae incorporado. El mismo aportará en dicho proceso proposiciones puente, inferencias y elementos de su propio conocimiento y del conocimiento previo

social, co-construyendo con el autor del texto un significado que se ve enriquecido por su propia experiencia.

En el nivel interpretativo, este modelo refiere a representaciones sobre episodios que van más allá de la representación lingüística del texto en sí mismo, son productos de inferencias como fuente para producir nuevas inferencias. Esta producción depende no sólo de las características del texto en particular, sino que incluye inferencias basadas en los conocimientos específicos y generales del sujeto. El rol de los conocimientos previos sobre las inferencias ha sido ampliamente reconocido y, en consecuencia, erige un factor clave para la detección de insuficiencias para comprender lo que impide o limita la interpretación de la información (Pipkin Embón, 1999).

Complementariamente, basta pensar la lectura bajo dos registros: leer puede pensarse en términos individuales, tal como se despliega en la concepción de Luria que aporta la posibilidad de pensarla como un proceso de actividad orientadora enmarcado en una búsqueda comprometida, orientada a la comprensión inmediata y superficial, tanto como en relación con la comprensión del subtexto, su sentido interno necesario de develar. Esta lectura en profundidad exige además del abordaje del texto desde un análisis lógico del sistema superficial de significados, el compromiso emocional del lector que le propicie acceder al subtexto, al recuperar el sentido que opera desplegando otros a su vez. Esto permite distinguir dos sistemas psicológicos diferentes: un primero de operaciones lógicas de la actividad cognoscitiva y otro de valoración emocional referido al sentido profundo del texto, interviniendo ambos de distintas formas en los procesos lectores (Luria, 1979).

Las dos últimas décadas han signado investigaciones que, al poner la mirada en el lenguaje, concibieron la lectura en tanto *“una acción maravillosa del intelecto humano. Un juego de adivinanzas”* (Goodman, 1986). En este juego, el lector-jugador, situado en su experiencia de vida, en sus saberes acumulados, plantea, reemplaza o verifica en forma permanente al adentrarse en el texto, sus premisas respecto al contenido manifiesto y al subtexto que lo atraviesa. Ha devenido en sujeto al dejar de estar sujetado por las apreciaciones e interpretaciones del otro. Así, en tanto sujeto activo, se siente capaz de anticiparse al texto; está en condiciones de aproximarse a lo inferenciable y desarrollar su capacidad de predecir los desarrollos posteriores.

Leer, entonces, es comprender y comprender es una acción dinámica y compleja. Una acción plenamente cognitiva, esencialmente significativa. Aparece entonces la relación texto-contexto, que impulsa la comprensión en el espacio de la interacción con el otro, con el sentido, o sea el ámbito de la ideología. Desde este último marco conceptual, leer sigue siendo comprender, pero ya no solamente las incidencias internas de un texto, sino también los significados que lo bordean, que están del otro lado del texto, ocultos en el subtexto o amenazando con develarse en cualquier recodo del contexto (Luria, 1979).

Leer se propone así como una tarea imposible de concluir a partir del momento en que el lector descubre el texto.

La lectura, así, produce tramos adicionales de sentido. El texto interpela a otros textos y al contexto que lo produce, produciendo a su vez contextos, al enriquecer y entrar en diálogo con los conocimientos y vivencias del lector. Leer es entonces un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el primero construye el significado sin que por eso el texto carezca de sentido (Solé, 1996).

3.3. El análisis a través de la síntesis y la influencia de los núcleos semánticos (Luria, 1979).

Según Luria, en el proceso de lectura aparece de forma muy evidente la tarea de descubrir aquellos eslabones de la alocución que deben correlacionarse y cuya actividad orientadora está dirigida a la individualización de los “núcleos semánticos”.

La comprensión del texto tiene un carácter de búsqueda activo, ya que el sujeto que lee no solamente separa los núcleos semánticos individuales del texto sino que los compara, volviendo con frecuencia a las partes ya leídas. Este proceso de análisis activo y de precisión del contenido del texto por medio de la confrontación de sus elementos, puede ser designado como un proceso de análisis a través de la síntesis.

En las primeras etapas de este proceso de análisis del texto a través de la síntesis tiene un carácter desplegado. Solo a medida que se va automatizando la lectura este proceso se acelera, se abrevia y el hábito de lectura comienza a

convertirse en la capacidad de separar rápidamente lo esencial sin acompañar este proceso de la comparación externa entre elementos distantes.

En esta habilidad de separar rápidamente los núcleos semánticos esenciales del texto consiste el secreto de la lectura rápida que está basada en la capacidad de ver lo esencial y de individualizar el sentido general del texto. Hasta la aparición de la automatización, el sujeto utiliza frecuentemente una serie de medios auxiliares, que le dan la posibilidad de separar lo esencial (fijación de las partes importantes del texto, vuelta a ellas, etc.).

Quien no tiene una gran experiencia de lectura se apoya al comienzo en las cursivas, los párrafos, los espacios, para comprender el texto; sólo después comienza él mismo a separar los componentes necesarios y entonces todos esos elementos dejan de jugar para él un rol decisivo.

Hay indicadores que permiten responder a la pregunta acerca de ¿Cuáles son las unidades del texto que resultan esenciales para la comprensión verdadera del mismo? Junto a los elementos centrales en el texto, existen elementos de orden secundario, accesorios. Si se suprimen los elementos centrales el sentido general del texto cambia. Si se sustituyen las unidades secundarias, el sentido general puede mantenerse.

El análisis de cuáles son los elementos que tienen un significado semántico central para la comprensión del sentido del texto es objeto de estudio de una rama de la lingüística (la semántica del texto). La comprensión del texto depende de las peculiaridades formales de su estructura ya que cuanto más compleja es la estructura formal de la frase incluida en el texto, más difícil será su comprensión.

La dificultad de comprensión de texto depende también de su contenido. Las unidades semánticas del texto son muy diferentes. En algunos casos es suficiente comenzar la frase para poder predecir unívocamente su final, en otros casos no determina aún en forma suficientemente unívoca su terminación y deja la posibilidad de una serie de alternativas, de entre las cuales el sujeto debe elegir la más adecuada.

La facilidad de comprensión de las frases del primer tipo es mucho mayor que la del segundo y en estos casos, en el proceso de comprensión de la frase se incluyen suposiciones o conjeturas. Cuando la probabilidad de aparición del

trozo semántico importante de la frase permanece baja y son posibles una serie de alternativas, la simple conjetura es insuficiente para la comprensión de la frase y exige un análisis activo especial.

Lo mismo puede decirse de un texto completo. Existen textos en los cuales se crea una disposición general hacia un sentido unívoco y así muchas partes del texto no tienen una importancia decisiva para la comprensión del sentido general. En estos casos aparece en acción la conjetura, creada por la presuposición que se creó durante la lectura. En otros textos, la probabilidad de aparición de un sentido determinado es muy baja y para orientarse en ellos es necesario un análisis activo, la confrontación de unos elementos con otros, la creación de hipótesis sobre el sentido durante el análisis del texto.

Precisamente esta dependencia del proceso de decodificación del contenido, de las disposiciones que despierta y del grado de verosimilitud de aparición de los distintos componentes semánticos constituye el objeto de la psicología de la comprensión de textos.

3.4. La comprensión del sentido interno (subtexto) (Luria 1979)

La comprensión del texto no se limita a la comprensión del significado superficial. Junto al significado externo, abierto, existe un sentido interno que se designa con el término de subtexto.

Desde el punto de vista psicológico es muy importante estudiar los caminos de paso del texto al subtexto, del significado externo al sentido interno.

La divergencia entre el significado externo y el sentido interno o subtexto aparece con gran claridad en las fábulas, a cuyo análisis Vigotsky dedicó sus primeros trabajos. Como ejemplo, Luria cita la fábula “El león y el ratón” que tiene el sentido de que “hay que pagar el buen servicio que a uno le han prestado”.

Se entiende que en las fábulas está presente el conflicto entre el texto abierto y el subtexto interno o sentido. Para la comprensión de este tipo de construcciones es imprescindible abstraerse del sistema inmediato de significados y separar el sentido que, en forma alegórica, se expresa en el sistema de significados externos desplegados.

La capacidad de valorar el subtexto representa un aspecto especial de la actividad psíquica que puede no estar correlacionada en absoluto con la capacidad de pensamiento lógico.

Muchos autores suponen la existencia de representaciones mentales organizadas y almacenadas en la memoria que orientan al lector y lo ayudan en los procesos inferenciales. Acudimos a las inferencias para completar lagunas informativas o relacionar partes del esquema.

3.5. Inferencias

Muchos autores hacen referencia a las inferencias pero, en general, todas las definiciones las citan como suposiciones relativas a “huecos”, a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios que el sujeto rellena. No se puede constatar cómo son rellenados esos espacios, solo se puede dar cuenta del proceso del rellenado de manera indirecta a través de cómo recuerda un sujeto el texto, cómo responde a preguntas acerca del texto o cómo relata lo leído, cómo anticipa lo que sigue en un texto, cómo define las palabras que no conoce, etc. (Pipkin Embon, 1999).

Operativamente, Pipkin Embon define inferencias a todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original y sostiene que el proceso inferencial puede activarse durante la lectura o puede elaborarse durante la reconstrucción de los contenidos del texto.

La habilidad para generar inferencias está asociada con el nivel de madurez alcanzado en la lectura. La capacidad de extraer la información no disponible en la superficie parece ser decisiva, aún en niveles muy elementales (Pipkin Embon, 1999).

Hay importantes evidencias de que los conocimientos generales o específicos que tiene el lector inciden en la comprensión del texto. Un lector logra comprender o recordar con mayor facilidad los textos que tratan sobre temáticas que les resultan familiares, independientemente de las características estructurales del texto. El lector experto puede, incluso, procesar textos poco cohesivos y hasta superar la escasa transparencia de un texto apoyándose en el conocimiento del mundo y generando las inferencias

adecuadas. La generación de inferencias permite la reposición de la información no explícita, la asignación del significado de una palabra en base al contexto en el cual se inserta o la desambiguación del significado de una palabra polisémica. Todas estas operaciones son muy importantes durante la comprensión textual y colaboran en la construcción de la representación mental del texto (Abusamra, 2010).

La habilidad para generar inferencias está asociada con el nivel de madurez alcanzado en la lectura: los niños pequeños resuelven un número inferior de inferencias que los niños de mayor edad. La capacidad de extraer la información no disponible en la superficie parece ser decisiva, aun en niveles muy elementales (Abusamra, 2010).

3.6. La Fábula

La fábula incluye:

1) **Personajes:** los animales son los personajes que más abundan en este tipo del género, pero pueden tener cabida personas, plantas, etc. La fábula enfrenta dos personajes principales donde uno actúa como protagonista y el otro es antagonista, el primero realiza una acción y el segundo una reacción. Estos personajes tienen valor individual, pero puede extenderse y adquirir sentido arquetípico (astucia, poder, torpeza, etc.).

2) **Acciones:** lo que identifica a la fábula es la escasez de acciones; suelen ser historias breves, basta con que los personajes reaccionen de acuerdo a un fin. Generalmente se muestra un enfrentamiento entre los protagonistas (acciones) y los antagonistas (reacciones). Esta característica es propia del género.

3) **Objetos demostrativos:** el conflicto gira en torno a un eje que recibirá el efecto del desenlace, pueden ser personajes u objetos que sirven de sostén de aquello que la fábula pretende probar. En el caso del "león y el ratón" el objeto demostrativo es la presa.

4) **La moraleja:** es un mensaje transmitido o una lección que se aprende de una historia o de un acontecimiento. La moraleja se puede dejar al oyente, lector o espectador a determinar por sí mismo, o puede ser encerrada en una máxima. (Dido, 2009)

Dentro de la lingüística del texto, se incluyen las tipologías discursivas con sus diferentes géneros. Dentro de ese marco, la fábula es considerada un texto narrativo en el que se distingue la siguiente superestructura:

1) **Introducción:** El autor plantea aquí la situación que va a desarrollar y realiza la presentación de los personajes y su entorno. Es probablemente, la parte fundamental del texto narrativo, pues de ella depende el que la obra sea o no capaz de captar la atención del lector.

2) **Nudo:** En toda narración se plantea siempre un conflicto, un momento cumbre en el que todas las líneas planteadas en la introducción convergen sobre un hecho fundamental que marca todo el relato. A ese punto central se le denomina nudo.

3) **Desenlace:** Es el momento en que el conflicto planteado como nudo de la narración llega a su conclusión. Si la Introducción capta la atención del lector, y el nudo consolida la narración, el desenlace puede ser el punto en que un relato triunfe o fracase en la interpretación del lector.

El análisis de textos narrativos a partir de este modelo secuencial da como resultado un esquema composicional del texto analizado en el que quedan en evidencia el marco situacional, el conflicto (nudo) que desencadena acciones y reacciones (acción evaluación) por parte de los personajes y que hace progresar el relato hacia algún tipo de resolución (desenlace) con la que se llega a una situación final. La situación final tiene que contemplar que el progreso de la acción ha supuesto un cambio en los predicados, es decir que, en efecto, los personajes han modificado en algún grado su estado. En cuanto a la acción misma, las proposiciones narrativas centrales deben plantear la relación causal entre ellas y los desencadenantes de los sucesos narrativos (Bremond, 1996).

4. **Problema:** ¿Cuál es la capacidad de síntesis de los alumnos de 1° año de la Licenciatura en Psicopedagogía frente a un texto narrativo infantil?

5. Objetivos

a. Objetivo general:

- Describir el proceso mediante el cual se infiere que el alumno posee capacidad de síntesis textual.

b. Objetivos específicos:

- Observar el número de ideas principales (IP) y secundarias (IS) que los alumnos pueden extraer de un texto narrativo infantil
- Identificar cuáles de esas IP han sido seleccionadas con mayor frecuencia.
- Cuantificar el número de palabras utilizadas en las ideas extraídas.
- Observar la presencia del tema del texto del que los alumnos pueden dar cuenta.
- Caracterizar la capacidad de síntesis que poseen los alumnos a través de los valores de la mediana para las IP, IS y la cantidad de palabras utilizadas para expresar las ideas.
- Observar si existen diferencias entre las diferentes cohortes.

6. Variables

6.1. Ideas principales (IP): “(...) un texto puede resumirse en pocas palabras por el oyente-lector, que no repite las proposiciones una a una sino que, normalmente puede indicar el tema o asunto en sus ideas principales. Se trata de las macroestructuras semánticas, cuyos principios generales de composición y comprensión tienen que ver con el procesamiento de la información semántica compleja (...)” (Van Dijk, 1975: 59). Se consideran el número del nº y proporción.

6.2. Ideas secundarias (IS): Según van Dijk, para identificar las ideas secundarias, hay que tener suficiente claridad que una buena macroestructura muestra las relaciones entre las ideas principales y las ideas secundarias. Lo segundo, es utilizar algunas ideas de la propuesta sobre macrorreglas de Van Dijk (1992) para realizar una macroestructura. La idea en torno a la cual gira la información recibe el nombre de idea dominante. Pero, como ocurría en el caso de los temas, no todas las ideas dominantes tienen la misma relevancia; habrá, pues, que diferenciar entre ideas principales e ideas secundarias.

- Las ideas principales son ideas que expresan una información básica para el desarrollo del tema que se trata.
- Las ideas secundarias expresan detalles o aspectos derivados del tema principal. A menudo, estas ideas sirven para ampliar, demostrar o ejemplificar una idea principal.

Tanto las ideas principales como las ideas secundarias se expresan en forma oracional (van Dijk, 1992).

