

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

EFECTOS DE LA EXPERIENCIA DIRECTA
SOBRE LA COMPRESION DE LECTURA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
MAESTRO EN PSICOLOGIA GENERAL
EXPERIMENTAL PRESENTA
SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS

1 9 8 2



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

EN RECONOCIMIENTO A LOS PROFESORES ELY RAYEK Y
LUIS CASTRO POR LA ORIENTACION E INTERES BRINDADOS
PARA LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO.

DE IGUAL MANERA, A LOS PROFESORES GRACIELA RODRIGUEZ
DE ARIZMENDI, SERAFIN MERCADO Y JOANNE MOLLER POR
SUS ATINADAS OBSERVACIONES E INDISCUTIBLE APOYO.

AL GRUPO DE ESTUDIANTES QUE, JUNTO CONMIGO, SE HAN
INTERESADO EN EL ESTUDIO DE LA COMPRESION DE
LECTURA.

A LA FACULTAD DE PSICOLOGIA

A LA U. N. A. M.

EN AGRADECIMIENTO A MIS PACIENTES Y QUERIDOS HIJOS
SANDRA Y CARLOS

EN RECONOCIMIENTO A MI INESTIMABLE COLEGA, AMIGO Y
ESPOSO MIGUEL

RESUMEN

Se realizó un estudio para probar si la experiencia directa tendría efectos sobre la comprensión de un texto instruccional. Se aparearon cincuenta y dos estudiantes universitarios y fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones experimentales. En una instancia fueron expuestos a la experiencia directa y en la otra sólo relejeron el texto.

Se encontraron diferencias significativas entre grupos, tanto para la comprensión del texto experimental como para la comprensión de un texto subsecuente.

Sin embargo, en un análisis detallado en términos del tipo de tarea requerida y el tipo de respuesta solicitada se encontró que sólo en la tarea de recuerdo tales efectos mostraron diferencias significativas entre grupos.

Los datos encontrados indican que la experiencia directa intervino en la comprensión de lo leído, cuando se controló el modo de respuesta durante la sesión experimental.

Al parecer el lector ganó significado de tal experiencia y construyó puentes que relacionaron la información contenida en el texto con eventos medio-ambientales y con los conocimientos previos que poseía.

I N D I C E

	PAG.
CAPITULO I: CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL "CONFUSO" PROBLEMA DE LA COMPRESION DE LA LECTURA.	
- Introducción.	1
- Planteamientos para un marco de trabajo conceptual.	8
- Sobre lectura.	20
- Precurrentes de comprensión de la lectura.	29
- Comprensión de lectura en lectores hábiles.	36
- Características pertinentes a la comprensión de la lectura.	40
CAPITULO II: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION.	
- Planteamiento del problema	64
- Preguntas de investigación.	65
- Objetivo de la investigación.	66
CAPITULO III: METODO.	
a) Sujetos.	66
b) Escenario.	67
c) Materiales.	67
d) Diseño de investigación.	72
e) Procedimientos.	75
CAPITULO IV: ANALISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS.	
a) Medidas en la fase preexperimental.	80
b) Medidas en la fase postexperimental.	81
c) Comparaciones de medidas repetidas.	82

	PAG.
d) Comparaciones entre grupos, de acuerdo al tipo de respuesta y tarea requerida.	84
e) Coeficientes de confiabilidad.	99
DISCUSION.	99
Referencias bibliográficas.	
Apéndices.	

I.- Consideraciones generales sobre el "confuso" problema de la comprensión de la lectura.

I N T R O D U C C I O N

Mucho se ha hablado sobre la lectura y su comprensión, pero poco se ha investigado sobre los efectos que sobre la comprensión de la lectura puede tener la experiencia directa con el tópic central del texto.

El aprendizaje constituye un proceso en el cual el hombre está inmerso desde el momento de su nacimiento. En efecto, aprende tanto en las situaciones en que participa directamente (cosas que le ocurren), como de aquellas que se lo le son comunicadas. Ambas formas de aprendizaje lo dotan de un repertorio útil para el diario vivir.

Pero ¿es que ambas formas tienen el mismo valor y significatividad para la persona? ¿Es lo mismo aprender de lo -- que directamente experimenta el sujeto que de la experiencia que le es comunicada?

Planteamientos similares podríamos proponer respecto de la lectura, en términos de la comprensión de lo leído: ¿De -- qué manera se afecta la comprensión de la lectura cuando -- el sujeto ha tenido experiencia directa con el tópic central contenido en un texto, y/o cuando no ha habido tal -- experiencia?

Este trabajo pretende aportar alguna evidencia que presente elementos para dar respuesta a tal pregunta.

Cabe aclarar, que el objetivo final de la presentación de la revisión sobre la literatura en este trabajo, no es el de comprender la comprensión de la lectura, sino el de comprender a la lectura y los factores que se relacionan con ella, como es entre otros ese proceso que accidentalmente comienza con una modalidad visual y termina con una elaboración sofisticada de la información recibida y que al lector le permite operar eficazmente sobre su medio, proceso comúnmente conocido como Comprensión de Lectura.

Una comprensión de lo que los lectores hacen cuando comprenden un texto, es críticamente importante para diseñar instrucción que fortalezca las habilidades de comprensión del lector.

En la revisión de la literatura, intentaré enfocar aquellos factores que son especialmente importantes a la comprensión de lectura de textos y no será tratada la discusión de la comprensión de palabra, concepto u oración aislados, dado que en este trabajo no interesan tales entidades.

El trabajo en comprensión de textos todavía no ha avanzado lo suficiente. A la fecha, sólo se cuenta con líneas generales para el entendimiento de su "anatomía" y se requiere de extensa investigación futura para incrementar nuestro conocimiento sobre las habilidades que hacen posi-

ble la comprensión de lo leído. La tarea realizada en este campo, ha sido esbozar un conocimiento empírico imperfecto y, con base en evidencias contenidas en unos cuentos estudios, establecer suposiciones razonables de lo -- que el proceso de comprensión de lo leído es y qué es lo que dichas habilidades de comprensión deben ser.

En la literatura sobre comprensión de lectura, frecuentemente es señalado el hecho de que el lector en vías de -- comprender el texto, hace juicios preliminares acerca de lo que es importante en él. Estos juicios involucran la identificación de la idea principal, de los detalles de -- apoyo a tal idea y las interrelaciones entre éstos y la experiencia y conocimientos previos del lector. Pero, también se señala que toda vez que los aspectos importantes de un texto han sido bien identificados, debe cons--- truirse una representación que los incorpore.

En la construcción de tales representaciones parecen involucrarse muchos procesos, entre otros, el de elaboración. Las personas elaboramos, en diferentes momentos, con tendencias hasta cierto punto contradictorias: a veces elaboramos la información proveniente de un texto apoyándonos en detalles de apariencia espacial o en detalles temporales, lo que al parecer mejora la retención de lo aprendido. Otras veces, desnudamos la representación de sus componentes no esenciales, como puede ser el caso en situaciones de solución de problemas, donde el sujeto cons-

truye una representación elaborada de la situación problema y después, en el proceso de solución, genera una nueva representación más abstracta donde ha removido todos los detalles no esenciales.

Este punto es central en el presente estudio, básicamente porque nuestra pregunta de investigación plantea efectos de la experiencia directa con el tópico del texto sobre la comprensión de lo leído, en lo que de relación guardan con la adquisición y retención de lo comprendido, como transferencia en la ejecución de comprensión de un texto subse---
cuente.

Si los efectos de tal experiencia ayudan al lector a com---
prender y retener lo comprendido, para utilizarlo en un --
texto posterior, entonces, podremos enfatizar el entrena---
miento de tales habilidades para implementar su compren---
sión.

En esta línea se han producido pocos trabajos. Particu---
larmente, ninguno de los revisados para este estudio se --
ajusta al objetivo específico de esta investigación. Por
tal motivo, una descripción clara y precisa de los traba---
jos de relevancia elaborados hasta la fecha como anteceden---
tes importantes, resulta un tanto remota en su pertinencia
y aplicabilidad.