En el presente trabajo se analizará presencia/ ausencia y nº de IS.

6.3. Palabras utilizadas en las ideas: número

6.4. Tema del texto: El concepto ha sido utilizado por van Dijk, por un lado, para hacer referencia a la coherencia global del texto y, por otro, para referirse a la progresión de la información en el discurso. Por lo tanto, ha utilizado *tópico del discurso*, y *tema del texto* para designar esa misma realidad (van Dijk, 1983). Las modalidades son la presencia o ausencia del mismo.

6.5. La capacidad de síntesis: El concepto de síntesis tiene su origen en el latín *synthesis* y el término hace referencia a la presentación de un todo gracias al destaque de sus partes más interesantes o sobresalientes. Es la composición de un todo por la reunión de sus partes. Reducir a una unidad las propiedades, relaciones y componentes del objeto analizado.

En esta investigación, la capacidad de síntesis del alumno será evaluada mediante las ideas principales y secundarias del texto narrativo infantil, el número de palabras utilizadas para plasmar las IP y la presencia del tema del texto. Específicamente, la presencia de la capacidad de síntesis se verifica cuando el nº de IP extraídas por cada alumno es igual o mayor a la media, el nº de IS y de palabras utilizadas es menor o igual a la media y el tema del texto está presente

7. Población:

Está conformada por todas las alumnas (en número de 42), con edades comprendidas entre los 18 y los 36 años, de 1º año de la licenciatura en Psicopedagogía en la delegación San Nicolás de la Facultad de Investigación y

Desarrollo Educativo de la Universidad Abierta Interamericana que cursaron Semiología y Lingüística entre los años 2009 y 2012 (Cuadro 1).

Cuadro N° 1. Distribución de alumnas por cohorte de cursado. 1º Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 - 2012

Cohorte	Nº alumnas	% alumnas
2009	8	19.0
2010	10	23.8
2011	6	14.3
2012	18	42.9
Total de alumnas	42	100.0

El mayor porcentaje de alumnas de 1º año de la Licenciatura en Psicopedagogía corresponde al año 2012; le siguen en orden decreciente las cohortes de los años 2010, 2009 y 2011.

Cuadro N° 2. Medidas descriptivas de edad por año de cursado. Alumnas 1º Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 - 2012

Año	Nº de alumnas	Edad Mínima	Edad Máxima	Promedio	Desvío estándar
2009	8	18	37	24,00	7,9
2010	10	18	37	24,7	6,8
2011	6	18	27	20,8	3,8
2012	18	18	30	22,8	3,8

La edad promedio de las alumnas (con su correspondiente desvío estándar) varía entre 20.8 ± 3.8 años (en el año 2011) y 24.7 ± 6.8 (en el año 2010). Considerando la totalidad de cohortes, el rango de edad se encuentra entre 18 y 37 años.

8. Diseño metodológico

El presente trabajo se inscribe según la naturaleza de sus objetivos en cuanto al nivel de conocimiento que se desea alcanzar, en la categoría de *Investigación Descriptiva* ya que pretende describir, dar cuenta en todos sus

componentes principales, de una realidad. Según el tiempo en que se efectúa el estudio es *diacrónico*, ya que estudia fenómenos en una sucesión de años (2009-2012) posibilitando la comparación y los posibles cambios operados a largo del período.

Según la naturaleza de la información que se recoge para responder al problema de investigación, se trata de una investigación casi exclusivamente cuantitativa porque utiliza predominantemente información de ese tipo (número de palabras, cantidad de ideas principales y secundarias, etc.) recogidos a través de una encuesta. En su aspecto cualitativo se propone describir procesos complejos en su medio natural (Caiceo Escudero y Ramírez, 1998).

9. Procedimientos, técnicas e instrumentos

La docente a cargo de la asignatura Semiología y Lingüística presentó a los alumnos, en una instancia de evaluación parcial, un texto narrativo infantil titulado “El león y el ratón” del cual debían extraer un número de ideas principales y el tema del mismo (Anexo I).

Las producciones de las alumnas fueron identificadas por la profesora con las iniciales y la cohorte (ej.: 2009-1-Br, 2010-1-BI, etc.) para conservar la confidencialidad del documento. Con el fin de confeccionar el primer instrumento de trabajo, se transcriben las ideas principales y el tema del texto que dieron las alumnas a la consigna, corrigiendo los errores ortográficos, tal como la docente realizó manualmente.

Luego se realiza un segundo instrumento: un protocolo de evaluación (Anexo II). El mismo fue diseñado a partir de un debate con las alumnas y la docente a cargo de la asignatura Seminario de Investigación III y del cual se llegó a un acuerdo unánime sobre cuáles serían las ideas principales y los temas del texto o sus equivalentes.

Con el fin de volcar los datos recogidos de las alumnas, se confeccionó un tercer instrumento: la planilla de volcado de datos (Anexo III), una tabla de doble entrada cuyo eje vertical proporciona los datos identificatorios de las alumnas de una cohorte dada, garantizando su confidencialidad, mientras su eje horizontal las capacidades a evaluar: la edad, la presencia o ausencia de ideas principales, la cantidad de IP, la cantidad de IS, la proporción de estas

ideas dada por la relación $IP/IP+IS$, el número de palabras utilizadas en la síntesis y la proporción entre palabras utilizadas en la síntesis y total de palabras del texto.

De este modo pueden compararse las ideas dadas por las alumnas con el protocolo y observar si son primarias o secundarias para volcarlas en la planilla, como así también observar la presencia del tema del texto y transcribir los vocablos y contabilizar el número de palabras utilizado para realizar la en la utilizada sobre el total de palabras del texto.

Se evaluará la Capacidad de Síntesis según las dimensiones establecidas, y la presencia o ausencia de la misma se vuelca en Planilla de volcado de datos 2. Tal como se describió en el punto anterior, la presencia de la capacidad de síntesis se verifica cuando el nº de IP extraídas por cada alumno es igual o mayor a la media. El procedimiento para conocer si la capacidad de síntesis en esta muestra está presente en cada alumno, se compara el nº de IP extraído por cada alumno con el promedio para esta muestra.

En el caso de la capacidad de síntesis para el nº de IS y de palabras utilizadas en las IP se considera la presencia cuando el obtenido por cada alumno es menor o igual a la media.

10. Plan de análisis de datos

Luego del volcado de datos de cada una de las cohortes, y, a partir del análisis de los mismos, se procedió a la construcción de los datos estadísticos y porcentuales, necesarios para poder determinar los diversos grados de comprensión del texto e inferir las posibles relaciones causales.

Como en todo estudio descriptivo se intenta especificar las propiedades, características y perfiles, de personas, grupos u otro fenómeno susceptible de análisis. Para ello es necesario medir, evaluar los datos recolectados, sobre distintos conceptos (categorías).

Dado que las pruebas estadísticas son apropiadas para analizar los datos, a partir de la Planilla de volcado, se utilizan las de tendencia central:

Mediana es el valor en el medio de la selección, si todos los valores están dispuestos del menor al mayor.

Media (aritmética) es la suma de todos los valores dividido por su número.

Es importante consignar que la estadística descriptiva se limita a describir los datos que se analizan sin hacer inferencias sobre los datos no incluidos en la muestra, permitiendo la representación gráfica de los resultados a través de cuadros y gráficos. En este caso se utilizarán gráficos de barras, columnas y tortas.

Se utiliza también entre las medidas de dispersión, en algún caso al **desvío estándar** que informa sobre la dispersión de los datos respecto a la media. Cuanto mayor sea el desvío, los datos más dispersos están y la muestra es más heterogénea.

Por último se utilizarán las **medidas de posición**, en este caso los cuartiles, que son los valores de la variable que dividen al conjunto de datos ordenados en cuatro partes iguales, Q_1 , (25%); Q_2 = mediana (50%), Q_3 : (75%).

II RESULTADOS

No voy a aprender acerca del fuego a fuerza de pensar en el fuego,
sino a fuerza de hacer arder las cosas
Carla Needleman

IDEAS PRINCIPALES

Cuadro N°3 Medidas estadísticas de IP.
Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Promedio	Desvío estándar	Cuartil 25%	Mediana	Cuartil 75%
N° de IP	0	8	6.6	1.4	6	7	7.3

La cantidad mínima de ideas principales extraídas fue 0 con un máximo de 8 (que es el total esperado en este texto. Anexo II), el promedio recayó 6,6 El 50 % de las alumnas dieron cuenta de 7 o menos ideas principales con una dispersión muy alta ya que se extiende entre 0 y 7 IP. El n° más frecuente de ideas encontradas resultó 7. El siguiente gráfico de caja y bigotes sirve para ilustrar estos resultados.

Gráfico 1: Distribución de alumnas por Número de ideas principales.
Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

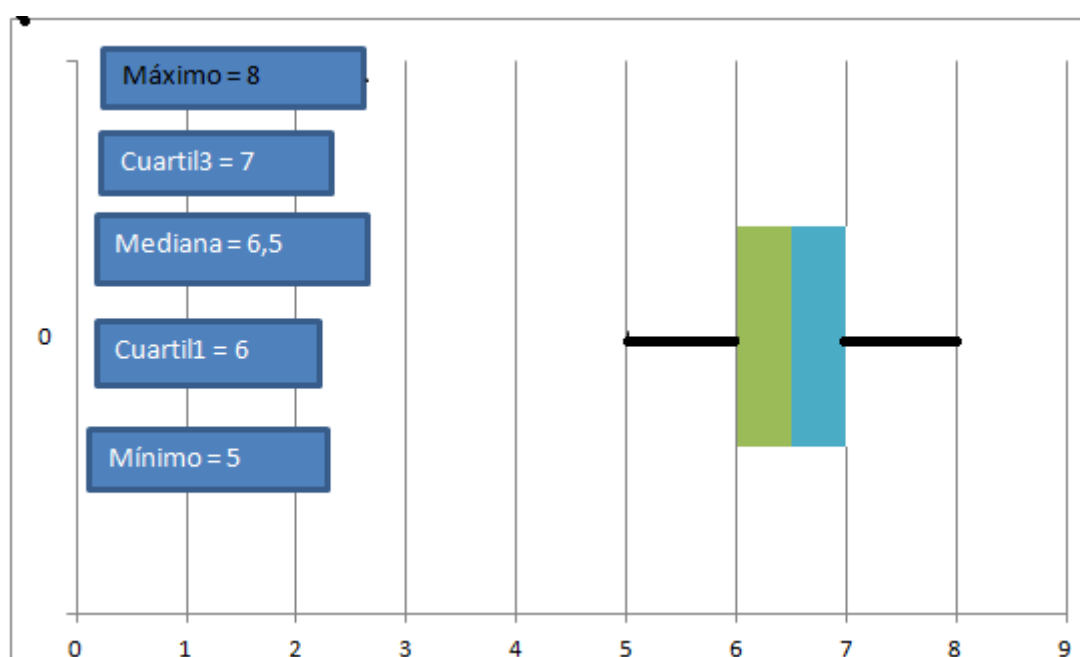
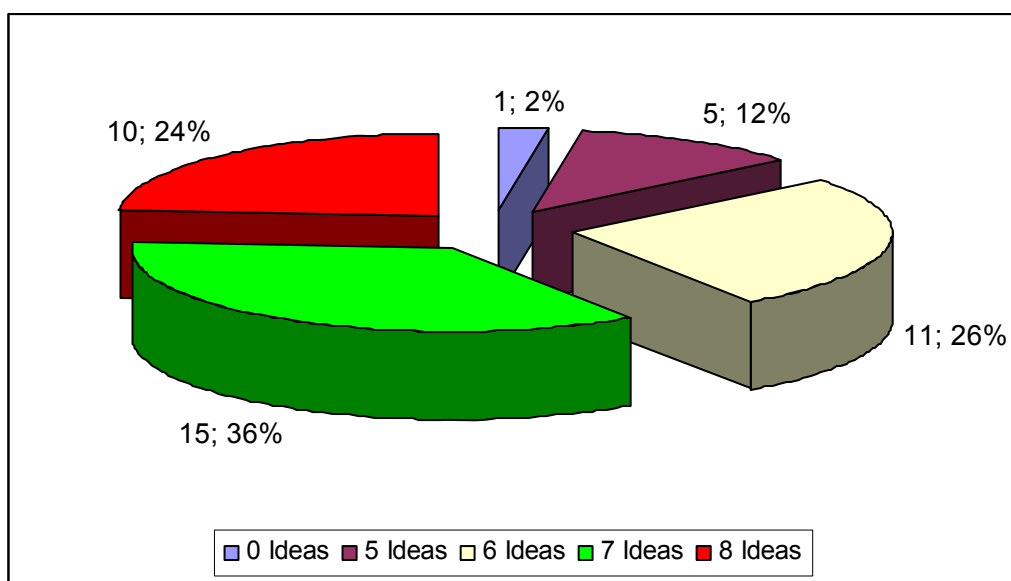


Gráfico N° 2: Distribución de alumnas (frecuencia absoluta y relativa) por Número de ideas principales extraídas. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012



Una sola alumna no extrajo ninguna idea principal mientras que la mayor cantidad extrajo 7 (36%), seguida de las que extrajeron 6 (26%) y el total de 8 ideas (24%).

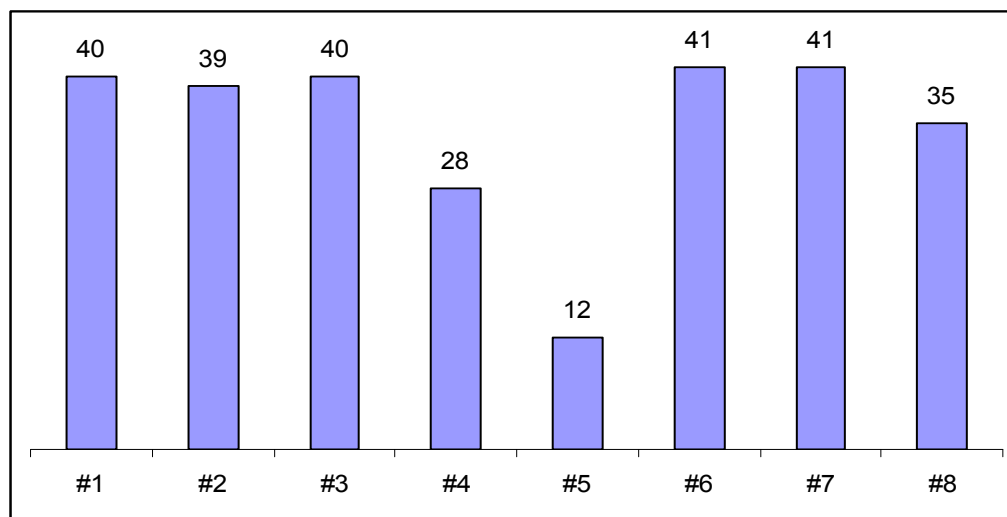
Cuadro N° 4: Distribución de alumnas por Ideas principales. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

Idea Principal	N° alumnas
1. Un león quería comer a un ratón	40
2. El ratón ruega por su vida	39
3. El león lo deja ir	40
4. El ratón agradecido promete estar si lo necesitan	28
5. El león menosprecia su ayuda	12
6. El león cae en una trampa	41
7. El ratón lo ayuda a escapar	41
8. Dos nuevos amigos salen a pasear	35

De las 8 ideas principales que debían poder encontrar las alumnas en el texto, las más frecuentes fueron “el ratón lo ayuda a escapar”, “dos nuevos amigos salen a pasear”, “un león quería comer a un ratón” y “el león lo deja ir” (con 41 y 40 alumnas sobre un total de 42, que dieron cuenta de esas ideas

principales). La menos frecuente fue “el león menosprecia su ayuda” que fue indicada por 12 alumnas (28.6 %), seguida por la #4, que son las que se corresponden con la parte del desarrollo del relato (IP 4 y 5). Estos valores pueden verse en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 3: Distribución de alumnas por Ideas principales.
Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012



Cuadro N°5 Medidas estadísticas de IP según cohorte.
Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar	Cuartil 25%	Mediana	Cuartil 75%
Año 2009	5	7	6,4	0,74	6	6,5	7
Año 2010	5	8	6,9	0,9	6	7	8
Año 2011	0	8	5,34	2,56	3,75	6	7,25
Año 2012	5	8	7	0,88	6	7	8

En el caso de las diferentes cohortes, la mediana de la IP, en tanto que representa el valor de la variable de posición central en un conjunto de datos ordenados, no se aleja sustantivamente de la Media, (considerado el desvío estándar) lo que implicaría que los datos siguen una distribución normal, es decir que tienen un comportamiento regular y se pueden analizar estadísticamente de una manera considerablemente precisa. Es decir, no existen mayores diferencias en el comportamiento de los alumnos de las diferentes cohortes en relación con el n° de IP extraídas.

IDEAS SECUNDARIAS

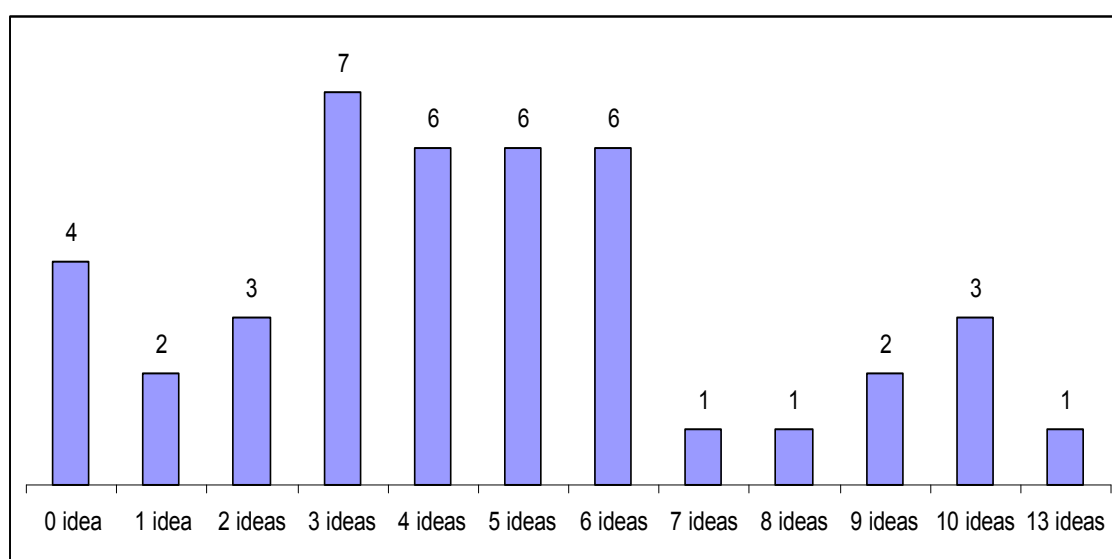
Cuadro N°6: Medidas estadísticas de Ideas Secundarias. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Promedio	Desvío estándar	Cuartil 25%	Mediana	Cuartil 75%
N° de IS	0	13	4.6	3.0	3	4	6

El n° mínimo de ideas secundarias agregadas fue 0 con un máximo de 13, en promedio se agregaron 4.6 ± 3.0 ideas secundarias. El 50 % de las alumnas dieron cuenta de 4 o menos ideas secundarias y el número más frecuente es de 3.

El siguiente gráfico, N° 4, muestra en detalle la distribución de la cantidad de ideas secundarias agregadas (ubicadas en el eje de las ordenadas de menor a mayor) según un número alumnas determinado (el cual se identifica en cada barra). Se puede observar de este modo, que más de la mitad de las alumnas (25/42) agregó entre 3 y 6 IS a las principales que extrajeron. 4 alumnas no agregaron ninguna y 5, una o más. Entre 7 y 13 IS recayeron en sólo 8 alumnas.

Gráfico N° 4: Distribución de alumnas por Número de Ideas Secundarias. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012



Cuadro N°7: Medidas estadísticas de Ideas Secundarias según Cohorte. Alumnas 1°
Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar	Cuartil 25%	Mediana	Cuartil 75%
Año 2009	0	6	3,5	2,18	0,75	4,5	5
Año 2010	1	13	5,8	3,31	2,75	6	7,5
Año 2011	0	8	3,34	2,81	0	3,5	5,75
Año 2012	1	10	4,94	2,82	3	4	6,75

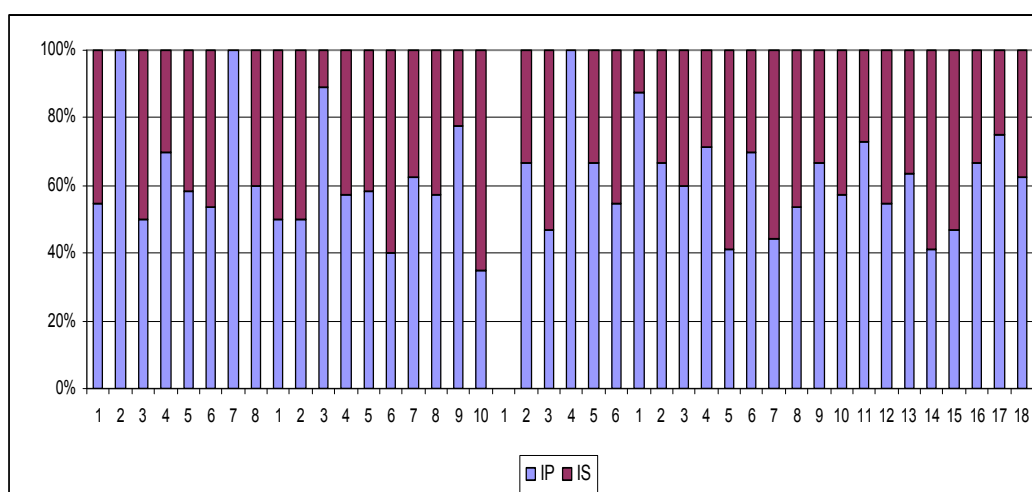
La cohorte 2010 fue la que mayor número de IS agregó. En ella se ubica la alumna que aportó 13. La cohorte 2011 fue la de menor presencia de IS.

En el caso de las cohortes 2010 y 2011, el comportamiento de las respectivas Medianas y Medias, es muy próximo, por lo que esto hace al análisis estadístico es fiable.

El comportamiento de las cohortes 2009 y 2012 fue similar en relación a sus medianas pero, en este caso, se observa mayor dispersión de la media en la cohorte 2009, y, en menor medida en la cohorte 2012, lo que no implica menor precisión en el análisis estadístico, dado que se encuentran dentro de los límites que a la Media le proporciona el desvío estándar.

En el siguiente gráfico, N° 5, las alumnas se ordenaron según cohorte en el eje de las ordenadas conservando su número de orden, con el fin de graficar el total de ideas que escribió cada una. Una comparación entre las IP extraídas y las IS agregadas permite observar que existe una preponderancia en la elección de IP por sobre las IS. En tres casos no existe extracción de IS (alumnas 2 y 7 de la cohorte 2009 y 4 de la 2011). 17 alumnas agregaron 40% de IS o menos, en dos casos se agregaron menos del 20% de las IS (#3 de 2010 y #1 de 2012).

Gráfico N° 5: Distribución del Número de ideas principales y secundarias de cada alumna. 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012



NUMERO DE PALABRAS UTILIZADAS EN LAS IP

Cuadro N°8: Medidas estadísticas del N° y proporción de palabras utilizadas en las IP. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

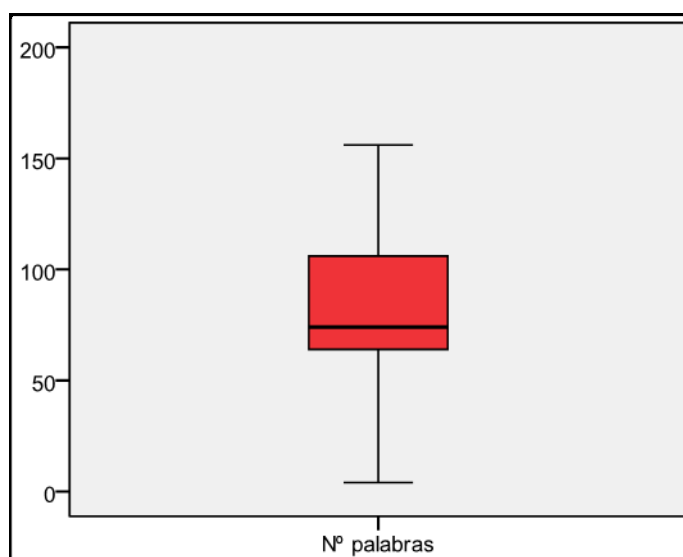
Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Promedio	Desvío estándar	Cuartil 25%	Mediana	Cuartil 75%
N° de Palabras	4	156	84	33.4	63.8	74	106.5

El N° mínimo de palabras dadas por las alumnas fue 4 con un máximo de 156, en promedio se encontraron 84 ± 33.4 palabras. El 50 % de las alumnas dio cuenta de 74 o menos palabras, siendo el número más frecuente de palabras 69. El 50% más concentrado se ubicó entre las 63,8 y las 106,5 palabras. En el primer 25% de esta concentración que va desde el cuartil 25% a la mediana, la diferencia en cantidad de palabras en la síntesis es pequeña, de aproximadamente 10 palabras (esto se observa mejor en la proporción de palabras que va de 0,14 a 0,16, un escaso margen)

Entre la mediana y el Cuartil 75% se observa la mayor concentración de palabras, ya que un cuarto de la muestra elaboró sus IP utilizando entre casi 74 y 106 palabras. En el gráfico siguiente se puede observar que el bigote inferior cuenta con una dispersión mayor, (aproximadamente 59 palabras) mientras el

bigote superior, que va desde el cuartil 75% hasta el dato máximo (156) cuenta con una dispersión de 50 palabras.

Gráfico N° 6. Distribución de alumnas por Número de palabras. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía, 2009 – 2012



Cuadro N° 9: Medidas descriptivas de la cantidad de palabras utilizadas en las IP. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI. San Nicolás, 2009 – 2012

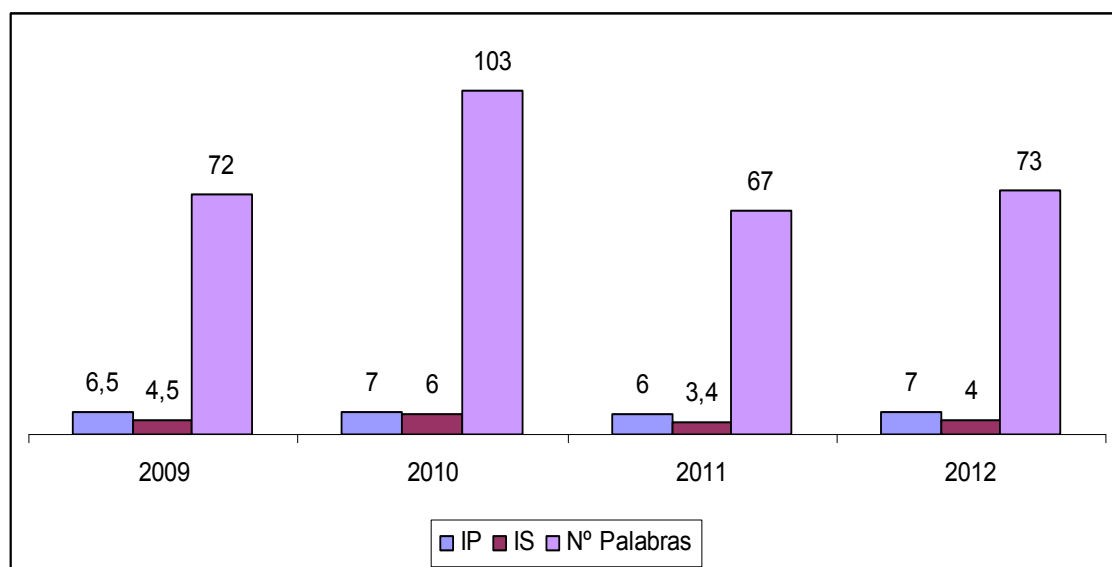
Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar	Cuartil 25%	Mediana	Cuartil 75%
Año 2009	37	109	71,5	22,43	49,5	72	71,5
Año 2010	57	151	102,4	29,30	73,5	103	131,25
Año 2011	4	156	66,5	47,64	21,25	67	97,5
Año 2012	52	134	85,05	26,8	63,5	73	109

Si se comparan las Medias de palabras obtenidas en las diferentes cohortes, se tiene que la que mayor número utilizó fue la de 2010, seguida de la de 2012.

Las alumnas que menor cantidad usaron para expresar las IP fueron las que cursaron en 2011.

La comparación de las Medianas de la cantidad de palabras con sus respectivas Medias en las diferentes cohortes muestra, ante la proximidad entre ellas, un análisis estadístico de precisión.

Gráfico N° 7: Distribución de las medianas de IP, IS y N° de palabras utilizadas en las IP según cohorte. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012



El gráfico N° 7 muestra un comportamiento similar en las cohortes en relación con las IP extraídas y las IS agregadas, con un leve predominio de la IS en la cohorte 2010. En cuanto al número de palabras utilizadas para expresar las IP, la cohorte con mayor cantidad fue la misma.

TEMA DEL TEXTO

Cuadro N° 10. Distribución de alumnas por Tema del texto y cohorte. Alumnas 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

	Presente	Ausente	total
Año 2009	4	4	8
Año 2010	8	2	10
Año 2011	4	2	6
Año 2012	14	4	18
Total (%)	30 (71%)	12 (29%)	42 (100%)

En el 71 % de los casos (30 Alumnas) se consideró que el Tema del Texto estaba presente.

Los siguientes fueron los indicadores de la presencia del texto (o bien sus sinónimos o similares) planteados en el Anexo II. También se consideró que otros podían ser pertinentes.