La presentación de un análisis de la metodología utilizada
en cada uno de los artículos citados en la revisión biblio---
gráfica, me parece poco parsimoniosa, básicamente porque

en la teoría e investigación sobre comprensión de lectura nos enfrentamos a un problema fundamental: la carencia de la fecha de una teoría clara, perfectamente explícita y consistente internamente, que estudie la comprensión de lo leído.

Por el contrario, la teoría se ve matizada por una variedad de modelos que enfatizan aproximaciones diferentes, por ejemplo, se pueden citar entre otras: la aproximación basada en un análisis de factores, la basada en la introspección y la aproximación con base en habilidades.

El énfasis que cada modelo deposita sobre tal o cual aproximación de medición o de descripción del producto de la comprensión difiere, y por lo tanto las aproximaciones difieren en: -la forma de separar los hechos relevantes de los irrelevantes; -en la forma de determinar un criterio conductual apropiado y sobre todo en sugerir las hipótesis que deben ser puestas a prueba empírica.

Así, la aproximación de análisis de factores utiliza mediciones basadas en pruebas estandarizadas. La variedad de factores encontrados han sido influidos entonces, por las pruebas usadas, las poblaciones y la solución matemática empleada de un estudio a otro.

Esto ha dificultado la identificación, designación e interpretación de los factores disímiles. Otro problema que afecta a esta aproximación es el de la validez, dado que la naturaleza exacta de lo que están midiendo, todavía no

es bien conocida.

En la aproximación introspectiva se utilizan reportes verbales de los lectores sobre la forma en que contestaron a las preguntas de comprensión. Pero ¿con qué nivel de seguridad podemos confiar que tales reportes no han sido influidos por otras variables que no necesariamente sean los procesos acompañantes a la comprensión de la lectura? o ¿cómo es que los lectores pueden reportar datos significativos ante un proceso que se da a una gran velocidad y por tal se cierra a la introspección?

En la aproximación sobre habilidades, se utilizan listas de habilidades que se consideran como habilidades de comprensión, organizadas en taxonomías (en el mejor de los casos). Tales listas y taxonomías se enfrentan a una confusión básica: ¿qué dominios de la conducta o de la actividad cognitiva pueden correctamente caracterizar a la comprensión de la lectura?

Esta confusión permite la inclusión de habilidades de comprensión de lectura que tienden a ser globales y débilmente definidas, lo que lleva a una falla en la distinción entre procesos que son específicos a la lectura, de aquéllos que pertenecen a habilidades muy generales. Por ejemplo, cuando un investigador designa a la habilidad de generalización, como una habilidad de lectura, está obligado a explicar el proceso de lectura como una parte del proceso de pensamiento y controlar las variables que influyen, tanto

aquellas relacionadas con el texto en sí, como las del propio lector.

Una debilidad hasta ahora no superada en esta aproximación, es que no establece claramente la distinción entre el cómo algo es comprendido y qué es lo comprendido. Así falla en definir adecuadamente ambos. Por ejemplo, la habilidad de "fusionar nuevas y viejas ideas". Esto obliga al teórico y al investigador a definir claramente lo que es entendido como "ideas", (el qué) y el proceso de fusión (el cómo). La teoría todavía no ofrece una solución satisfactoria.

El progreso en la investigación sobre comprensión de lectura ha tenido que utilizar descripciones pobres o muy generales sobre los procesos involucrados, lo que ha dificultado el poder establecer criterios conductuales apropiados a una comprensión exitosa. De esta forma, la conducta medida en investigación en comprensión de lectura puede estar relacionada indirectamente al proceso estudiado y dificultar la distinción entre conductas que reflejan al proceso de comprensión de otras conductas que reflejan otros procesos psicológicos, tales como: memoria, motivación, atención, etc.

En síntesis, es poco probable realizar investigación útil, cuando las medidas de interés revelan cierta confusión en el conocimiento de cuáles son las conductas que permiten medidas relevantes del proceso investigado.

A la luz de lo anterior, todos los hallazgos reportados hasta el momento deben ser tomados en cuenta cuidadosamente.

Cuando en una teoría, los tipos de datos que la confirmen o la rechacen no están claros, esta confusión afecta al diseño experimental en lo que concierne a su recopilación. Aun cuando, los diseños experimentales programen adecuadamente los procedimientos (el cuándo y a quién) y dispongan de la aleatorización y controles adecuados, la experimentación todavía presenta debilidad en aquello que se está tratando de medir, en la variable dependiente.

A continuación, se presentan algunos planteamientos que han sido considerados de utilidad para dibujar un marco de trabajo conceptual en el área de la lectura, y particularmente en la comprensión de lo leído.

[El concepto de comprensión es de suma importancia en la -- educación. En sentido general, la educación permite al individuo poseer un cuerpo de conocimientos, competencias y habilidades, lo que implica alguna estructuración de la información recibida y un almacenamiento en la memoria, como resultado de su desarrollo y experiencia anteriores, incluyendo las experiencias educativas.] Asumiendo que esta estructuración incluye entre otras cosas a los conocimientos previos, la estructura cognoscitiva o el patrón de respuesta adquirido o como quiera llamársele, esos están relacionados con un gran número de comprensiones que son el resul

tado de un número casi infinito de eventos o fenómenos a los cuales el individuo ha sido expuesto.

También, educarse implica una capacidad para adquirir nuevos aprendizajes e integrarlos de alguna forma válida con el conocimiento ya poseído, y un aspecto de esta capacidad es la habilidad para comprender el lenguaje. Es bien sabido por los educadores que la competencia del niño en su lengua materna al tiempo de ingresar a la escuela, está lejos de ser suficiente para permitirle adquirir a través del lenguaje, el rango y la complejidad del conocimiento y las habilidades que están contenidas en la totalidad del Programa Escolar. Consecuentemente, el currículum escolar estará relacionado, en su mayor proporción, con la promoción de las que son, esencialmente, las habilidades de comprensión del lenguaje a niveles progresivamente más altos de léxico, sintaxis y conocimientos semánticos.

Entonces, es necesario enfatizar la investigación de aquellas clases de aprendizaje comprendidas en la asimilación extensa de los cuerpos organizados de conocimiento, en otras palabras, la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento.

Otro aspecto no menos importante, es aquel relacionado con el hecho de que muchos estudiantes de nivel medio y aún de nivel superior, presentan deficiencias en la compleja habilidad que es la lectura, particularmente en aquella condición que involucra comprensión de lo leído. Ahí, en donde

se requiere "leer entre líneas" o tal vez "leer más allá - de las líneas", encontremos otro tópico importante a estudiarse de manera tal, que los principios de la investigación controlada auxiliien, al menos en parte, en avance de las condiciones de progreso personal y social.

En esta investigación, se estudiará la comprensión de la lectura como aquella parte de la comprensión del lenguaje que posibilita al individuo para adquirir nuevos aprendizajes e integrarlos, en forma válida, con conocimientos ya poseídos.

Aspectos tales como: recuerdo de los significados de las palabras, seguimiento de las estructuras de un pasaje, encontrar respuestas a las preguntas formuladas al pie de la letra o en paráfrasis, el reconocimiento de propósitos, actitudes, tonos y modos de escribir del escritor y el establecimiento de inferencias del contenido, así como formulación de interrelaciones entre ideas o juzgando su validez, son algunos de los factores tomados en cuenta en la investigación general de la comprensión.

El estudio del proceso de comprensión de lectura ha tenido un desarrollo geométrico en los últimos años, tanto en lo que se relaciona a la teoría como a la investigación, pero también ha tenido fuentes de confusión que han obstaculizado su entendimiento ya como proceso unitario y como grupo de procesos discretos al mismo tiempo.

Para Pearson y Johnson (1978), el Proceso de Comprensión

de Lectura es unitario en tres sentidos:

Primero: porque es un proceso que permite construir puentes entre la nueva información y la que ya se conoce.

Segundo: porque la habilidad de tratar con cualquiera de las relaciones que se requieren para construir estos puentes o interconexiones, parece estar altamente relacionada con la habilidad de tratar con cualquiera de las otras relaciones.

Tercero: porque se encuentra que aún en las bases gramaticales o lógicas se presentan sobreposiciones.

Por ejemplo, las palabras aisladas contribuyen a crear sesgos en el pasaje entero; las relaciones temporales son frecuentemente relaciones causales encubiertas.