- Subestimación
- Solidaridad
- Amistad
- Agradecimiento

Las alumnas no se limitaron a consignar un solo tema, en ocasiones escribieron 3. De modo que el total de respuestas alcanzadas fue 42. Ellas fueron, en orden de mayor a menor frecuencia:

Amistad/compañerismo 16

Ayuda: 6

Solidaridad: 5

Subestimación/menosprecio: 4

Discriminación por tamaño/tamaño: 3

Compasión: 2

Gratitud: 2

Reciprocidad: 2

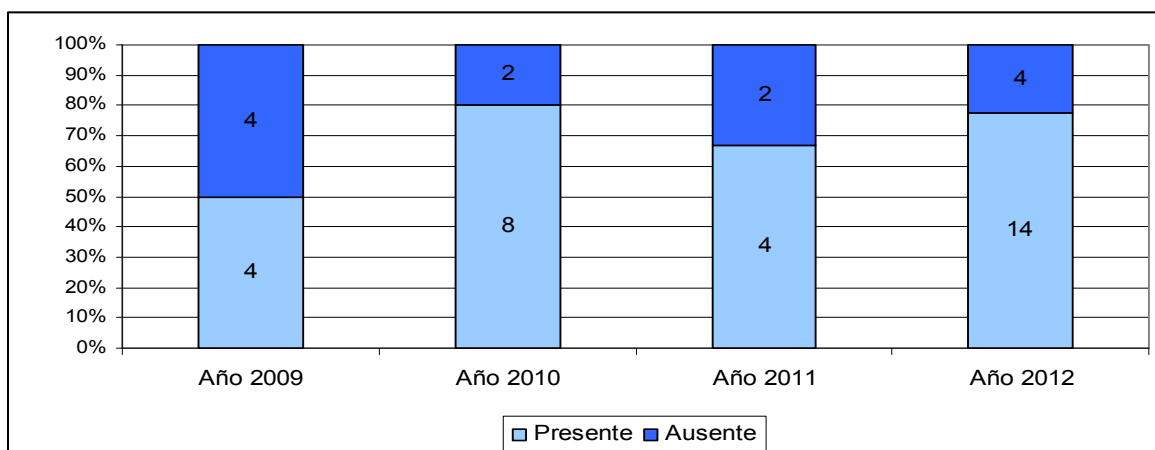
Orgullo: 1

Favores: 1

Los reconocidos con mayor frecuencia fueron: la amistad (38%), seguido de luego por el de la ayuda (14%) y la solidaridad (11%). En 4 casos dieron como tema la subestimación (10%) y el agradecimiento solo en 2 (5%) (Planilla de Volcado 2).

En relación con las cohortes, el gráfico N° 8 muestra, a través de barras al 100%, la proporción de la presencia y ausencia del mismo. La cohorte 2009 fue donde se observó la menor presencia, seguida de la del año 2011.

Gráfico N° 8. Distribución de alumnas por Tema del texto y cohorte. Alumnas 1° Año
Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012



CAPACIDAD DE SÍNTESIS

A nivel grupal

Cuadro N° 11. Correlación entre Número de Ideas Principales con Número de Ideas Secundarias y Número de palabras. 1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 - 2012

	Coeficiente de correlación	Significación estadística
Nº de ideas secundarias	0.366	0.017*
Nº de palabras	0.880	< 0.00001**

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El número de ideas principales que obtuvieron las alumnas del texto se correlaciona en forma directa o positiva con el número de ideas secundarias, esto es que a mayor número de ideas principales mayor número de ideas secundarias.

De igual manera, el nº de ideas principales se correlaciona en forma directa o positiva con el número de palabras utilizadas en ellas.

A nivel individual

En esta investigación, la capacidad de síntesis del alumno es evaluada mediante las mismas variables cuyos resultados ya fueron descriptos a nivel grupal los que, por cierto, también evalúan la capacidad de síntesis. Se pensó

para reunir las tomar como valor el mismo que dio la media para esta muestra, en cada dimensión. De modo que el nº de IP extraídas por cada alumno debe ser igual o mayor a la media, el nº de IS y de palabras utilizadas menor o igual a la media y el tema del texto debe estar presente para considerar que un alumno posee capacidad de síntesis. Si alguno de estos resultados no alcanza el valor requerido, se considera que esta capacidad está ausente.

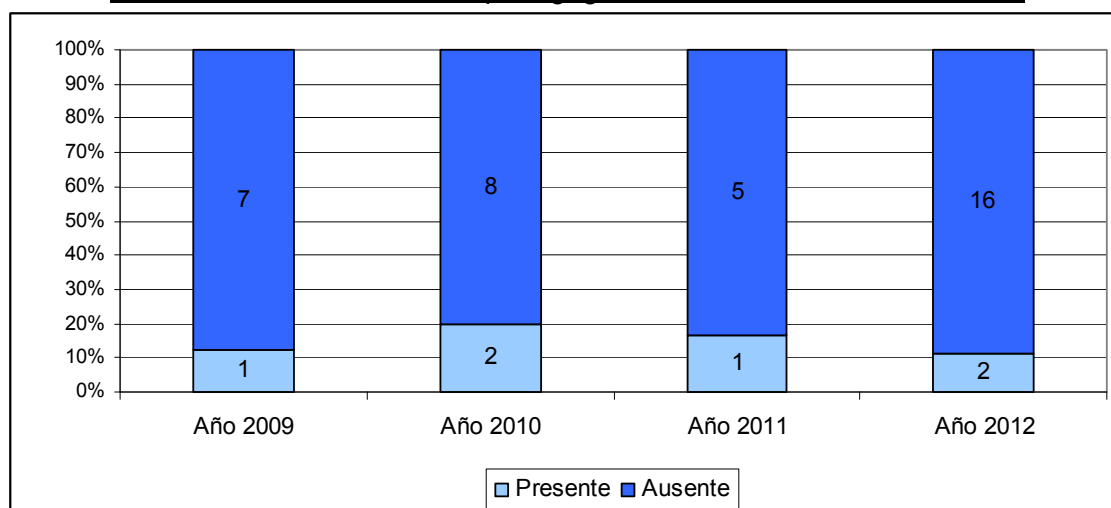
Con este criterio se volcaron los resultados en la Planilla de volcado 2 y la respuesta que se obtuvo es que sólo el 14% de las alumnas posee esta capacidad (Cuadro N° 12).

En relación con las cohortes, el Cuadro N° 12 y el gráfico N° 9 muestra, a través de barras al 100%, la proporción de la presencia y ausencia de esta capacidad. Si bien el comportamiento es bastante similar, la menor presencia se observó en las cohortes 2009 y 2012.

Cuadro N° 12. Distribución de alumnas por su Capacidad de Síntesis y la cohorte.
1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012

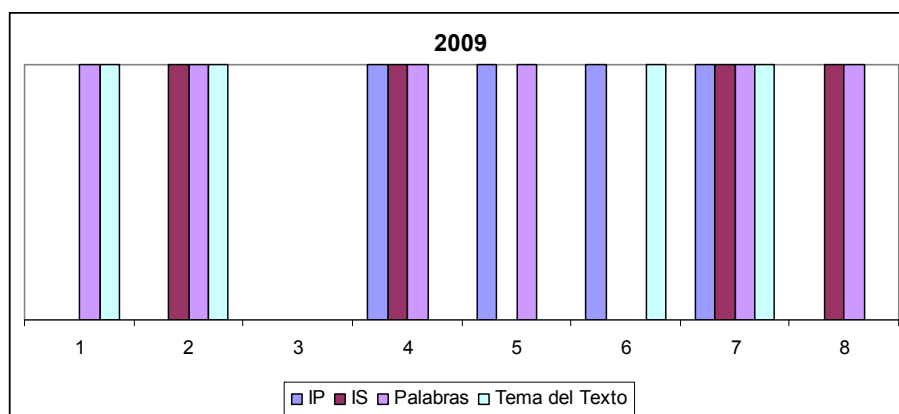
	Presente	Ausente	total
Año 2009	1	7	8
Año 2010	2	8	10
Año 2011	1	5	6
Año 2012	2	16	18
Total (%)	6 (14%)	36 (86%)	42 (100%)

Gráfico N° 9. Distribución de alumnas por su Capacidad de Síntesis y la cohorte.
1° Año Licenciatura en Psicopedagogía UAI, San Nicolás 2009 – 2012



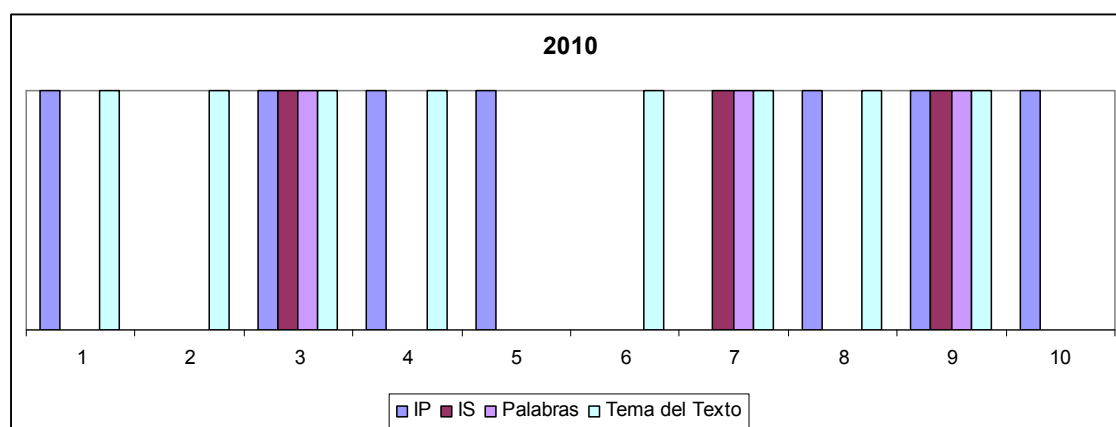
A continuación se grafica cada cohorte, con el desempeño individual de las alumnas que la integran, según la presencia de los indicadores de la capacidad de síntesis.

En líneas generales se observa que, si bien las dimensiones que se requieren para considerar presente la capacidad de síntesis, sólo se vieron reunidas en pocas alumnas (6/42).

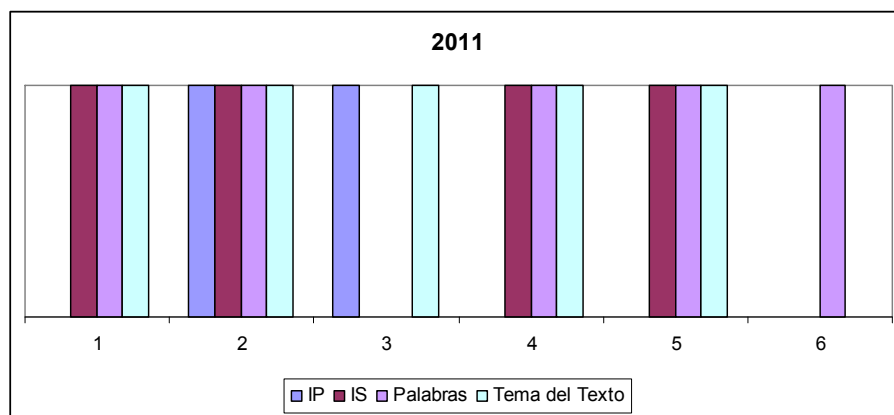


Las alumnas de la cohorte 2009 fueron las que mejor capacidad de síntesis mostraron en el uso de palabras para expresar las ideas: 6 de las 8 alumnas utilizaron un número menor o igual a la media. Las ideas principales y secundarias y el tema del texto se observaron en sólo 4 ocasiones del modo indicado para considerar la capacidad de síntesis del alumno.

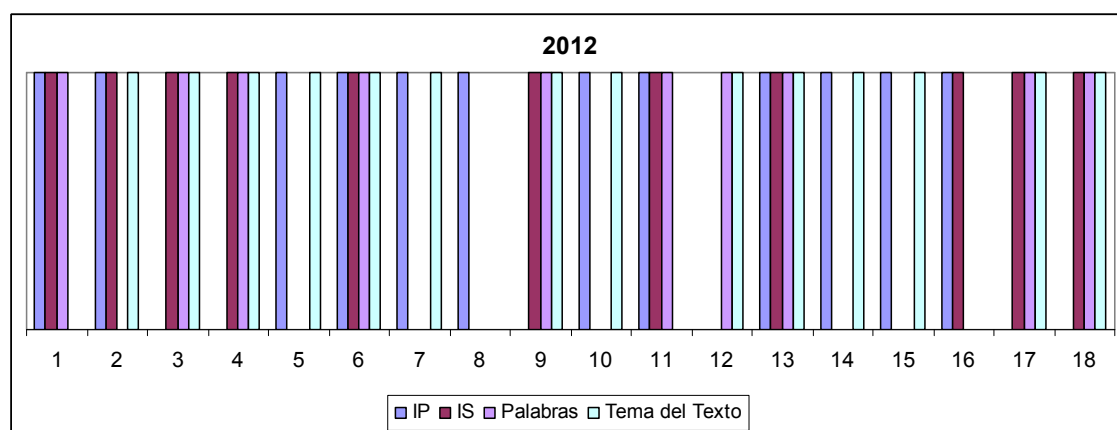
La alumna 4 tuvo un buen desempeño en IP, IS y Palabras pero citó como tema del texto el título de la fábula (Planilla de volcado 2).



En la cohorte 2010, de las 10 alumnas 7 lograron un buen desempeño en la extracción de IP y 8 dieron cuenta del tema del texto, pero sólo 2 alcanzaron la capacidad de síntesis. El resto superaron la media esperada para las IS y el N° de palabras.



La cohorte 2011 revela un pobre rendimiento en relación a las IP, ya que solo 2 alumnas pudieron extraer la media, de las cuales solo una logra capacidad de síntesis. Hubo tres alumnas que agregaron IS y N° de palabras por debajo de la media y dieron cuenta del tema del texto, pero no lograron capacidad de síntesis porque no extrajeron IP suficientes.



La cohorte 2012 cuenta con 18 alumnas, de las cuales 14 dieron cuenta del tema del texto y 12 lograron extraer la media o más de IP, pero en solo 2 alumnas las IS agregadas y el N° de palabras estuvo por debajo de la media, por lo cual alcanzaron la capacidad de síntesis.

III Interpretación de los resultados

1. Discusión:

Para clarificar un poco la inevitable confusión que se genera en torno a términos como “tema”, “idea principal” y “síntesis”, pero a la vez para poner de relieve sus estrechas vinculaciones, se debe retomar el concepto clásico de macroestructura de un texto de van Dijk (1983), el cual proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado. Tanto el tema como la idea principal como la síntesis apelan a dicha macroestructura, desde lo más general a lo preciso, respecto de la estructura global semántica del texto, de su significado, van Dijk (1983) considera que la representación de la comprensión de un texto podría considerarse como una estructura jerárquica en cuyo nivel superior se encontraría una proposición que daría cuenta del “tema” del texto y cuyo nivel inferior estaría formado por proposiciones relativas a los detalles, o sea la microestructura. Entre ambos niveles y relacionando lo uno con lo otro, cabría situar el nivel intermedio de las macroproposiciones.

En esta investigación sólo se tuvieron en cuenta las ideas principales y el tema del texto, dándole otro significado al vocablo síntesis: el referido a la capacidad neurolingüística de procesar la información semántica que constituyen los conceptos. Hacer una idea principal es formar un nuevo concepto, a través de las macrorreglas que propusieron Kintsh y van Dijk.

Estos autores plantean el tema de la representación mental de un texto, que es lo que se propone a las alumnas en este parcial: exteriorizar mediante la escritura lo representado mentalmente: Por lo cual esta tarea exige no solamente una representación interna del mensaje comprendido sino que además deben decidir cuáles de los elementos son los importantes y relevantes (Kintsh y van Dijk, 1980).

Las Ideas Principales y el tema del texto

Del total de 8 ideas que pueden extraerse en esta fábula, el promedio resultó 6,6 y la mediana 7 (Cuadro N° 3). El 50 % de las IP encontradas se encuentran en la franja intercuartil que se halla entre 6 y 7,5, con una mayor concentración

entre el cuartil 25% y la mediana y mayor dispersión entre la mediana y el cuartil 75% y el número más frecuente de ideas principales corresponde a 7 (Gráfico N° 1).

Respecto del tema del texto, se consignó en el cuadro 10 que se encontraba presente en un 70 %.

Los temas del texto considerados para este texto, propuestos como indicadores de presencia y que son reemplazables por sinónimos y otros vocablos o expresiones que puedan ser pertinentes, son las de subestimación, solidaridad, agradecimiento y amistad.

Los temas de texto mas frecuentes fueron el de la amistad (en un 38%), el de la solidaridad y la ayuda que se observó en un 25%, el tema expresado como discriminación por el tamaño, desvalorización, menosprecio o subestimación, presente en un 17% y, finalmente, el agradecimiento solo en un 5% (Planilla de Volcado 2). Al aproximar las diferentes IP a sentimientos que vinculan a los personajes de la fábula, significativamente, los más reconocidos son los sentimientos positivos: la solidaridad, la amistad y el agradecimiento, en desmedro de la subestimación que establece jerarquías.

Junto a los elementos centrales en el texto, existen elementos de orden secundario, accesorios. Si se suprimen los elementos centrales el sentido general del texto cambia. Si se sustituyen las unidades secundarias, el sentido general puede mantenerse.

Las ideas que conllevan esos temas son:

3: “El león lo deja ir”. El tema expuesto en la IP 3 es de la solidaridad.

4: “El ratón agradecido promete estar si lo necesitan”. En la IP 4 se presenta el tema del agradecimiento

#5: “El león menosprecia su ayuda”. La IP 5 conlleva el tema de la subestimación.

#7: “El ratón lo ayuda a escapar”. En la IP 7 se exponen los temas del agradecimiento y de la solidaridad.

#8: “Dos nuevos amigos salen a pasear”. Aparece, en la IP 8, el tema de la amistad.

De las 8 ideas principales que debían poder encontrar las alumnas en el texto, las que fueron extraídas por casi o la totalidad de las alumnas fueron la IP7, IP8, IP1 “un león quería comer a un ratón” y la IP3 “el león lo deja ir”.

La menos frecuente fue la # 5 que fue indicada por el 28.6 %, en tanto que el tema de la **subestimación** que ella implica fue utilizado por el 17% de las alumnas (Gráfico 3).

La IP N°4 “El ratón agradecido promete estar si lo necesitan” que se corresponde con el tema del **agradecimiento** fue extraída en un 66% pero ese tema no ha estado muy presente en las alumnas (Gráfico 3).

El proceso de comprensión de un texto es un proceso activo que involucra la atención, la memoria, el pensamiento y la afectividad, en el que interactúan el sujeto y el texto. Leer, así, es interpretar el sentido del texto de acuerdo a la historia, experiencia y saberes del que lee; reconstruyendo el sentido en una actitud dialógica (Schlemenson, 2009).

Como se desarrolló en el marco teórico, la superestructura es la que determina las tipologías discursivas y permite hablar de géneros. Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones que determinan el orden de las partes de un texto, en tanto esquema básico al que se adapta un texto. Dado que el texto es narrativo (una fábula) podemos decir que se adapta a la siguiente secuencia:

1 Introducción: puesta en situación que debe suscitar el interés del lector.

2 Desarrollo: es la parte expone, y despliega el nudo de la historia ampliando lo planteado en la introducción.

3 Conclusión: es el cierre que da un sentido determinado al desarrollo de la historia, donde suele haber una distribución del bien y el mal o de ganadores y/o perdedores.

Fue dicho que la macroestructura textual representa el sentido de un texto. Conocido es que todo texto se concibe como una unidad de comunicación. Es por ello que requiere de un núcleo, un concepto cercano al de tema o asunto del texto, analizado en el marco del análisis del discurso. En el caso de una sucesión de ideas extraídas que carezcan de macroestructura, el conjunto cobra la forma de una serie de enunciados inconexos, y, el lector no logra, entonces reconstruirlo como tal. El tema no tiene por qué estar nombrado

explícitamente en el texto: si lo está es que se ha podido ir constituyendo la macroestructura correcta como prueba de coherencia textual (van Dijk y Kintsch, 1983).

Teun van Dijk y Kintsch (1980) analizan la macroestrategia de supresión diciendo que permite eliminar una proposición cuando ésta no interviene en la comprensión de la proposición siguiente.

Al tratar de relacionarlo con la investigación en cuestión, se observa que, la IP N° 4 “El ratón agradecido promete estar si lo necesitan” en donde aparece el tema del agradecimiento, cobra sentido en relación con la actitud de la subestimación presente en la IP N° 5, estructura y colabora con la comprensión del texto, razón por la cual hay una mera omisión, y no la macroestrategia de generalización, dado que, como refieren estos autores, esto se dan en el caso en que “cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato”. En cambio, en este caso, en la mayor parte de las interpretaciones del texto, estas ausencias constituyen un hiato, que dejan un hueco de sentido (van Dijk y Kintsch, 1980).

Según explicó Alexander Luria (1979), las expresiones verbales, orales o escritas, más allá del significado exterior poseen un sentido interno, velado, al que dio el nombre de subtexto. En las fábulas existe un conflicto entre el texto tal como aparece en la sucesión de proposiciones y el subtexto o sentido interno. Para poder acceder a la comprensión del mismo, es fundamental tratar de abstraerse del sistema inmediato de significados (lo literal) y lo alegórico que despliega el sistema externo, en forma de significados que constituyen el subtexto. En el caso observado, coadyuvan las IS como eslabones que ayudan a develar el sentido del texto.

Las ideas secundarias

Respecto de las ideas secundarias, si bien no se accedió a la información sobre los diferentes temas que desarrollaban, se observó que sobre un máximo de 13 IS, la Media (4,6) se encuentra muy cerca de la Mediana (4), ubicándose la mitad de los datos entre 4 y 13, lo que implica una dispersión muy alta, con un desvío estándar (3) que se aproxima a la media.

En el Gráfico N° 3 es significativo el bigote derecho que indica que del 50% que se acumula entre la mediana (4) y el valor máximo (13), existe una inmensa

dispersión, ya que el 25% se encuentra entre 4 y 6 IS, y el otro 25% se distribuye de manera heterogénea entre 6 y 13 IS. El bigote izquierdo denota una dispersión menor, pero también significativa, dado que el 25% de los valores se encuentra entre el 0 y el 3, estando concentrado el otro 25% entre el 3 y el 4. Si se considera que la concentración máxima se da entre los valores de 3 IS y 6 IS, se puede afirmar que, en términos generales, las IS no han sido mayormente agregadas a las principales. Estos valores también se observan en el Gráfico N° 4.

Cantidad de palabras utilizadas en las IP

En cuanto a la cantidad de palabras utilizadas en las IP, el 50% de las alumnas utilizaron entre las 63,8 y las 106,5 palabras (Gráfico N° 8). El n° mínimo de palabras dadas por las alumnas fue 4 con un máximo de 156, en promedio se encontraron 84 ± 33.4 palabras (conforme al desvío estándar).

En el primer 25% de la concentración que va desde el cuartil 25% a la mediana, la diferencia en cantidad de palabras utilizadas es pequeña, de aproximadamente 10 palabras. Entre la mediana y el Cuartil 75% se observa la mayor concentración de palabras, ya que un cuarto de la muestra utilizó entre casi 74 y 106 palabras. El bigote inferior cuenta con una dispersión mayor, (aproximadamente 59 palabras) mientras el bigote superior, que va desde el cuartil 75% hasta el dato máximo (156) cuenta con una dispersión de 50 palabras. Lo precedentemente consignado, sirve para aproximar una valoración sobre la capacidad de síntesis (Gráfico 6)

Habermas dice que los sujetos en tanto capaces de lenguaje y de acción deben estar en condiciones no sólo de comprender, interpretar, analizar, sino también de producir textos según sus necesidades de acción y de comunicación. Se trata de un proceso que hace referencia a la relación entre proposiciones y secuencia de las mismas dentro del texto, tanto en la codificación como en la decodificación (Habermas, 2003).

Álvaro Díaz entiende al texto como "conjunto coherente y cohesivo de actos comunicativos codificado por medio de oraciones relacionadas temáticamente" (Díaz, 1995). Y ¿cuál sería la necesidad de conocer la capacidad de interpretación y síntesis que llevó a producir esta investigación? Es la conocer la capacidad de poder conceptualizar. El concepto, central en la producción del

conocimiento, manifiesta las propiedades y nexos internos (subtextos) esenciales y determinantes en la captación intelectual de los objetos. A partir de poder extraer los conceptos esenciales de un texto, se está en condiciones de conocer el mundo, interpretarlo y apropiarse de ese conocimiento.

Si se retoma a van Dijk, las macroestructuras son proposiciones y por lo tanto es necesario tener reglas para la proyección semántica que vinculen las proposiciones de las microestructuras textuales con las macroestructuras textuales. Tales reglas (macrorreglas) producen macroestructuras textuales. Su función es la de reducir la información semántica: reducen una secuencia de varias proposiciones a unas pocas o, incluso, a una sola, para poder comprender y almacenar la información. En este caso analizado, hay supresión (el caso de las IP 4 y 5), generalización a través de la síntesis y construcción de una proposición que reemplace una secuencia, manteniendo relativamente la macroestructura. Las proposiciones suprimidas no configuran solamente detalles, sino hacen al espíritu de la fábula, en cuanto a unos de sus temas centrales.

Esta teoría establece que no se puede suprimir información que formará presuposiciones para la interpretación del resto del relato, dado que la información eliminada en la síntesis, no puede recuperarse. Se denomina pensamiento conceptual, a la serie de operaciones intelectuales y estrategias que el sujeto ejecuta para la aprehensión de las características esenciales o definitorias de los objetos. Por el contrario, la noción, -que es una operación también intelectual pero dual- no precisa y no incluye ni hace referencia a la esencia del objeto (Kintsch y van Dijk, 1983).

Capacidad de síntesis

El número de ideas principales que obtuvieron las alumnas del texto se correlaciona en forma directa o positiva con el número de ideas secundarias, esto es que a mayor número de ideas principales mayor número de ideas secundarias. De igual manera, el nº de ideas principales se correlaciona en forma directa o positiva con el número de palabras utilizadas en ellas. Estadísticamente, estos datos demuestran un déficit en la capacidad de síntesis. Esto es, las alumnas que extrajeron más IP principales, también agregaron IS.

La dificultad en la capacidad de síntesis que no tuvo correspondencia directa con las otras variables (a excepción de la cohorte 2010) probablemente se deba al número de IS agregadas, tanto como al número de palabras con que las expresaron.

A nivel individual, se pensó un procedimiento que permitiera reunir las variables, cuyo comportamiento fue estudiado grupalmente, para evaluar la capacidad de síntesis de cada alumna. Se consideró para esto que el n° de IP extraídas por cada alumno debe ser igual o mayor a la media, el n° de IS y de palabras utilizadas menor o igual a la media y el tema del texto debe estar presente. De los datos volcados con este criterio en la Planilla de volcado 2 se obtuvo como la respuesta que sólo el 14% de las alumnas posee capacidad de síntesis.

Conclusiones

La capacidad de síntesis se evaluó a nivel grupal e individual.

El promedio de Ideas Principales utilizadas fue de 6,6 en un máximo de 8 posibles. La mediana recayó en 7. No existen mayores diferencias en el comportamiento entre las diferentes cohortes.

El tema del texto estuvo presente en el 71%. La cohorte 2009 fue donde se observó la menor presencia, seguida de la del año 2011.

Las Ideas Secundarias agregadas fueron, en promedio 4, 6 y la mediana 4. La cohorte 2010 fue la que mayor número agregó. El mejor desempeño lo tuvieron las alumnas de 2011.

El número de palabras utilizadas para expresar las ideas fue, en promedio, de 84 con una mediana de 74. La cohorte 2010 fue la que mayor número usó. El mejor desempeño se obtuvo en 2011.

El número de ideas principales que obtuvieron las alumnas se correlaciona significativamente en forma directa o positiva con el número de ideas secundarias, esto es que a mayor número de ideas principales mayor número de ideas secundarias. De igual manera, el n° de ideas principales se correlaciona en forma directa o positiva con el número de palabras utilizadas.

Estadísticamente, estos datos demuestran un déficit en la capacidad de síntesis.

Analizando la capacidad de síntesis a nivel individual, se tiene que sólo el 14% de las alumnas la posee y que, si bien el comportamiento es bastante similar, la menor presencia de la misma se observó en las cohortes 2009 y 2012.

No basta con ayudar a los alumnos a desarrollar ciertas destrezas para agilizar el aprendizaje, no alcanza con enseñarles determinadas reglas, hay que enseñarle a utilizarlas en función de los objetivos de lectura previstos. Es importante poder enseñar cómo encontrar lo más importante de un párrafo, cómo discriminar la información, cuáles son los detalles que se debe tener en cuenta según el tipo de texto. La capacidad de síntesis es una habilidad que se aprende: a hacer se aprende haciendo.

El énfasis de la evaluación recayó en aquellos indicadores que permiten deducir si el lector es capaz de desarrollar activa y estratégicamente operaciones para inferir significados a partir de un texto base, esta información es, de hecho, la que puede resultar más útil para orientar la intervención psicopedagógica sobre la comprensión, realizando una revisión detallada acerca de las principales alternativas de evaluación y cómo pueden contribuir al análisis de los diferentes aspectos de la capacidad inferencial y estratégica del lector.

En algunos tipos de textos, como la fábula utilizada en el parcial, existe un conflicto entre el texto (tal como aparece en la sucesión de proposiciones) y el subtexto o sentido interno. Para poder llegar a la comprensión del mismo, es fundamental tratar de abstraerse del sistema inmediato de significados (lo literal) que despliega el sistema externo, ahondando en lo alegórico para poder dar cuenta de los significados con los que, a partir del subtexto, el lector reconstruye el sentido. Para que el alumno logre esto es indispensable que posea y entrene su capacidad de síntesis. Si bien los resultados referidos a la extracción de IP y el tema del texto han sido muy satisfactorios, no lo fue en la cantidad de ideas secundarias agregadas ni en el número de palabras utilizadas. Esto implica dos cuestiones: el primero, que los alumnos han aprendido y conocen el procedimiento para trabajar con los textos y que el trabajo sobre ellos debe continuar hasta alcanzar la destreza que se requiere

para apropiarse de sus contenidos. El primero es responsabilidad del docente, el segundo del alumno.

Sería interesante que en las diferentes materias de la carrera pudieran aplicar la misma técnica de evaluación que fue objeto de estudio en este trabajo, con diferentes tipos de texto para evaluar en qué nivel se encuentran los alumnos y conjuntamente desarrollar o perfeccionar la capacidad de síntesis. Ya que se debe tener en cuenta que algunos estudiantes llegan con déficits a la universidad y éstos podrían deberse no a falta de destrezas sino a genuinas patologías que no tuvieron terapéutica. Por tal motivo se aconseja una intervención psicopedagógica para aprender las destrezas o reencauzar la patología si la hubiera.

Limitaciones y sugerencias

Una de las limitaciones tiene que ver con la complejidad que entraña la medida de la capacidad de síntesis y los diversos modos de evaluar la comprensión lectora. Esta investigación se centra en estos aspectos que muestran el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la lectura impiden dar una respuesta simple a este problema. Sería interesante revisar en qué medida las variables propuestas, IP; IS; Número de palabras y presencia del tema son directamente proporcionales con la capacidad de síntesis, la que aparecería como un producto de la práctica y del aprendizaje más que dependiente de la cualidades innatas y el conocimiento previo.

Otra limitación se circunscribe en el hecho de que la validez del estudio fue probada en solo cuatro grupos de alumnos ingresantes a la carrera de la licenciatura en psicopedagogía en la UAI de San Nicolás. Tampoco se tomó en cuenta otras variables como; nivel socioeconómico, lingüístico y cultural, edad de las estudiantes, etc.; las características del campo social es tan complejo que no sería posible controlar tantos factores.