Para los autores antes citados (Pearson y Johnson), la Comprensión de Lectura también es un grupo de procesos discretos, dado que se requiere haber logrado cierta habilidad de lectura para que se pueda instruir en todos los niveles de las tareas de Comprensión de Lectura. Por ejemplo, se requiere que el lector posea dominio en la traducción de los signos impresos en significado, para que pueda ser entrenado en habilidades de comprensión, tal como manejar diversos tipos de formatos visuales (cartas, gráficas, mapas, etc.) que apoyen su entendimiento.

Entre las principales fuentes de confusión en el estudio

de la Comprensión de la Lectura se pueden citar:

- a) El uso de listados de habilidades, como en el caso de una taxonomía dada. Por ejemplo, la de Mc Canne (1963), en la que se enlistan las habilidades como entidades separadas.

En realidad, al usar las listas, existe un problema inherente, dado que cada habilidad es listada en forma separada, dando la impresión de que cada una de ellas tiene una identidad igual y separada de las demás, cuando de hecho están altamente interrelacionadas o tienen nombres diferentes.

- b) El uso inconsistente de las inferencias. Con base en los datos que se obtienen, se elaboran inferencias acerca de los procesos que debieron llevarse a cabo, pero ya sean legítimas o ilegítimas estas inferencias, el problema estriba en que su uso es inconsistente. Por lo tanto, estas distinciones son fuentes de información peligrosa.

Basándose en las diversas definiciones de comprensión existentes, las pruebas y subpruebas miden habilidades específicas, tales como seguir instrucciones, darse cuenta de hechos específicos y elaborar inferencias, mientras que otras miden ideas principales, detalles de apoyo y significados de palabras específicas. Esta falla en obtener una elemental fuente de validez, y represente una laguna importante y acarrea inconsistencia en el uso de las inferencias deriva

das. Tuinman (1973-1974) estudió este problema de validación en el sentido de preguntarse ¿en qué medida puntajes correctos de cinco subpruebas de comprensión, pertenecientes a pruebas estandarizadas de lectura, podían obtenerse sin la lectura de los pasajes correspondientes?

Dio a 600 estudiantes preguntas exclusivamente y a 1 200 estudiantes pasajes y preguntas. Se aseguró que las pruebas no proveyeran información para contestar las preguntas por sí solas, es decir, los sujetos solo podían contestar las preguntas sobre la base de la información presentada en el pasaje.

El puntaje probable para el grupo "sólo preguntas" fue calculado a .25, mientras que las probabilidades promedio de respuestas correctas sin el pasaje se encontraron en un rango de .32 a .50. Hallazgos de este tipo sugieren que el conocimiento que los individuos tienen sobre los tópicos usados pueden confundir los puntajes recibidos y afectar las inferencias que se deriven.

Hasta fechas recientes, las medidas de las pruebas elaboradas para probar comprensión son realmente medidas de habilidad verbal diseñadas para medir habilidades generalizadas de la habilidad de comprensión.

Como quiera que sea, la habilidad de comprensión es más un asunto multidimensional que unitario. Factores tales como: atencivos, motivacionales, de memoria, velocidad y procesos inferenciales, tienen relación directa con la compren-

sión de la lectura. Las pruebas, debido a su forma de -- construcción y al tipo de reactivos que utilizan, tienden a medir inferencias y deducciones, así como solución de problemas, las cuales acompañan la recepción del lenguaje proveniente del contenido del texto. Este problema no ha sido bien investigado y se requieren mayores estudios para mostrar cuál es su dependencia.

Bormuth (1970), recomienda que en la investigación de comprensión de una oración, discurso largo o discurso completo de instrucción de una materia dada, las preguntas de la prueba estén basadas en transformaciones de las oraciones del texto a las cuales el estudiante ha sido expuesto.

Por ejemplo, dada una sentencia básica, uno puede, a través de aplicaciones sistemáticas de reglas de transformación, formar preguntas, tales como: ¿Quién hizo tal cosa?, ¿Qué se hizo?, ¿Dónde?, etc., empleando transformaciones gramaticales simples que deben estar dentro de la riqueza de los hablantes nativos.

Bormuth enfatiza que la comprensión de la lectura no puede ser definida de manera independiente al lenguaje, sino que al jugar éste un papel importante en la comprensión de lo leído debe incluirse en su definición y estudio, en forma tal, que permita valorar a los rasgos lingüísticos que sirven de estímulo a la comprensión de lo que se lee.

Un problema importante en educación, para el cual, la teoría de la comprensión del lenguaje debe ser capaz de dar

soluciones, es aquel relacionado con el hecho bien conocido de que los sujetos pueden memorizar reglas y definiciones, sin ninguna evidencia de verdadera comprensión de ellas o de una habilidad para aplicarlas apropiadamente.

¿Es simplemente una competencia deficiente en función de los efectos del sistema de enseñanza o fallas de la motivación? ¿O acaso una ejecución pobre es debida a los errores en la aplicación del conocimiento? Con base en la forma en la cual los programas educativos se conducen: exposición verbal, lecturas, narraciones, etc., deben darse soluciones a los educadores para que tengan expectativas altas de la comunicación por el lenguaje hablado o escrito.

Y en lo que se relaciona a la lectura en sí misma, debemos dar respuesta a los educadores, tanto si pensamos en ella como en un reconocimiento de palabras, ofreciéndoles procedimientos útiles que prueben y normen los aspectos relacionados con la percepción auditiva y visual, así como las discriminaciones requeridas; y de igual manera, que prueben el uso de la asociación sonido-símbolo para pronunciar palabras no familiares y para la anticipación en la comprobación del significado gracias al uso del contexto.

Si pensamos en la lectura como el obtener el significado del texto, que es algo más que la mera pronunciación de palabras, sin saber lo que ellas significan, entonces, nuestro interés se centra en indicar a los profesores aquellas actividades gracias a las cuales se mejore la comprensión,

tales como: la extensión de los conceptos, la fragmentación, la realimentación y el moldeamiento, entre otros.

Pero, si además debemos incluir en nuestro concepto de lectura cómo es que el lector usa el material presentado en ella, entonces nuestro enfoque se hace más complicado porque estaríamos interesados en la efectividad con que el lector usa las ideas obtenidas por lectura en la conversación, en la discusión, en los reportes individuales o de grupo, etc.

Una adecuada concepción de los eventos que producen un resultado particular de aprendizaje, requiere que haya alguna forma particular de analizar las operaciones que el lector realiza mientras lee, para entender cómo las relaciones entre palabras que representen ideas en un texto, controlan y mantienen el procesamiento conceptual y por consecuencia cómo éste determina el conocimiento que se obtiene de la lectura, para de ahí derivar estrategias instruccionales que faciliten la obtención del conocimiento.

Varios ejemplos de la investigación en este sentido, han señalado que diversos factores en la situación de aprendizaje ejercen control sobre la adquisición del conocimiento: la organización de la información y su variación de acuerdo a la forma de probarla (reconocimiento o recuerdo), los rasgos críticos del texto que pueden ser más o menos críticos dependiendo del lector, efectos del moldeamiento inducido por las preguntas presentadas al lector para cao-

tar su atención a las ideas principales, el uso de instrucciones diferenciadas en la lectura entre otros.

Aún cuando algunos de los resultados de estas investigaciones son inconsistentes, señalan la importancia del análisis de las operaciones que el lector requiere, para la adquisición del conocimiento proveniente de los materiales. Con miras instruccionales, debemos dar respuesta a innumerables problemas relacionados con el diagnóstico, pero no nada más para conocer el nivel de ejecución en la lectura en un estudio dado (por ejemplo: debilidad y fortaleza en reactivos lexicales, reconocimiento de palabras, comprensión de oraciones y párrafos), sino que debemos dar respuesta también a preguntas tales como: ¿Cómo es que él adquiere ciertos conocimientos y habilidades y no simplemente describir su nivel de ejecución? Si las habilidades subyacentes fueran determinadas tempranamente y luego desarrolladas por la práctica, el estudiante mejoraría indiscutiblemente.

Anderson (1977), postula la tesis, de que lo que una persona conoce en un momento dado, tiene una influencia poderosa sobre lo que ha aprendido y recordado por la exposición a un discurso. El postulado se puede resumir en que el conocimiento es incorporado en estructuras abstractas que tienen ciertas propiedades, y estas estructuras son los esquemas.

El esquema representa un conocimiento genérico, es decir

representa aquello que es considerado verdadero para una clase de cosas, eventos o situaciones. Por ejemplo, en el esquema de 'cara' contrasta el conocimiento que la cara tiene ojos, un ojo tiene pupila y la pupila se dilata en la oscuridad. En esta variación, el ojo es un subesquema del esquema cara, y la pupila es un subesquema del ojo. En esta forma, se puede asumir que, los sujetos pueden emplear el esquema dominante sin necesariamente utilizar el conocimiento disponible en los subesquemas disponibles o, si la ocasión lo demanda, el conocimiento completo de un subesquema puede ser tomado y darse una interpretación profunda.

Para Anderson (1977), la información textual es interpretada, organizada y recuperada en términos de esquemas de alto nivel. Los estudiantes que no poseen los esquemas relevantes presentan problemas en el aprendizaje y el recuerdo de la información contenida en historias y textos.

Indiscutiblemente, del avance en la investigación en este sentido y específicamente de sus hallazgos, se podría derivar implicaciones para el diagnóstico, el diseño de los materiales de la lección y los enfoques a la enseñanza.

Hasta este momento, hemos tratado de hacer algunos planteamientos generales relacionados tanto con la lectura como con la comprensión de lo leído y de su importancia en el campo educativo.

La aplicación de los principios psicológicos a la práctica educativa ha tenido innumerables éxitos, pero aún es me--

nester mucha investigación intermedia, de naturaleza aplica da, antes de que estos principios puedan transformarse en principios normativos en la enseñanza. En la Psicología, los trabajos de investigación básica son planificados para producir leyes científicas de validez general, como fines en sí mismas y apartadas de utilidades prácticas. Enton-- ces, las extrapolaciones directas y simples de estas leyes o principios a la situación educativa, pueden tener proble mas en relación a su pertinencia (remota) y aplicabilidad (especificación a la tarea enseñante).

Consideramos que la investigación en Psicología Educativa, debe tomar en cuenta que los principios que controlan el aprendizaje y las condiciones en que se da en el contexto instruccional, sólo pueden descubrirse mediante un tipo aplicado de investigación, que tomen en consideración tanto la clase de aprendizaje, como aquellos eventos relacionados con los estudiantes y su medio ambiente escolar.

En este contexto aplicado de la educación, el problema de la generalidad es muy complicado, "porque los niveles de complejidad de problemas prácticos se incrementan al añaa-- dirse nuevas variables que pueden alterar cualitativamente los principios generales a tal grado que tienen validez de sustrato, pero carecen de valor explicativo" (Ausubel, 1976, p. 33).

Sobre la Lectura:

La lectura es el proceso de entender el lenguaje escrito. "Comienza con la activación de patrones en la retina y termina (cuando tiene éxito) con una idea definida acerca de lo que el autor intentó expresar en el texto. Así, la lectura es tanto un proceso perceptual como cognitivo." (Anderson, 1977).

El lector hábil, debe ser capaz de usar información sensorial, sintáctica, semántica y pragmática para poder realizar su tarea. Estas variadas fuentes de información parecen interactuar en formas múltiples y complejas durante el proceso de lectura.

En el estudio de la lectura, la aplicación de una teoría (representación abstracta de una explicación para un conjunto particular de fenómenos) y de un modelo (definición operacional de una teoría), no presentan la misma formalización, rigurosidad y especificidad que se observan en el rigor científico de los usados en las ciencias físicas. Mas bien, en la aplicación de aquéllos a la lectura, se advierte que las relaciones que se encuentran entre teoría y modelo son menos formales, rigurosos o bien especificadas.

Para Pearson y Kamil (1979), lo que realmente se tiene en el estudio de la lectura son modelos informales, consistentes en algunas proposiciones explicativas acompañadas de un diagrama de los componentes del modelo y unas cuantas

afirmaciones tentativas acerca de cómo es que esos componentes se relacionan con otros.

Existen suposiciones básicas que comparten los diversos modelos de lectura, y son:

A.- El almacenamiento de cualquier estructura de conocimiento (por ejemplo, conceptos, expectativas acerca de eventos del mundo real y relaciones entre conceptos y eventos) que han sido acumulados mediante la experiencia.

B.- La existencia de un mecanismo que permita la traducción de los símbolos gráficos impresos en una hoja, en representaciones que puedan ser apareadas con aquellas almacenadas.

Los modelos de lectura existentes son el producto de suposiciones adicionales de la relación de los dos supuestos básicos, por ejemplo, cómo ocurre la traducción? o si las estructuras del conocimiento almacenadas previamente juegan un papel pasivo o activo en el proceso de traducción.

Ahora bien, dadas estas suposiciones, ciertos componentes son incluidos directa o indirectamente, y sus funciones de ben ser comprendidas, particularmente para conducir adecuda mente la instrucción. Entre los componentes que se iden tifican en el proceso de lectura están: ATENCIÓN Y CAPACI DAD. Se les considera esenciales en los modelos de lectura.

El enfoque que el lector realiza en la preparación de una

tarea, enfoque sensorial, es considerado como "atendiendo a".

Relacionada con la atención, está el concepto de capacidad, y ésta es, la cantidad de esfuerzo cognoscitivo que puede ser destinado a una tarea dada. La capacidad localiza y pone límites, como una función de las demandas de la tarea. Si una tarea dada es de alta dificultad, requiere de mayor capacidad dedicada a ella. Por ejemplo, se podría manejar el supuesto básico de que mientras más capacidad se use en la lectura, menos capacidad queda disponible para reaccionar a otros eventos o estímulos, como "clicks", y por consiguiente el tiempo de reacción a ellos es mayor.

La atención y la capacidad se relacionan en función de que la capacidad está asignada sólo a aquellas tareas en las cuales la atención está enfocada.

En el modelo de La Berge y Samuels (1974) se explicitan atención y capacidad. Consideren que la práctica intensiva de una tarea particular produce conducta automática y cuando una conducta lo es, requiere menos capacidad para ejecutarla. Así, cuando el reconocimiento de palabras se vuelve automático queda mayor capacidad disponible para comprender lo leído.

MEMORIA. En los modelos de lectura, el componente memoria es considerado necesario dado que el almacenamiento en ella, proporciona el tiempo suficiente para que la información proveniente del texto pueda ser traducida (integrada)

por el lector. La memoria es separada en 3 componentes:

- Memoria icónica (memoria sensorial) en la cual la información es codificada en patrones visuales directos. Esta información decae alrededor de 0.5 segundos.
- Memoria de corto plazo. Es usualmente fonémica (representaciones de patrones de sonido) y su duración es de aproximadamente 30 segundos o menos.
- Memoria a largo plazo. Es usualmente semántica (estructuras de conocimiento) y su duración es indefinida.

La información (teóricamente) puede ser tomada en cada uno de los componentes de la memoria en la forma de un código, y aún cuando cada componente pueda tener un código diferente, la información puede ser tomada ampliamente y traducida en la siguiente etapa.

PERCEPCION. Integra la entrada sensorial dentro de patrones significativos. De los diversos modelos de lectura que existen, algunos involucran la percepción en los procesos de reconocimiento de letras o palabras, y en otros, la percepción es influida por el significado anticipado por el lector o por "conjuntos perceptuales" que están basados en hipótesis generadas por el conocimiento previo, en otras palabras, la interpretación de símbolos gráficos está influida por las expectativas.

Los investigadores interesados en percepción, resumen un modelo jerárquico que comienza con analizadores de rasgos que detectan fragmentos de letras en una entrada visual y

termina con secuencias interactuantes de letras en memoria a largo plazo, que permiten el reconocimiento de palabras y sus significados. Así, la comprensión presumiblemente, va sobre la profundidad de la memoria a largo plazo después de que las palabras individuales han sido bien identificadas. Ahora, se conoce que el ojo solamente se detiene un cuarto de segundo para procesar un área del texto, y que la fijación de información en memoria a largo plazo toma entre cinco y diez segundos por trozo de información (chunk). En tanto, que toma de veinte a cuarenta tiempos más fijar algo en la memoria a largo plazo, en relación al tiempo en el que el ojo recoge la información proveniente del texto, entonces, hay que suponer transformaciones y combinaciones de la información que ocurren entre la entrada sensorial y el almacenamiento o comprensión. En otras palabras, hay un constante rejuego entre el ver y el pensar.