Se propone analizar estos mismos resultados considerando la variable edad y conocimientos previos.

Es deseable la comunicación permanente entre los profesores encargados de las asignaturas de la misma línea de formación específica, con la finalidad de organizar trabajos en común, que permitan desarrollar la capacidad de análisis y síntesis de los alumnos lo cual permitiría que los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas puedan integrarse.

También sería oportuno promover el trabajo interdisciplinar entre docentes, psicólogos y psicopedagogos ya que es la mejor manera de abordar la compleja trama que envuelve las distintas capacidades que el estudiante universitario debe lograr para un buen desempeño académico.

Se plantea la posibilidad de incluir en los planes curriculares de las diferentes carreras de la universidad, seminarios y/o talleres de técnicas de estudios, que permitirían superar o remediar las dificultades que se evidencian en los estudiantes universitarios, como así también fomentar la autonomía personal y la capacidad de analizar y valorar críticamente diversos textos. Se requieren acciones institucionales bien planificadas e intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas sostenidas y sistemáticas que acompañen el proceso que culminará en el escrito final de carrera.

Esto constituye el desafío que nos compromete permanentemente como docentes y como psicopedagogas; buscar las estrategias más adecuadas para que los alumnos aprendan cada vez más y mejor y, con ello, participar activamente en la construcción de la sociedad y de la cultura.

Bibliografía

Andrade-Calderón, M. C. (2004-2006) Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia mandradec@unicolmayor.edu.co

Arrieta de Meza, B y otros. (2006) La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. Universidad de Zulia, Venezuela. Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 27 de julio de 2012, desde <http://rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>.

Baumann, J.F. (1989) La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula), Visor, Madrid.

Bremond, Claude (1996), "La lógica de los posibles narrativos", *Análisis estructural del relato*, México, Coyoacán

Bruner, J. (1980) Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid: Pablo del Río.

Bruner, J. (1988) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1991) La elaboración del sentido. Buenos Aires: Paidós.

Caiceo Escudero, J y Mardones Ramírez, L. Elaboración de tesis e informes técnico-profesionales, Editorial Jurídica ConoSur Ltda., 1998

Calderon-Ibañez, A; Quijano-Penuela, J. Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Estudios Socio-Jurídicos, Bogotá, 2010 consultado en julio de 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792010000100015&lng=es&nrm=iso. Accedido en 30 enero 2013.

Carlino, P. (2012). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Cisneros-Estupinan, M.; Olave-Arias, G.; Rojas-García, I. Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. Educ.educ., Chia, 2012. Consultado en julio del 2012 Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000100004&lng=pt&nrm=iso.

Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gonttheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., Rosa, G. y Serrano Chica, F. D. (2006). LEE: Test de lectura y escritura en español. Buenos Aires: Paidós.

Delgrosso, A (2010) Material de cátedra Semiología y Lingüística Facultad de investigación y desarrollo educativo. Licenciatura en Psicopedagogía UAI

Dido, J. C. (2009), la fábula en la educación de adultos .Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid

Fajardo, A., Hernández, J. y González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 25-33. Consultado en julio del 2012 <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-fajardoetal.html>.

Freire, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. (Prólogo de Julio Barreiro).1971. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay

García Madruga, J., & Fernández Corte, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. Anuario de Psicología, 39, 133-157. Consultado en julio 2012 <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/99799/159769>

Goodman, K. (1986) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI editores1986.

Goodman, K. (1990) “El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje” en: Revista Lectura y Vida, año 11, #2, Buenos Aires.

Graffigna, M. L. y otros (2008) Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes “Santa María”, Universidad Católica de Cuyo, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Extraído el 27 de julio de 2012, desde

León Torres, J. J. y otros (2007). Evaluación de la competencia de comprensión lectora en estudiantes del nivel medio superior. Instituto Tecnológico de Sonora. Revista Vasconcelos de Educación. Extraído el 27 de julio de 2012 desde <http://antiguo.itson.mx/vasconcelos/documentos/vollll-nums/RVE-3-58pdf>

Habermas, J. (2003). Acción comunicativa y razón sin Trascendencia. Paidós, Barcelona.

Laco, L. et.al (2009) La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. EdUTecNe.

Luria, A. R. (1979). La comprensión del sentido de la comunicación compleja. En Conciencia y Lenguaje. Traducción Marta Shuare. Pablo del Río editor: Madrid. Pp 208-221

Macuk, M. Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. Estudios pedagógicos, Valdivia, v. 37, n. 1, 2011. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100013&lng=es&nrm=iso. Accedido en 31 enero 2013. doi: 10.4067/S0718-07052011000100013.

Morán-Plascencia, D. C. (2009). Comprensión lectora. Fundamentación de proyectos educativos. Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Nayarit. México. Extraído el 1 de abril de 2012, desde <http://www.buenastareas.com/ensayos/Comprension-Lectora/815608.html>.

Pichon-Rivière, Enrique: El Proceso Grupal. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.

Schlemenson, S. (2007). Escribir Leer y pensar en contextos sociales complejos. En Schlemenson (comp) Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas (pp.15-36). Buenos Aires: Paidós.

Simón, E. (2004). Comprender e interpretar: un desafío permanente: una propuesta superadora. Rosario. Homo Sapiens

Thobokot, A. (2014) La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana - Sede regional Rosario: ¿habilidad o destreza aprendida? Tesina de graduación.

Vallés Arándiga A. (2005) Comprensión lectora y procesos psicológicos. En Liberabit. Revista de Psicología, número 011 Universidad de San Martín de Porres Lima: Perú pp. 49-61

Vigostky, Lev. "Dominio de la memoria y el pensamiento" En: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica, Barcelona, 1979.

Van Dijk y Kintsch (1978) Hacia un modelo de comprensión y producción de textos. En Comentario Psicológico. Volumen 85, Nº 5.

Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983).Estrategias de comprensión discursiva. New York: Academic Press.

Van Dijk, T. A. (1992). La ciencia del texto. Traducción Sibila Hunzinger Buenos Aires: Paidós.

ANEXO

Anexo I

El instrumento:

El texto propuesto para la evaluación es una versión de la fábula El león y el ratón. En la unidad de la asignatura Semiología y Lingüística referida a la lingüística del texto, se propone a los alumnos una serie de trabajos prácticos con el fin de entrenarlos en la extracción de las ideas principales y del tema del texto. Los mismos llevan como título: "CAPACIDAD DE SÍNTESIS EN TEXTOS NARRATIVOS INFANTILES. COMPRENSIÓN LECTORA: SUBTEXTO. LA PRODUCCIÓN DE RECURSOS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL FUTURO TRABAJO CLÍNICO. Los objetivos que se persiguen con esos trabajos son los de evaluar las destrezas que poseen los alumnos para la extracción de ideas centrales de un texto narrativo infantil, a partir de la aplicación de la macrorreglas que proponen Van Dijk y Kintsch (1983) y los conceptos de sentido interno (subtexto) de Luria (1979) y, a la vez, facilitarles la elaboración de sus propios recursos para el trabajo clínico referido a la comprensión lectora de textos infantiles, con y sin sentido interno. Las consignas de trabajo que se les proponen son idénticas a las que luego se les solicita en el parcial. Los textos son de diferente extensión; la mayoría, fábulas adaptadas: El cuervo astuto, La abeja y el cazador, El perro ambicioso; Faetón; La mano de la Princesa; Nada del otro mundo y Elogio de la indecisión, de Mario Bunge.

El león y el ratón

Un ratón pequeño, pequeño, vivía en un rincón muy oscuro de la selva. Todas las noches salía a pasear; le gustaba jugar y correr a la luz de la luna, por entre la hierba de plata.

Una noche al salir...¡Qué horror! Un gran león de ojos brillantes y con una boca muy grande estaba cerca de su madriguera. El león levantó una pata y de un zarpazo cazó al ratón. ¡Pobre ratoncito! Temblaba de miedo. ¡El león iba a comérselo!

Con un hilo de voz, el ratoncito pidió:

— ¡Por favor, señor león! ¡Déjeme marchar! Soy demasiado pequeño, no le llego ni a la rodilla. Si no me deja, ¿cómo podré volver a jugar y a correr a la luz de la luna? Sea bueno, ¡usted, que es el rey de la selva!

El león lo escuchaba, levantó la cabeza y la sacudió. Por fin, abrió la garra y soltó al ratoncito.

— Anda — le dijo —, vete a jugar y a correr a la luz de la luna. A mí también me gustaría hacerlo, pero debo ir a cazar.

— Muchas gracias, señor león. Si alguna vez me necesita, llámeme.

— No me hagas reír, ratonzuelo. ¡Cómo quieres que te necesite? ¡Vete, vete a jugar!

Muy contento, el ratón dio media vuelta y empezó a correr a la luz de la luna. De pronto, oyó unos ruidos terribles; se paró asustado.

— ¿Qué será eso? Parece la voz del señor león. Quizá le pase algo. Y corriendo, sin pensarlo, volvió por donde se había venido.

Cuando llegó, encontró al león atrapado en una red muy gruesa. Había intentado salir y se había enredado cada vez más. Tenía las uñas enganchadas en las sogas y no podía moverse.

— No tema, señor león—gritó el ratón al verlo—. Yo lo puedo ayudar.

— ¿Tú? Eres demasiado chico. Más vale que te vayas antes de que lleguen los cazadores.

— De ninguna manera. Déjeme hacerlo ¡Y ya verá de lo que soy capaz!

Y el ratón empezó a roer una de las sogas. Estuvo mucho rato royendo, royendo. ¡Por fin, se rompió una cuerda! Y así, primero una cuerda, luego otra, fue cortándolas todas. El ratón se cansaba mucho, pero no quería parar; debía salvar al pobre león.

Pronto en la red apareció un gran agujero; ya estaban rotas las sogas.

— Corra, señor león, pruebe a salir —dijo el ratón—. ¡Rápido que ya oigo a los cazadores! Y el león, estirándose, poco a poco fue saliendo. Luego dio un salto y ¡ya fuera!

El león estaba muy contento.

— ¡Muchas gracias, ratón! Si no hubiera sido por ti, los cazadores me habrían matado.

— Y yo también habría muerto, si no me hubieras soltado. Y ahora, ¡a correr, huyamos, que los cazadores están aquí!

Y aquella noche a la luz de la luna salieron a pasear dos nuevos amigos.

Anexo II

Protocolo de evaluación:

Ideas principales

1. Un león quería comer a un ratón
2. El ratón ruega por su vida
3. El león lo deja ir
4. El ratón agradecido promete estar si lo necesitan
5. El león menosprecia su ayuda
6. El león cae en una trampa
7. El ratón lo ayuda a escapar
8. Dos nuevos amigos salen a pasear

Tema del texto (los siguientes, sinónimos y otros que puedan ser pertinentes)

- Subestimación
- Solidaridad
- Amistad
- Agradecimiento

Anexo III

Planilla de volcado de datos 1 (general)

Casos	Edad	IDEAS PRINCIPALES								N° de IP	N° de IS	Proporción IP	Proporción IS	N° de palabras	Proporción palabras
		1	2	3	4	5	6	7	8						
COHORTE 2009															
1-Br	20	x	x	x	-	-	x	x	x	6	5	0,55	0,45	69	0,15
2-Ga	37	X	X	X	-	-	X	X	x	6	0	1	0	43	0,09
3-Gl	18	X	X	-	X	-	X	X	X	5	5	0,50	0,5	96	0,21
4-Gr	20	X	X	X	X	-	X	X	X	7	3	0,70	0,3	71	0,15
5-Ma	23	X	X	X	X	-	X	X	X	7	5	0,58	0,42	74	0,16
6-Pp	18	X	X	X	X	-	X	X	X	7	6	0,54	0,46	109	0,23
7-Pme	36	X	X	X	X	-	X	X	X	7	0	1	0	37	0,08
8-Sd	20	X	X	x	-	-	x	x	X	6	4	0,60	0,4	73	0,16
COHORTE 2010															
1-BI	34	x	x	x	x	-	x	x	x	7	7	0,5	0,5	108	0,23
2-Cr	19	X	X	X	-	-	X	X	x	6	6	0,5	0,5	87	0,19
3-Gm	37	X	X	x	X	x	X	X	X	8	1	0,88	0,1	72	0,15
4-Hc	24	X	X	X	X	x	X	X	X	8	6	0,57	0,43	106	0,23
5-Lf	21	X	X	X	X	-	X	X	X	7	5	0,58	0,42	100	0,21
6-Mb	20	-	X	X	X	-	X	X	X	6	9	0,4	0,6	128	0,26
7-Ms	31	X	X	X	-	-	X	X	-	5	3	0,63	0,38	57	0,12
8-Mmb	18	x	X	x	x	x	x	x	X	8	6	0,57	0,43	141	0,30
9-Mm	20	x	X	x	x	-	x	x	x	7	2	0,77	0,22	74	0,16
10-Tj	23	x	x	x	-	x	x	x	x	7	13	0,35	0,65	151	0,32
COHORTE 2011															
1-Cj	18	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	--	4	0
2-Cma	19	X	X	X	x	x	X	X	x	8	4	0,66	0,33	78	0,17
3-Dm	24	X	X	X	x	x	X	X	-	7	8	0,45	0,53	156	0,33
4-Dr	19	X	-	X	-	-	X	X	X	5	0	1	0	27	0,06
5-LI	18	X	X	X	-	-	X	X	X	6	3	0,66	0,33	65	0,14
6-Mmb	27	X	X	X	-	-	X	X	X	6	5	0,55	0,45	69	0,15
COHORTE 2012															
1-Bc	27	x	x	x	x	-	x	x	x	7	1	0,88	0,13	67	0,14
2-Bt	23	X	X	X	x	x	X	X	x	8	4	0,66	0,33	106	0,23
3-Cg	20	X	X	x	-	-	X	X	X	6	4	0,6	0,4	69	0,15
4-Dc	21	X	-	X	X	-	X	X	-	5	2	0,71	0,29	52	0,11
5-Dn	24	X	X	X	X	-	X	X	X	7	10	0,42	0,59	126	0,27
6-Dc	19	x	X	X	X	-	X	X	X	7	3	0,7	0,3	77	0,16
7-Dp	19	X	X	X	-	-	X	X	-	8	10	0,44	0,56	134	0,29
8-Gy	30	x	X	x	x	-	x	x	X	7	6	0,54	0,46	93	0,2
9-Ld	24	x	X	x	x	-	x	x	-	6	3	0,66	0,33	64	0,14
10-Lmj	19	x	x	x	X	X	x	x	x	8	6	0,57	0,43	105	0,22
11-Lm	28	x	x	x	X	-	x	x	x	8	3	0,72	0,27	63	0,13
12-Md	20	X	X	X	-	-	X	X	X	6	5	0,55	0,45	68	0,15
13-Md	21	X	X	x	X	-	X	X	X	7	4	0,63	0,36	61	0,13
14-Qp	18	X	X	X	X	X	X	X	-	7	10	0,41	0,59	118	0,25
15-Rr	27	X	X	X	X	X	X	X	X	8	9	0,47	0,53	125	0,27
16-Sf	19	x	X	X	X	X	X	X	X	8	4	0,66	0,33	91	0,19
17-Ta	27	X	X	X	-	-	X	X	X	6	2	0,75	0,25	55	0,12
18-Vc	25	x	X	x	-	-	x	x	-	5	3	0,63	0,38	57	0,12

ANEXO IV

Planilla de volcado de datos 2 (Capacidad de Síntesis)