Otros investigadores enfatizan la percepción visual y muestran poco interés en la comprensión. Comúnmente estudian los efectos de la iluminación, tipografía y extensión de las líneas sobre la velocidad de lectura. Cuando desde esta aproximación se intenta mejorar la velocidad de lectura, se trabaja en fijaciones más cortas y menos abundantes, pocas regresiones y menos movimientos lingüales.

Obviamente, estos fenómenos son claramente definibles y fácilmente medibles, pero tal vez no sean explicaciones pro-

fundas. Un hecho no puede ser explicado sólo por describirlo en otras palabras. Yo no puedo explicar que corro rápido porque mis piernas se mueven rápido.

Recordemos que entre la entrada sensorial y el almacenamiento, se presentan transformaciones y combinaciones importantes y que la lectura es un proceso complejo que requiere de tales transformaciones. En la tradición de la Psicología perceptual, se le llame procesamiento del estímulo al proceso que opera entre el estímulo perceptual y las experiencias que se obtienen. Uno de sus productos es el significado y otro de ellos es la regulación del acto de leer, por ejemplo, movimientos de los ojos y movimientos subvocales.

Los fenómenos de subvocalización y de regresión ocular, aparecen cuando el lector encuentra dificultad para procesar el contenido de un texto, por ejemplo, los ojos regresan a palabras que no han comprendido o para ubicarlas dentro de un contexto significativo.

El procesamiento del estímulo depende de muchos factores dentro del texto y del lector, éstos son:

- El conocimiento que el lector tenga de lo que trata el texto,
- la cantidad y contenido del material de lectura,
- lo que significan los conceptos usados para el lector,
- el deseo del lector por leer cierto tipo de contenido,
- las expectativas del lector sobre lo que un texto dado

dice y

- el propósito del lector al leer el texto.

Cabe decir que, diversos componentes son excluidos de la mayoría de los modelos de lectura, y que estas exclusiones representan limitaciones sobre el valor explicativo de ellos, particularmente cuando las exclusiones tienen que ver con la toma de decisiones instruccionales. Componentes tales como los tipos de medida (libre recuerdo, elección múltiple, respuestas no verbales, etc.), la situación (experimental o en el escenario natural), la disposición del lector (leer un poema, el periódico o para preparar un examen), son factores importantes que afectan al proceso de lectura, tanto en las estrategias que utiliza el lector como en los productos derivados de la lectura.

En la actualidad, el estudio de la lectura ha recobrado gran importancia para los psicólogos. La Berge y Samuels (1977) reúnen en su libro "Basic processes in Reading, Perception and Comprehension", tópicos de importancia relevante en la investigación sobre la lectura. Preguntas tales como ¿La lectura involucra siempre a la percepción y a la comprensión o puede estar presente una sin la otra? ¿Ocurren conjuntamente o una precede a la otra? ¿Si la lectura puede ser dividida en esta forma, cómo es que la división debe ser construida? y ¿Qué debe ser percibido exactamente en la lectura que pueda diferenciarse de cualquier cosa que es comprendida?, son consideradas como preguntas clave en el campo.

Johnson (1977), en este mismo libro, reconoce que el término lectura ha sido adaptado como un nivel conveniente para llamar a una colección de habilidades perceptuales y de memoria, en ausencia de cualquier conocimiento basado de cómo es que ellas interactúan o de sus funciones en la lectura, y concluye que la comprensión va más allá de cualquier cosa que pueda ser explicada por un modelo de unidad de patrones para identificación de palabra.

Wittrock y Lumsdaine (1977), reseñan investigación reciente, desarrollada en Centros de Lectura, sobre habilidades, procesos y estrategias de los lectores, señalando que se están produciendo modelos interesantes de los procesos de lectura y que el uso de estos modelos para dirigir la investigación en lectura, es un avance sobre los estudios atóxicos y no acumulativos de años pasados. En esta forma, la investigación relevante en atención, codificación, aprendizaje de prosa y memoria puede y debe ser incorporada a la investigación que se haga sobre los procesos en la lectura. Modelos alternativos de los procesos de lectura y de aprendizaje de prosa podrán ser comparados para desarrollar una comprensión profunda de los procesos interrelacionados de la lectura y de su enseñanza.

Por aproximadamente treinta años, los psicólogos dejaron la investigación de la lectura a los investigadores en educación. En lugar de esto, los psicólogos investigaron la me

moria de listas de sílabas sin sentido, palabras y oraciones no relacionadas. Y una de las razones de esto fue que consideraron al estudio de la prosa, relacionado con el estudio de unidades largas de análisis, con las cuales los experimentadores sentían tener menos control sobre el procesamiento de los sujetos en relación al material.

Otra razón para evitar el estudio de material en prosa, fue la dificultad en determinar las semejanzas y diferencias entre pasajes. Pero actualmente, el estudio de la comprensión de prosa desprecia estas razones y basa su interés en diversos factores:

- Algunos investigadores han perdido la fe en la idea de que los resultados derivados de experimentos de laboratorio simples puedan generalizarse a escenarios naturales.
- Ahora es más fácil conducir investigación y desarrollar teorías relacionadas a la lectura, gracias a los avances y desarrollos en la ciencia de la computación y de la lingüística.

Las computadoras permiten el estudio de la prosa en dos formas:

Los párrafos pueden ser presentados al sujeto "en líneas" (sobre los monitores de T. V. de la computadora), cada oración presentada en el tiempo específico que cada sujeto necesita para leerla. Los tiempos de lectura pueden ser registrados, las preguntas pueden ser presentadas en cualquier punto deseado, los movimientos de los ojos pueden

ser monitoreados, la velocidad y agudeza en responder las preguntas pueden ser manipuladas, etc. También las computadoras pueden ayudar en el desarrollo teórico al permitir la simulación de procesamiento de prosa. Sería muy difícil desarrollar un modelo de procesamiento de prosa con mucho detalle sin la implementación sobre una computadora. Otra razón, por la que los teóricos han regresado al estudio del procesamiento de prosa, es el desarrollo concomitante de gramática de textos en lingüística.

Para Rumelhart (1977), con el advenimiento de la aproximación de procesamiento de información a la psicología, ésta ha ganado tanto paradigmas teóricos como experimentales dentro de los cuales se puede estudiar el proceso de lectura. Los formulismos del procesamiento de información: las cartas de flujo, las nociones de flujo de la información, etc., han servido como vehículos útiles para el desarrollo de los primeros modelos de aproximación del proceso de lectura. Desafortunadamente, estos formulismos, con los cuales se tiene mayor familiaridad, se aplican a modelos que asumen una serie de etapas no interactivas del proceso o (en el mejor caso) a un grupo de unidades paralelas independientes de procesamiento.

PRECURRENTE A LA COMPRESION DE LA LECTURA.-

Al comienzo de este trabajo se señaló que la habilidad de leer es una habilidad compleja y que uno de los factores que tiene gran importancia es el factor ambiental. Este comprende el marco de referencia lingüístico en el hogar

y las experiencias sociales de diversas clases.

Dado que la lectura es mucho más que la habilidad para reconocer y pronunciar palabras impresas, ya que incluye la ganancia del significado del símbolo impreso, la naturaleza y la cantidad del habla y patrones del lenguaje deben ser considerados. Estos son asociados a los símbolos en términos de la propia experiencia del sujeto (número de tactos y ciertas experiencias familiares). Resultando así que la riqueza del vocabulario y el desarrollo de vocabularios significantes son indispensables.

De importancia fundamental resulta el hecho de, que las actividades psicológicas del niño son condicionadas desde su comienzo por las relaciones sociales con los adultos y, en este proceso, el niño no solamente adquiere nuevos conocimientos, sino también nuevos modos de conducta. "En efecto, el niño, físicamente ligado a su madre cuando está en el útero y aún sujeto biológicamente a su progenitor durante su infancia, persiste ligado socialmente a ella durante mucho más tiempo. Al comienzo está ligado directamente y emocionalmente, y luego a través del lenguaje; por este medio él no sólo amplía su experiencia sino que adquiere nuevos modos de conducta y luego nuevos medios de organizar sus actividades mentales" (Luria, 1966). En esta forma, cuando la madre nombre ciertos objetos y da al niño órdenes, está moldeando su conducta. "Por un lado, cuando el niño es capaz de nombrar activamente los objetos que le

han sido señalados por su madre, empieza a organizar sus actos de percepción y de atención deliberada, y por el otro, cuando es capaz de actuar de acuerdo a las instrucciones que recibió de su madre, retiene las huellas de la instrucción verbal en la memoria, estableciéndose las bases de las formas superiores de memoria intencional y de otros procesos superiores. Y es gracias a estos sistemas funcionales complejos, que se van formando en el transcurso de las relaciones sociales del niño, que el adulto podrá organizar su comportamiento e ir más allá de los límites de sus capacidades físicas. Pero este reajuste de procesos psicológicos bajo la influencia del lenguaje, así como la creación de formas complejas de actividad, son el producto de un largo proceso de desarrollo que pasa por diversas etapas y llegan a diferentes niveles, de acuerdo al tipo de actividad y a la complejidad de las formaciones funcionales".

Parafraseando a Luria (1966), podemos decir que cualquier proceso de establecimiento de nuevas conexiones utiliza como intermediarios otras conexiones basadas en el lenguaje, y éstas se incorporan a la actividad de orientación humana, la que abstrae y sistematiza las señales que actúan sobre el sujeto. Y una vez que se incorporan las conexiones formuladas verbalmente, los estímulos se convierten en algo más que una señal simple, son un elemento de información generalizada y todas las respuestas dependen más del sistema al que se incorporan que de sus propiedades fisi-

cas. "El lenguaje siempre es un estímulo complejo que presenta tanto componentes no específicos (impulsivos o inhibitorios) como específicos (electivos y significativos); también hemos visto que en el curso de la evolución, los primeros retroceden gradualmente a un segundo plano dando paso a los segundos, que comienzan a jugar un papel predominante y principal". (Luria, 1966, pág. 106).

El establecer que la competencia lingüística es una precursora de la comprensión de la lectura, es redundante, dado que el lenguaje es el medio de comprensión.

Cuando los niños aprenden el lenguaje, aprenden tres sistemas: el fonológico, el sintáctico y el semántico.

El conocimiento fonológico, tiene que ver con el conocimiento de cómo se combinan sonidos para crear palabras y el conocimiento de tonos, inflexiones, uniones y énfasis. Y en tanto que el conocimiento fonológico es un prerrequisito de la comprensión (si no se posee, no se puede entender el mensaje oído), una vez desarrollado, parece no jugar un papel importante en la comprensión de la lectura.

El conocimiento sintáctico. El sistema sintáctico se relaciona con el arreglo ordenado de las palabras en las oraciones. Gracias a él podemos reconocer que (1) y (2) pero

no (3) y (4) son oraciones gramaticalmente aceptables en Español:

1. El niño empujó a la niña.
2. La niña fue empujada por el niño.
3. Niña fue el por empujada niño la.
4. Empujada niña niño fue por el la.

También el sistema sintáctico nos permite reconocer que las oraciones (1) y (2) son equivalentes en significado.

De igual forma, el sistema sintáctico nos permite leer (5) y contestar preguntas (6), (7) y (8).

5. El arglui zoofó el bordilente en el ersenen porque el bordilente larpió al arglui.
6. ¿Quién zoofó el bordilente?
7. ¿Por qué el arglui zoofó el bordilente en el ersenen?
8. ¿Qué hizo el bordilente al arglui?

Aún cuando no hay un significado real en (5), todavía somos capaces de contestar (6), (7) y (8), gracias a nuestro conocimiento sintáctico y a la habilidad de reconocer las semejanzas sintácticas entre (5) y a las preguntas (6), (7) y (8); pero lo que no está claro es que en la habilidad para contestarles realmente hayamos comprendido.

(ejemplo tomado de Pearson y Johnson, 1978 Pág. 11).

Conocimiento semántico: El sistema semántico se refiere al conocimiento que tenemos sobre el significado de las palabras (a los conceptos que subyacen a las palabras). Pero es más que esto, también incluye el conocimiento de las

relaciones entre palabras, por ejemplo, las ballenas son mamíferos, los perros y gatos también son mamíferos, luego entonces ballenas, perros y gatos son mamíferos.

Gracias al conocimiento semántico podemos ordenar una serie de palabras presentadas azarosamente como en (9), tal como se presentan en (10). Pero no podría hacerse solamente utilizando el conocimiento sintáctico.

9. Canicas niño caja dentro la el de metió las.

10. El niño metió las canicas dentro de la caja.

11. Las canicas metió el niño dentro de la caja.

12. La caja metida las canicas dentro del niño.

Si solamente se usara el conocimiento sintáctico, la (11) podría ser aceptable. Pero el conocimiento que tenemos acerca de lo que las palabras significan hacen a (10) más probable.

Los lectores hacen uso de estos conocimientos para reducir su incertidumbre acerca del significado. Por ejemplo, en la oración (13):

13. Aún después de decirle, que a mí no me importa nada relacionado con las máquinas, mi maestro de lectura se empeñó en que leyera _____ sobre _____.

Por el conocimiento sintáctico, sabemos que sólo nombres de cosas pueden llenar los espacios en blanco, pero por el conocimiento semántico, que nombres de cosas como libros o revistas pueden llenar el primer espacio, y motocicletas o coches el segundo espacio.

Debido a estas restricciones sintácticas y semánticas, solamente unas pocas palabras del total posible pueden ser usadas.

Otro importante requisito para la comprensión de la lectura, es la habilidad de leer. Es difícil comprender lo leído si no se pueden leer las palabras impresas.

El término "automaticidad" juega aquí un papel importante. El que empieza a aprender a leer tiene desventajas que el lector hábil no tiene. El que comienza a leer, requiere mayor información visual de la página impresa, su tarea es difícil y lenta porque, como principiante, no posee la experiencia y la información que lo capacite para reducir, rápidamente, la incertidumbre del significado, con un mínimo de información visual.

La Berge y Samuels (1974), han usado el término "automaticidad" para describir el hecho de que algunos lectores son capaces de lograr identificación de palabras automáticamente, mientras que otros tienen problemas, y dado que el lector solamente puede atender a una tarea al mismo tiempo, aquél que dedica considerable atención a la identificación de las palabras, tiene poca o ninguna atención sobrante para ser dirigida al procesamiento del significado del mensaje. Por lo tanto su comprensión es mínima.

En la lectura se requiere que se dé la decodificación primero, para que después ocurra la comprensión. El lector novato que tiene dificultades en la decodificación utiliza

su atención en ella y no en la derivación del significado del material decodificado.

Un niño puede ser capaz de reconocer las letras automáticamente, pero necesita atención para reconocer las palabras. Por esto, es incorrecto el considerar que una vez que el niño ha desarrollado cierta automaticidad en decodificar, ésta ocurrirá bajo todas las condiciones. Esta es altamente específica y está relacionada a las condiciones y tareas.

El lector principiante, tiene que cambiar alternativamente su atención de decodificar a comprender y viceversa, proceso ineficaz, ya que tiende a interferir con la comprensión.

COMPRESION DE LECTURA EN LECTORES HABILES.-

Lo que más le importe a la Psicología en relación a la comprensión de lectura, es su estructuración funcional: cómo se organiza, qué tipos de factores intervienen en la organización y qué tipos de procesos y situaciones permiten a ésta manifestarse de una u otra forma.

Tomando en cuenta la naturaleza dinámica de este proceso, el de la comprensión de la lectura, los investigadores deben estar alertas a los cambios que ocurrirán, las reestructuraciones, las sistematizaciones del material a ser comprendido, a las súbitas transformaciones y a no perder de vista de que un proceso psicológico como el de la comprensión de la lectura, debe ser visto siempre en evolución, como una interacción entre el individuo y el medio

igualmente dinámico, tanto al estudiar su origen, como su desarrollo y estabilidad relativa, de acuerdo a las diferentes fases de su evolución y asimismo de las condiciones que hacen posible el paso de una fase a otra, no se debe olvidar que al aislarlos momentáneamente constituye solo un artificio metodológico.