Casos	Edad	N° de IP		N° de IS		N° de palabras		Tema del texto	Capacidad de Síntesis	
2009										
1-Br	20	6	A	5	A	69	P	Discriminación/Desvalorización	P	A
2-Ga	37	6	A	0	P	43	P	Tamaño	P	A
3-Gl	18	5	A	5	A	96	A		A	A
4-Gr	20	7	P	3	P	71	P	Título	A	P
5-Ma	23	7	P	5	A	74	P		A	A
6-Pp	18	7	P	6	A	109	A	Amistad	P	A
7-Pme	36	7	P	0	P	37	P	Subestimación	P	P
8-Sd	20	6	A	4	P	73	P		A	A
2010										
1-BI	34	7	P	7	A	108	A	Compasión/ayuda	P	A
2-Cr	19	6	A	6	A	87	A	Amistad	P	A
3-Gm	37	8	P	1	P	72	P	Ayuda	P	P
4-Hc	24	8	P	6	A	106	A	Amistad	P	A
5-Lf	21	7	P	5	A	100	A	Título	A	A
6-Mb	20	6	A	9	A	128	A	Ayuda/amistad	P	A
7-Ms	31	5	A	3	P	57	P	Ayuda/solidaridad	P	A
8-Mmb	18	8	P	6	A	141	A	Amistad	P	A
9-Mm	20	7	P	2	P	74	P	Amistad	P	P
10-Tj	23	7	P	13	A	151	A		A	A
2011										
1-Cj	18	0	A	0	P	4	P	Compañerismo	P	A
2-Cma	19	8	P	4	P	78	P	Solidaridad	P	P
3-Dm	24	7	P	8	A	156	A	Solidaridad/amistad	P	A
4-Dr	19	5	A	0	P	27	P	Solidaridad	P	A
5-LI	18	6	A	3	P	65	P	Apariencias/subestimación	P	A
6-Mmb	27	6	A	5	A	69	P		A	A
2012										
1-Bc	27	7	P	1	P	67	P		A	P
2-Bt	23	8	P	4	P	106	A	Solidaridad/orgullo/menosprecio	P	A
3-Cg	20	6	A	4	P	69	P	Amistad	P	A
4-Dc	21	5	A	2	P	52	P	Amistad/favores	P	A
5-Dn	24	7	P	10	A	126	A	Compasión/gratitud/amistad	P	A
6-Dc	19	7	P	3	P	77	P	Amistad	P	P
7-Dp	19	8	P	10	A	134	A	Solidaridad	P	A
8-Gy	30	7	P	6	A	93	A	TRAMA	A	A
9-Ld	24	6	A	3	P	64	P	Amistad/ayuda	P	A
10-Lmj	19	8	P	6	A	105	A	Amistad	P	A
11-Lm	28	8	P	3	P	63	P		A	A
12-Md	20	6	A	5	A	68	P	Amistad/ayuda	P	A
13-Md	21	7	P	4	P	61	P	Reciprocidad	P	P
14-Qp	18	7	P	10	A	118	A	Amistad/compañerismo	P	A
15-Rr	27	8	P	9	A	125	A	Agradecimiento	P	A
16-Sf	19	8	P	4	P	91	A		A	A
17-Ta	27	6	A	2	P	55	P	Solidaridad	P	A
18-Vc	25	5	A	3	P	57	P	Se salvan la vida mutuamente	P	A



FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS

TESINA

LA CAPACIDAD DE SÍNTESIS Y SUS IMPLICANCIAS EN LA EXTRACCIÓN
DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y EL TEMA CENTRAL DE UN TEXTO
NARRATIVO INFANTIL

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía

Profesor asesor: Delgrosso, Adriana

Alumna: Gómez, Mirta

Campus: San Nicolás

TOMO II CASUÍSTICA

Febrero de 2015

COHORTE 2009

CASO: 1- Br

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón, salía a pasear diariamente
2. Una noche apareció un león
3. El león cazó al ratón
4. El ratón pide que lo deje libre
5. El león libera al ratón
6. El ratón oyó unos ruidos temibles
7. El ratón volvió
8. El ratón encontró al león atrapado
9. El ratón empezó a roer las sogas
10. Apareció un gran agujero
11. El león dio un salto y escapó
12. El león y el ratón se hicieron amigos

TEMA DEL TEXTO

- No discriminar por más pequeño que sea
- Desvalorización

NÚMERO DE PALABRAS

- 69

CASO: 2- Gá

IDEAS PRINCIPALES

1. Un león cazó un ratón en la selva
2. El ratón suplicó que lo deje ir
3. El león lo soltó
4. El león quedó atrapado en una red
5. El ratón royó las cuerdas y liberó al león
6. El león y el ratón se hicieron amigos

TEMA DEL TEXTO

- El tamaño no es importante

NÚMERO DE PALABRAS

- 43

CASO: 3- GI

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño vivía en un rincón de la selva
2. Un gran león de ojos brillantes y con una boca muy grande
3. El león levantó una pata y cazó al ratón
4. El ratoncito pidió al león que lo soltara para que pueda seguir jugando a la luz de la luna de la selva
5. El ratón le dio las gracias y si alguna vez que lo necesite que lo llame
6. El ratón escuchó ruido y pego media vuelta
7. El león había quedado atrapado
8. El ratón lo ayudó
9. Y desde aquella noche salieron a pasear dos nuevos amigos

TEMA DEL TEXTO

- Ausente

NÚMERO DE PALABRAS

- 96

CASO: 4- Gr

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón que todas las noches salía a pasear
2. Una noche, al salir un león lo atrapó
3. El ratón pidió que lo deje marchar
4. El león lo soltó
5. Al rato, el ratón oyó unos ruidos
6. El ratón volvió y se encontró al león atrapado en una red de cazadores
7. Pronto en la red apareció un gran agujero, por el cual, el león salió
8. Aquella noche, salieron a pasear dos nuevos amigos

TEMA DEL TEXTO

- El león y el ratón

NÚMERO DE PALABRAS

- 71

CASO: 5- Ma

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño, todas las noches salía a pasear
2. Un gran león cazó al ratón
3. ¡Por favor, señor león! ¡Déjeme marchar!
4. Anda
5. Muchas gracias, si necesita, llámeme
6. Oyó unos rugidos terribles, volvió
7. Cuando llegó encontró al león atrapado
8. Yo lo puedo ayudar
9. Más vale que te vayas
10. Y el ratón empezó a roer una de las sogas, fue cortándolas todas
11. Y el león fue saliendo
12. ¡Muchas gracias, ratón!
13. Salieron a pasear dos nuevos amigos

TEMA DEL TEXTO

- Ausente

NÚMERO DE PALABRAS

- 74

CASO: 6- Pp

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón que vivía en la selva y todas las noches paseaba por ella
2. Una de las noches un león estaba cerca de su madriguera
3. El león atrapó al león
4. El ratón pidió piedad
5. El león soltó al ratón
6. El ratón le agradeció y le dijo que si lo necesitaba lo llamara
7. El ratón siguió caminando y escuchó fuertes ruidos
8. El león estaba atrapado en una red, enredado, y con sus uñas enganchadas en la soga y no podía moverse
9. El ratón comenzó a roer las sogas, fue cortándolas a todas
10. El león pudo escapar
11. El león le agradeció al ratón y salieron a pasear juntos los nuevos amigos

TEMA DEL TEXTO

- Una nueva amistad entre un león y un ratón, formada a causa de una serie de eventos desafortunados

NÚMERO DE PALABRAS

- 109

CASO: 7- Pme

IDEAS PRINCIPALES

1. El león atrapa un ratón
2. El ratón le ruega que lo suelte
3. El león lo deja libre
4. El ratón promete ayudarlo en el futuro
5. El león cae en una trampa
6. El ratón lo salva
7. Se hicieron amigos

TEMA DEL TEXTO

- Subestimar al prójimo

NÚMERO DE PALABRAS

- 37

CASO: 8- Sd

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño sale a pasear
2. León cerca de madriguera iba a comer al ratoncito
3. Ratoncito pide al león que lo suelte y lo soltó
4. Ratoncito se fue corriendo
5. Ratoncito escuchó rugidos terribles y se volvió
6. Ratoncito encontró al león atrapado en la red
7. Ratoncito empezó a roer las sogas y las pudo cortar
8. León poco a poco pudo salir
9. León dio gracias a ratoncito
10. Ratoncito y león aquella noche se volvieron amigos

TEMA DEL TEXTO

- Ausente

NÚMERO DE PALABRAS

- 73

COHORTE 2010

CASO: 1- BI

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pasea por la selva y un león lo ataca
2. El ratón pide que no lo mate y el león acepta
3. El ratón le dice al león que quedan en deuda y que si lo necesita que lo llame
4. El león es atrapado en una red de cazadores
5. El ratón siente los gritos y va hacia el lugar y ve al león en la red y sin dudarlo comienza a roerla
6. Luego de largo tiempo, el león es liberado y agradece al ratón, porque si no lo sacaba hubiera muerto
7. Corren juntos para alejarse de los cazadores
8. Desde ese día el ratón y el león son amigos

TEMA DEL TEXTO

- Compasión y ayuda

NUMERO DE PALABRAS

- 108

CASO: 2- Cr

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño vivía en la selva y a la noche salía a pasear
2. Una noche se encontró con un león y éste lo quiso comer
3. El ratón rogó por su vida y el león lo dejó escapar
4. El ratón contento se marchó
5. Mientras el ratoncito jugaba bajo la luna escuchó un rugido y pensó que le había pasado algo al león
6. Volvió al lugar y encontró al león atrapado
7. El ratón empezó a roer la soga hasta que el león pudo escapar
8. Huyeron juntos como amigos

TEMA DEL TEXTO

- Una amistad impensada

NÚMERO DE PALABRAS

- 87

CASO: 3- Gm

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño que salía a pasear todas las noches fue atrapado por un león
2. El ratón rogaba por su vida y así el león lo dejó ir
3. El ratón le dijo que si lo necesitaba que lo llame y el león se rió de él
4. El león cae en una red, lo escucha el ratón y va en su ayuda
5. El león se escapa y esa noche salieron juntos a pasear

TEMA DEL TEXTO

- El ratón que ayuda al león

NÚMERO DE PALABRAS

- 72

CASO: 4- Hc

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón muy pequeño vivía en la selva, salía a pasear todas las noches
2. Una de esas noches un león lo atacó para comérselo
3. Pero el ratón lo convenció de que no lo hiciera
4. Para agradecerle el ratón ofreció su ayuda al león y se fue contento a jugar
5. A pesar de esto el león rechazó su ofrecimiento
6. Más tarde el ratón oyó gritos del león y corrió en su auxilio
7. El león estaba enredado en una red sin poder salir
8. Y el ratoncito sin oír las negativas del león lo ayudó a escapar
9. El león le dio gracias al ratón y ambos se hicieron amigos

TEMA DEL TEXTO

- La amistad del león y el ratón

NÚMERO DE PALABRAS

- 106

CASO: 5- Lf

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño que vivía en la selva, le gustaba jugar y correr a la luz de la luna
2. Una noche un gran león lo cazó para comérselo
3. El ratón le rogó que lo soltara para seguir jugando y comiendo a la luz de la luna
4. El león se compadeció, lo soltó y el ratón le agradeció poniéndose a su disposición en la aparición de cualquier problema
5. El ratón escucha los rugidos del león que había caído en una trampa de cazadores, y royó las sogas hasta liberarlo
6. Los dos huyeron juntos a pasear bajo la luz de la luna

TEMA DEL TEXTO

- El ratón y el león

NÚMERO DE PALABRAS

- 100

CASO: 6- Mb

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón que vivía en la selva salía todas las noches a pasear
2. Una de las noches que sale se le aparece un león. El ratón se asusta
3. El ratón pide al león que lo deje escapar
4. El león finalmente lo suelta
5. El ratón se marcha y le dice al león que si necesita ayuda lo llame
6. Mientras el ratón huye, escucha unos rugidos del león por lo que vuelve a donde estaban
7. El león había sido atrapado con una red
8. El ratón comienza a roer las sogas en las cuales estaba enredado el león para que pueda salir
9. Logra el ratón cortar todas las sogas y se cansa
10. El león se retira porque el ratón oye a los cazadores cerca
11. Se agradecen y se hacen nuevos amigos

TEMA DEL TEXTO

- El texto se trata de un león que ataca en un principio a un ratón, pero luego de que éste lo ayude, se hacen buenos amigos

NÚMERO DE PALABRAS

128

CASO: 7- Ms

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón se encontró con un león
2. El león se lo quería comer
3. El ratón le rogó que no
4. El león le dijo que no lo iba a comer, y el ratón se fue
5. Al rato, el ratón escuchó un ruido
6. El león estaba atrapado entre sogas
7. El ratón lo ayudó, al león
8. El león se salvó

TEMA DEL TEXTO

- Ayudar. Si ayudas a alguien luego te ayuda a vos

NÚMERO DE PALABRAS

- 57

CASO: 8- Mmb

IDEAS PRINCIPALES

1. A un ratón le gustaba correr a la luz de la luna
2. Una noche un león lo cazó con su pata
3. El ratoncito le pidió por favor que lo deje marchar
4. Luego de tanto rogar, finalmente el león lo deja ir
5. El ratón le agradece y le dice que si algún día necesita algo lo llame
6. El león se rió ya que el ratón es muy pequeño para ayudarlo
7. El ratoncito se fue corriendo hasta que escuchó rugidos muy fuertes y volvió hacia donde estaba el león
8. Al llegar lo vio atrapado en una red. Lo habían agarrado unos cazadores
9. El pequeño animal comenzó a roer la red hasta que logró liberarlo
10. El león salió rápido antes de que vuelvan los cazadores
11. Esa misma noche, los dos animales fueron a correr juntos a la luz de la luna, ya siendo amigos

TEMA DEL TEXTO

- La amistad más allá de las diferencias

NÚMERO DE PALABRAS

- 141

CASO: 9- Mm

IDEAS PRINCIPALES

1. Un pequeño ratón se encuentra en las garras de un hambriento león
2. Al suplicarle, el león no se come al ratoncito
3. Éste muy agradecido promete ayudar al león cuando lo necesite
4. El león es atrapado en una red por cazadores
5. El ratón escucha los rugidos desesperados del león
6. El roedor logra romper las cuerdas de la red
7. Éste salva al león
8. Huyen de los cazadores
9. El león y el ratón se hacen buenos amigos

TEMA DEL TEXTO

- La curiosa amistad entre un león y un ratón

NÚMERO DE PALABRAS

- 74

CASO: 10- Tj

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño vivía en la selva
2. Todas las noches salía a pasear
3. Le gustaba jugar a la luz de la luna
4. Una noche al salir se encuentra con un león con una boca muy grande
5. De un zarpazo, atrapa al ratón para comérselo
6. El ratón le ruega que lo suelte y lo deje libre
7. El león después de escuchar sus plegarias, accede al pedido, y lo libera
8. El ratón le da las gracias y sigue su camino
9. De pronto escucha ruidos terribles y decide volver
10. Cuando llegó, encontró al león atrapado en cuerdas y no podía moverse
11. El ratón lo quiere ayudar
12. El león lo prejuzga porque es muy pequeño
13. El ratón decide tratar de ayudarlo
14. Finalmente puede desatarlo de las cuerdas
15. El león le agradece por haberlo ayudado
16. Los dos escapan de los cazadores
17. Y aquella noche a la luz de la luna salieron a pasear dos nuevos amigos