Ahora bien, si pensamos en la lectura como un proceso que involucra varias etapas, el hecho de leer, entonces, puede ser visto a través de varias dimensiones. En las primeras etapas de la lectura, el niño se pone en contacto con el sistema escrito de la lengua materna, en este caso, el español. Y el objetivo instruccional de esta etapa, es ayudarle para que comprenda la naturaleza del código. Este objetivo puede ser implementado, por el establecimiento de la relación entre los sistemas grafémicos y morfografémicos y por los sistemas morfémicos y morfofonémicos respectivamente. El desarrollo de estrategias habilita al niño para establecer las asociaciones E-R, necesarias para decodificar palabras. En lectores avanzados, la habilidad para encontrar y establecer estas relaciones alcanzan la maestría y se vuelve automático.

Cuando un lector hábil lee, usa reglas para construir significados (conceptos); el proceso (lectura de oraciones, párrafos, etc.) es mucho más sofisticado que la identificación de letras o palabras aisladas.

Aunque los rasgos exactos que el lector utiliza en la iden

tificación de letras, palabras y significados no han sido bien aislados, hay evidencia fuerte que indica que la discriminación de rasgos en la comprensión inmediata del significado, involucra el uso de sintácticos y semánticos. Esto es, el lector hábil reduce el número de alternativas de significados que una oración o párrafo pueda tener, usando rasgos sintácticos o semánticos del texto, junto con su conocimiento previo del lenguaje y del contenido particular. El uso de éstos, habilita al lector para utilizar redundancia, en la identificación de secuencias de letras y palabras; para guiar su nueva fijación, para predecir significado y para confirmar o disconfirmar sus predicciones.

Vista así, la lectura es un proceso cognitivo altamente sofisticado, un proceso que involucra la capacidad para adquirir y organizar información de entrada. Este proceso cognitivo es selectivo y activo, es decir, el cerebro dirige al ojo para buscar información sobre las bases de aquello que está almacenado en el cerebro, le tarea a ejecutar y las reglas de organización por las cuales el sujeto toma sentido del mundo (incluyendo a los textos impresos).

Lo que un lector hábil hace cuando procesa lo impreso es descrito en el siguiente modelo:

El lector descubre rasgos distintivos en letras, palabras y significados. El lector construye categorías visual-acústica y semánticas que contienen nuestro conocimiento de letras, palabras y significados. Las categorías para

algunas funciones de palabras (nombres, verbos, adjetivos, adverbios, etc.), los idiomas y las categorías de significados están constantemente siendo modificadas y elaboradas. Recordemos que el lector hábil debe ser capaz de usar información sensorial, sintáctica, semántica y pragmática para realizar su tarea. Estas variadas fuentes de información parecen interactuar en formas complejas y múltiples durante el proceso de lectura.

El lector prueba alternativas, comete errores, con la finalidad de aprender acerca del texto impreso y para producir el significado. El lector tiene que aprender por sí mismo, a través de su experiencia, lo que lo impreso dice. El tiene que inducir sus propias reglas y regularidades.

De alguna manera el lector, al utilizar sus conocimientos y experiencias previas en relación al contenido del texto y a su conocimiento del lenguaje por la aplicación de un análisis de rasgos (ortográficos, sintácticos y semánticos), llega a comprender lo leído. El lector construye, en alguna medida, lo que entiende, basándose en indicios externos o sobre conocimientos y expectativas derivadas de su experiencia. Así, lo que entendemos está determinado en parte por aquello que ya sabemos. Sin embargo, el material nuevo interactúa con nuestro conocimiento del mundo y lo cambia, capacitándonos y preparándonos para entender aún más.

CARACTERISTICAS PERTINENTES A LA COMPRESION DE LA LECTURA.

Aparentemente, un lector maduro puede, frecuentemente, rendir un juicio que diga si ha comprendido o no, una palabra, una frase, una oración, una cláusula, parte de un discurso o un discurso largo. Si falla para comprender una palabra, podrá recurrir a un diccionario, si falla en una frase o trozo del discurso, esto puede motivar al lector a reinspectar el contexto precedente, exhibiendo movimientos regresivos de los ojos. Estas conductas dan evidencia de que el receptor de información monitorea su propio proceso de comprensión, lo que implica un proceso activo y selectivo.

Markman (1977) realizó un trabajo basado en la pregunta de ¿cómo es que las personas se ponen al tanto de su propio error de comprensión? Argumenta que una respuesta parcial a esta pregunta puede derivarse de demostraciones recientes de que la comprensión involucra un proceso constructivo. Las personas pueden detectar ciertos tipos de problemas en su comprensión como resultado de la información obtenida mientras se encuentran comprometidos en procesamiento constructivo. En la extensión en la que los niños investigados en el estudio realizado por la autora, fallaban para comprometerse en este tipo de procesamiento, ellos no podían disponer de esta fuente de información y consecuentemente pudieron engañarse y pensar que comprendían el material que de hecho no habían entendido.

En este trabajo, se realizaron dos estudios en donde les fueron presentando a niños de 1o. a 3er. grado de una escuela pública, instrucciones que eran obviamente incomprensibles, por diferirles la información necesitada para comprender cómo ejecutar la tarea. Los niños de 3er. grado notaron lo inadecuado de las instrucciones con un mínimo de prueba. En contraste, los de 1er. grado, frecuentemente, tenían que ser requeridos para ejecutar las instrucciones, antes de darse cuenta de los problemas.

Cuando las demostraciones de las tareas acompañaron las instrucciones, los niños indicaron con mayor disposición, de mejor gana, que habían fallado en comprender. La autora considera que estos hallazgos apoyen la hipótesis de que la insensibilidad inicial de los niños a sus propios errores de comprensión se basa en una laguna relativa de procesamiento constructivo.

En ausencia de una teoría de la comprensión, no es posible especificar completamente los mecanismos adicionales que puedan indicarnos las fallas en la comprensión, sin embargo, hipótesis que han trabajado sobre uno de estos mecanismos pueden ser derivados de los hallazgos de Bransford, Barclay y Franks (1972) y Bransford y Franks (1971). Estos investigadores han demostrado que durante la comprensión de prosa las personas se comprometen en una variedad de procesos constructivos que operan y transforman los datos lingüísticos de entrada.

Ahora bien, basándonos en estos hallazgos, parece razonable suponer que las fallas en la comprensión pueden localizarse en algún problema presentado durante el procesamiento constructivo. Un ejemplo de este mecanismo hipotético, que de verse, en la siguiente discusión sobre las instrucciones; éstas pueden ser vistas como una serie de pasos cuyo resultado es una meta dada. En la comprensión total de las instrucciones, uno necesita entender cómo es que desde un estado inicial las acciones deben ser ejecutadas con transformaciones sucesivas de los estados resultantes hasta que la meta es obtenida. Una persona que mentalmente computa estas transformaciones está actuando en un tipo de procesamiento constructivo.

Una importante aplicación de esto, es que cuando una persona toma una aproximación pasiva para comprender, puede estar descuidando el darse cuenta de su fracaso para entender la información.

En otro sentido, la habilidad de monitoreo también ya ha sido detectada en estudios relacionados con la tipificación de buenos y malos entendedores de textos, particularmente en la decodificación.

Fairbanks (1973) estudió los movimientos de los ojos y los errores de buenos y malos comprendedores en situaciones de lectura en silencio y en voz alta. Utilizó estudiantes universitarios y sus resultados indicaron que los malos comprendedores cometían más errores de decodificación que

los que entendían bien (4.7% contra 1.72%) y los errores cometidos eran de naturaleza diferente. De acuerdo a sus datos, "mientras el 51% de los errores por sustitución que cometían los malos comprendedores dañaban el significado del pasaje, ninguna sustitución de este tipo fue hecha por los que comprendían bien" (pp. 93-94). Los buenos comprendedores corregían sus errores 19% del tiempo y los malos el 7%. Visto así, los que comprenden bien, cometen menos errores de distorsión y corrigen más estos errores que los que comprenden mal.