TEMA DEL TEXTO

- Ausente

NÚMERO DE PALABRAS

- 151

COHORTE 2011

CASO: 1- Cj

IDEAS PRINCIPALES

1. Ratón
2. León red
3. Cazadores

TEMA DEL TEXTO

- Compañerismo

NÚMERO DE PALABRAS

- 4

CASO: 2- Cma

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón sale a jugar
2. Un león lo caza para comerlo
3. El ratón le pide que lo suelte
4. El león lo deja en libertad
5. El ratón le agradece y le dice que lo llame cuando lo necesite
6. El león se ríe
7. El ratón se va pero escucha unos rugidos y vuelve
8. Comienza a roer las sogas hasta hacer un agujero
9. El león logra salir y le agradece
10. Huyen juntos en amistad

TEMA DEL TEXTO

- Solidaridad

NÚMERO DE PALABRAS

- 78

CASO: 3- Dm

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón salía a pasear todas las noches por la selva
2. Se encontró con un enorme león
3. El león lo agarró e intentó comérselo
4. El ratón le rogó que no se lo coma
5. El león lo escuchó y decidió soltarlo
6. El ratón le agradeció y le dijo al león que lo llame si lo necesita
7. El león se rió de su agradecimiento
8. Minutos después, el ratón escucha los rugidos del león
9. Decide ir a buscarlo
10. Encontró al león enredado en unas sogas
11. El ratón comienza a tirar de las sogas hasta que por fin se corta una de las sogas
12. Siguió tirando sucesivamente hasta que se empezaron a cortar las demás
13. El ratón debía salvar al león antes de que lleguen los cazadores
14. Una vez rotas las sogas, el león fue liberado antes de que los cazadores lo atrapen
15. El león le agradeció al ratón que lo liberara
16. Finalmente huyeron antes que los cazadores los atrapen

TEMA DEL TEXTO

- Solidaridad
- Amistad

NÚMERO DE PALABRAS

- 156

CASO: 4- Dr

IDEAS PRINCIPALES

1. Un león cazó a un ratón
2. El león dejó libre al ratón
3. El león fue atrapado y el ratón lo soltó
4. Fueron a pasear los dos a salvo

TEMA DEL TEXTO

- Solidaridad

NÚMERO DE PALABRAS

- 27

CASO: 5- LI

IDEAS PRINCIPALES

1. Ratón vivía en la selva, le gustaba correr a la luz de la luna
2. Una noche un león cazó al ratón, el ratoncito pidió que lo dejara ir
3. El león suelta al ratón
4. Luego el ratón escuchó rugidos, vuelve y encuentra al león en una red
5. El ratoncito comienza a roer las sogas hasta que el león pudo salir
6. Aquella noche se inició una nueva amistad

TEMA DEL TEXTO

- Lo que refleja el texto es que no hay que dejarse llevar por las apariencias, sino por lo que se es por dentro, lo importante es la fuerza interna no lo superficial, no importa tamaño, ni edad, siempre podemos aprender del otro y necesitarlo como ellos a nosotros, no tenemos que regirnos por lo que se muestra sino conocer profundamente al otro, ya que nos podemos sorprender de que son capaces de hacer.

NÚMERO DE PALABRAS

- 65

CASO: 6- Mmb

IDEAS PRINCIPALES

1. Ratón sale a jugar y es cazado por un león, le ruega que lo deje seguir jugando, el león lo suelta y continúa cazando
2. Ratón escucha rugidos terribles y va al rescate del león, el león fue cazado con una red y el ratón intenta roerla hasta que lo consigue y libera al león
3. Huyen juntos de los cazadores, se agradecen, huyen juntos de los cazadores y se hacen amigos

TEMA DEL TEXTO

- Ausente

NÚMERO DE PALABRAS

- 69

COHORTE 2012

CASO: **1-Bc**

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón vivía en una selva
2. Un león estaba cerca de su madriguera y de un zarpazo lo cazó
3. El ratón le pidió que lo dejara marchar, soltándolo
4. El ratón le dijo que si lo necesitaba que lo llame
5. El ratón sintió un rugido viendo al león atrapado
6. El ratón rompió la soga y el león pudo salir
7. Huyeron los dos de ahí se hicieron buenos amigos

TEMA DEL TEXTO

- Ausente

Nº DE PALABRAS

- 67

CASO: 2 –Bt

IDEAS PRINCIPALES

1. Un pequeño ratón que vivía en la selva salía a pasear todas las noches
2. Un día se encontró un león que lo atrapó
3. Un ratoncito le suplicaba por su vida y el león lo soltó
4. El ratón agradecido le ofrece su ayuda si en algún momento la necesita
5. El león menosprecia la ayuda ofrecida
6. De repente el ratón escucha unos ruidos fuertes y va a ver qué sucede
7. El ratón ve que el león ha quedado atrapado en la red
8. Cumpliendo con la ayuda prometida, el ratón comienza a roer las cuerdas de la soga
9. Libera al león
10. Se escucha venir a los cazadores huyen juntos

TEMA DEL TEXTO

- Solidaridad
- Orgullo
- Menosprecio

N° DE PALABRAS

- 106

CASO: 3- Cg

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón que vivía en la selva le gustaba jugar en la hierba
2. Un león quiso comerlo
3. El ratón pidió por favor que no se lo coma
4. El león lo dejó irse
5. Éste escuchó unos rugidos
6. El león fue atrapado por una red
7. El ratón con sus dientes ayudó a escapar al león
8. Logró escaparse
9. Corrieron escapando de los cazadores
10. El ratón y el león se hicieron buenos amigos

TEMA DEL TEXTO

- Amistad

N° DE PALABRAS

- 69

CASO: 4- Dc

IDEAS PRINCIPALES

1. El ratón y el león convivían en la selva
2. Tendiendo la posibilidad de comérselo, el león deja vivir al ratón
3. El ratón siente que le debe un favor al dejarlo vivir
4. El león es atrapado por cazadores
5. Gracias al ratón el león sigue viviendo
6. El león y el ratón se salvan mutuamente

TEMA DEL TEXTO

- Amistad
- Favores

Nº DE PALABRAS

- 52

CASO: 5- Dn

IDEAS PRINCIPALES

1. Un pequeño ratón vivía en la selva
2. Le gustaba correr y jugar a la luz de la luna
3. Una noche encontró un gran león cerca de su madriguera
4. El león cazó al ratón
5. El ratón suplicó que no lo comiera
6. El león accedió a su petición
7. El pequeño ratón agradeció al rey de la selva por su buena acción
8. Le ofreció ayuda para cuando el león la necesite
9. El león se va a cazar
10. El ratón escucha rugidos
11. El pequeño ratón corre para averiguar lo que sucede
12. Encuentra al león atrapado en una red
13. Le ofrece su ayuda
14. El león no la quiere aceptar
15. El ratón comienza a roer las cuerdas una por una, hasta romperlas
16. El león pudo escapar de la trampa de los cazadores
17. Corrieron los dos bajo la luz de la luna

TEMA DEL TEXTO

- Compasión
- Gratitude
- Amistad

N° DE PALABRAS

- 126

CASO: 6- Dc

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón jugaba a la luz de la luna
2. Un león lo atrapa
3. El pequeño le pide por favor que lo suelte
4. Este león abrió la garra y soltó al ratoncito
5. El ratón se ofrece para ayudarlo alguna vez
6. Oye rugidos y sale a ayudar al león
7. Éste se encontraba atrapado en una red muy gruesa
8. Royendo las cuerdas el ratón logró cortarlas a todas
9. El león se salva
10. Huyeron juntos
11. Aquella noche salieron a pasear

TEMA DEL TEXTO

- Amistad

N° DE PALABRAS

- 77

CASO: 7- Dp

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño vivía en un rincón oscuro de la selva
2. Todas las noches salía a pasear a la luz de la luna
3. Una noche un león estaba cerca de su madriguera
4. Y de un zarpazo cazó al ratón
5. El ratón le pidió que lo deje marchar
6. El león abrió la garra y lo soltó
7. El ratón le agradeció y le dijo que si lo necesitaba que lo llame
8. El león se rió
9. El ratón se fue
10. Luego sintió rugidos y pensó que podían ser del león
11. Volvió por donde había venido
12. El león estaba atrapado en una red
13. El ratón empezó a roer las sogas
14. Hizo un gran agujero
15. El león pudo salir
16. Le agradeció al ratón
17. Huyeron de los cazadores
18. Esa noche salieron juntos a pasear a la luz de la luna

TEMA DEL TEXTO

- Solidaridad

NÚMERO DE PALABRAS

- 134

CASO: 8- Gy

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño le gustaba jugar a la luz de la luna
2. Una noche un león estaba cerca de su madriguera
3. El león iba a comérselo
4. El ratoncito le pidió que lo soltara
5. El león lo soltó
6. El ratoncito ofreció ayudarlo si alguna vez lo necesitaba
7. El ratoncito se fue a jugar
8. Oyó un rugido
9. Volvió por donde se había venido
10. Encontró al león en una red
11. El ratoncito le dijo que lo podía ayudar
12. El león despreció su ayuda
13. El ratón rompió las cuerdas
14. El león pudo escapar
15. Salieron a pasear juntos

TEMA DEL TEXTO

- Peligro
- Pedido
- Respuesta al pedido
- Ayuda
- Consecuencia

NÚMERO DE PALABRAS

- 93

CASO: 9- Ld

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón que vivía en la selva
2. Encuentra un león que se lo quería comer
3. El ratón pide por favor de no ser comido
4. El león suelta al ratón
5. El ratón le ofrece su ayuda para lo que necesite
6. El león es atrapado por los cazadores
7. El ratón empezó a roer la soga
8. El ratón corta la soga
9. El ratón y el león huyen

TEMA DEL TEXTO

- Amistad
- Compañerismo
- Ayudar al otro

NÚMERO DE PALABRAS

- 64

CASO: 10- Lm

IDEAS PRINCIPALES

1. En la selva vivía un ratón al que le gustaba jugar
2. Un día un león intentó atraparlo
3. El ratón fue atrapado finalmente por el león
4. El pequeño animal le suplicaba vivir
5. El rey de la selva decidió soltarlo, pidiéndole que se marche
6. Se marchó diciendo que contara con él cuando lo necesite, el león se burló
7. Al poco tiempo el león fue atrapado con sogas de cazadores
8. El rugía para pedir auxilio, el ratón lo escuchó
9. El pequeño acudió y comenzó a roer la cuerda
10. La soga se cortó, justo antes que llegaran los cazadores
11. Ambos huyeron
12. Finalmente, salieron a pasear como dos nuevos amigos

TEMA DEL TEXTO

- Amistad

NÚMERO DE PALABRAS

- 105

CASO: 11-Lm

IDEAS PRINCIPALES

1. Un pequeño ratón vivía en una selva
2. Una noche salió a jugar y un león lo cazó
3. Convenció al león que lo liberara, y le ofreció su ayuda para lo que lo necesitara
4. El león fue atrapado por cazadores con una red
5. El ratón rompiendo las sogas con sus dientes lo ayudó a escapar
6. El león le agradeció y juntos salieron a pasear

TEMA DEL TEXTO

- Ausente

NÚMERO DE PALABRAS

- 63

CASO: 12-Md

IDEAS PRINCIPALES

1. Pequeño ratón
2. Por las noches salía a pasear
3. Una noche se encontró con un león
4. El león cazó al ratón
5. El ratón le rogó que lo suelte
6. Por fin lo soltó
7. El ratón se fue a correr
8. Oyó ruidos y se encontró con el león atrapado
9. Estaba en una red
10. Comenzó a ayudarlo, royendo las cuerdas
11. El león fue liberado
12. Salieron juntos a correr y se hicieron amigos

TEMA DEL TEXTO

- Amistad
- Ayuda

NÚMERO DE PALABRAS

- 68

CASO: 13- Md

IDEAS PRINCIPALES

1. Un león cerca de la madriguera del ratón
2. El león cazó al ratón
3. Éste le clamó piedad
4. El león soltó al ratón
5. El roedor agradeció y dijo que lo llamara cuando quisiera
6. El ratón escuchó gritos del león lo encontró atrapado
7. El ratón ayudó al león
8. El león salió de la trampa y agradeció la ayuda
9. Comieron juntos y fueron amigos.

TEMA DEL TEXTO

- Reciprocidad

NÚMERO DE PALABRAS

- 61

CASO: 14- Qp

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño vivía en la selva, salía todas las noches a pasear
2. Una noche se encontró a un león enorme
3. El león lo cazó
4. El ratoncito, asustado, le pidió al león que lo suelte
5. El león lo soltó
6. El ratón le dijo que cualquier cosa que necesitara lo llamara
7. El león se burló
8. El ratón, muy contento, empezó a correr
9. El ratón escuchó los rugidos del león
10. El ratón corrió para salvarlo y lo encontró en una red muy gruesa
11. El ratón dijo que iba a ayudarlo
12. El ratón empezó a roer las sogas
13. Rompió todas las sogas y el león pudo salir de la red
14. El león le agradeció al ratón y huyeron de los cazadores

TEMA DEL TEXTO

- Amistad
- Confianza

NÚMERO DE PALABRAS

- 118

CASO: 15- Rr

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón pequeño
2. Vivía en la selva y todas las noches paseaba
3. El león de ojos brillantes y boca grande estaba cerca
4. De un zarpazo el león cazó al ratón
5. El ratón clamó por su vida
6. El león lo escuchó y lo soltó
7. Agradecido el ratón ofrece su ayuda cuando lo necesite
8. El león se burló de lo que le dijo el ratón por su tamaño
9. De pronto se escuchó un gran rugido era el león atrapado en una gruesa red
10. El ratón enseguida lo ayudó
11. Empezó el ratoncito a roer la soga hasta que por fin la rompió
12. Luego el león dio un salto y estaba muy contento ya está afuera
13. Agradecido desde aquella noche salen a pasear a la luz de la luna

TEMA DEL TEXTO

- Agradecimiento

NÚMERO DE PALABRAS

- 125

CASO: 16- Sf

IDEAS PRINCIPALES

1. A un ratón le gustaba salir a pasear de noche
2. Una noche un león lo cazó
3. El ratón le pidió que lo suelte para poder seguir paseando
4. El león lo soltó
5. El ratón le agradeció y ofreció su ayuda si algún día lo necesitaba
6. El león se rió
7. El ratón se fue caminando por la selva
8. El ratón oyó ruidos y fue a ver qué pasaba
9. El león había quedado atrapado en unas redes
10. El ratón rompió las redes
11. El león se liberó
12. Los dos animalitos pasearon juntos por la selva

TEMA DEL TEXTO

- Ausente

NÚMERO DE PALABRAS

- 91

CASO: 17- Ta

IDEAS PRINCIPALES

1. Un pequeño ratón vivía en la selva
2. El león lo cazó de un zarpazo
3. El ratón pide que lo deje marchar
4. El león lo suelta y se va a cazar
5. El león quedó enganchado entre unas sogas
6. El ratón lo logra salvar antes que lleguen los cazadores
7. Los dos salieron a pasear bajo la luna

TEMA DEL TEXTO

- Solidaridad

NÚMERO DE PALABRAS

- 55

CASO: 18-Vc

IDEAS PRINCIPALES

1. Un ratón vivía en la selva paseando y se cruzó con un león
2. El pequeño le suplicó que no lo comiera y el león le perdonó la vida
3. Al rato el roedor escuchó unos rugidos y fue a ver qué sucedía
4. Era el león que estaba atrapado y el ratoncito sin pensar lo salvó de los cazadores

TEMA DEL TEXTO

- Se salvan la vida mutuamente

NÚMERO DE PALABRAS

- 57