Al parecer, la comprensión de lectura requiere de un lector atento, activo y selectivo que pueda operar, en alguna proporción, independientemente del texto para obtener su significado. Al parecer, una comprensión de lectura inadecuada implica cierta esclavitud a la información visual proveniente de la palabra impresa.

Aparentemente, la comprensión de la lectura ocurre, en contextos situacionales, cuyas características pueden influir no solamente en el grado en el cual el proceso de comprensión opera, sino también, en la naturaleza y extensión de algunos otros procesos que pueden acompañar a la comprensión, usualmente como una consecuencia de ella.

Los arreglos especiales que son necesarios en los materiales y las pruebas de comprensión, son, entre otros, estos contextos situacionales.

Dentro de la investigación sobre comprensión de prosa han

aparecido varias preguntas relacionadas con:

- ¿Cuáles dimensiones de la organización de la información en prosa influyen sobre la comprensión?
- ¿Cuál es el papel de los rasgos contextuales en la comprensión?
- ¿Las dimensiones de la organización por sí solas o en compañía de los rasgos contextuales mejoran la comprensión?
- ¿Hay dimensiones particulares de la organización o ciertos rasgos contextuales más críticos para ciertas tareas de comprensión que otros?

A la fecha, varios estudios han dado evidencia de que la presencia de ciertos objetos o datos son condiciones importantes en la comprensión de un texto. Al parecer, en la medida en que el lenguaje empleado es más abstracto y menos oraciones temáticas tiene, mayor es la influencia de la información contextual (Brandsford y Johnson, 1972).

En cuanto a la organización de la información, muchas de sus propiedades han sido investigadas por: categorías y atributos (Frase, 1969), árboles sintácticos (Winograd, 1972), tipos de inferencias (Frederiksen, 1972), etc. Al parecer, dos dimensiones de la organización son las importantes: una que estructura la presentación del tópico, los detalles y las conclusiones en el texto, y la otra liga o conecta estos componentes estructurales dentro de un marco de referencia conceptual. En este sentido, el de la organización de la información, la estructura de la historia

del texto parece presentar diferencias, algunas son más di fáciles que otras, por ejemplo, pasajes que operan en una forma más o menos de causa-efecto a causa - efecto, son más comprensibles que aquéllas que se caracterizan por detalle tras detalle sin las ligas causales entre las ideas en las historias (Thorndyke, 1977).

El autor, interpreta estas diferencias en una explicación ambientalista, sugiriendo que algunas estructuras son más familiares a nosotros cuando tenemos experiencia al respecto. "La integración del lenguaje de entrada dentro de la situación o del contexto... usa el conocimiento del mundo previamente adquirido, la generación de inferencias... y de expectativas" (p. 72).

En lo que se relaciona a los estudios sobre cuál es el papel de los rasgos contextuales en la comprensión, se ha considerado que la información contextual es una condición importante de la coherencia del texto.

Brandsford y Johnson (1972), efectuaron una serie de estudios, cuyos resultados evidencian el relevante papel del co conocimiento contextual como un requisito para la compren--- sión de pasajes en prosa. Estos investigadores consideraron que la explicación de la ejecución en tareas de com--- prensión y memoria, requiere algo más que una mera inter--- pretación a la luz de la lingüística transformacional. En la integración de la información de diversas oraciones relacionadas, se pueden incluir ideas que no están directa---

mente expresadas en los materiales de adquisición.

En su primer experimento demostraron que la presentación de un contexto semánticamente apropiado influye decisivamente en la comprensión y el recuerdo. En el estudio utilizaron cinco grupos de estudiantes de Educación Media Superior asignados a cinco condiciones experimentales:

Los sujetos solamente oyeron una vez el pasaje, a la cual llamaron condición sin contexto uno; presentación del contexto antes de oír el pasaje (el contexto fue dado en forma de dibujo); presentación del contexto posterior a oír el pasaje (también en forma de dibujo); presentación de un contexto parcial, antes de oír el pasaje, pero aún cuando el dibujo contenía todos los objetos representados en el dibujo del contexto antes, los objetos habían sido reorganizados, y las relaciones entre ellos estaban alterados.

Los sujetos oyeron dos veces el pasaje. (llamando condición sin contexto dos): Este grupo se incluyó para medir los efectos de las repeticiones en ausencia del contexto. Los resultados de comprensión fueron significativamente mayores en la condición de contexto antes que en las otras y además los sujetos en esta condición, recordaron un número significativamente mayor de ideas.

En la comparación de los grupos de las otras condiciones (contexto posterior, parcial o sin contexto dos) con la condición sin contexto uno, no se encontraron diferencias significativas.

En este primer experimento, se demostró la influencia de información en forma de dibujo (contexto semántico aeronáutico) sobre la comprensión y el recuerdo de pasajes en prosa.

En los experimentos que siguieron, (tres en total):

(Bransford y Johnson, 1972-1973), los sujetos realizaron las tareas de comprensión y recuerdo en la misma forma que en el primero.

- Las condiciones experimentales en los experimentos dos y cuatro fueron:

Los sujetos no recibían información adicional (sin tópico); los sujetos recibían el tónico del pasaje después de escucharlo; los sujetos eran informados sobre el tópico del pasaje que iban a oír.

La variación en el experimento tres fue omitir la condición sin tópico.

En los tres experimentos, los pasajes empleados describían de manera abstracta procedimientos para lavar ropa (en el dos y tres) y volar un avión de papel (en el experimento cuatro). Los resultados de los tres experimentos mostraron que la comprensión y el recuerdo fueron más altos en la condición de tópico antes que en la de tónico después, y que la posesión del conocimiento previo pertinente es necesario, pero no condición suficiente para asegurar la comprensión del texto y que ese conocimiento previo debe ser activado durante el proceso de comprensión para que sea

convertido en un contexto semántico adecuado.

Bransford y Johnson en los experimentos antes descritos, presentan evidencia de que los aprendices, frecuentemente, adquieren el conocimiento de un tópico particular atendiendo a dos o más fuentes de información y utilizan su conocimiento previo para mezclar tales fuentes de información y dado que éstas no constituyen necesariamente una unidad en sí, los aprendices deben llenar los huecos y hacer conexiones con base a su conocimiento anterior.

Estos hallazgos son interesantes de ser estudiados en el ámbito de la comprensión de lectura, dado que provienen de lo que se considera como comprensión auditiva. Un interesante estudio que describe el efecto de las variaciones en la organización de la información y rasgos contextuales sobre la comprensión de prosa fue realizado por Tenenbaum (1977).

Para probar estos efectos se utilizaron cuatro tareas que fueron: recuerdo libre inmediato, recuerdo libre inmediato y reconocimiento de detalle factual, reconocimiento de la idea principal, reconocimiento de la idea principal y una inferencia.

Los resultados del experimento sugieren que la ejecución de estas cuatro tareas variaron como función de diferentes dimensiones de la organización (estructura y ligas) y el contexto (variables de los sujetos _logro de lectura y sexo_, condiciones de aprendizaje _cantidad de tiempo para

la lectura y características de los materiales_ fuerza, con-
tenidos, conocimiento previo).

Para el estudio se manipularon nueve variables:

I. Intra - sujetos.

A. Organización de la información.

-Estructura: jerárquica / lista.

-Encadenamiento: incluido / en conclusión.

B. Rasgos contextuales.

-Conocimiento previo cantidad: mucho/poco

-Conocimiento previo forma: /regla/ejemplo

-Extensión del pasaje: corto/largo.

II. Entre - sujetos.

A. Rasgos contextuales.

-Tiempo distribuido en la lectura de un pasaje:
suficiente / no restringido.

-Orden de 2 contenidos: geografía física primero /
geografía cultural primero.

-Logro de lectura: alto / moderado.

-Sexo: masculino / femenino.

Tres factores intra - sujetos y cuatro entre - sujetos ba-
lancearon completamente el orden de ensayos y presentación
de los pasajes. Estos factores de control también "mapea-
ron" la correspondencia dentro del diseño intra - sujetos.
Esos dieciséis factores, ocho en cada porción, constituyere-
ron el diseño total. El total de sujetos fue de treinta y
dos, un sujeto y una replicación para cada celdilla. Los

sujetos fueron de Educación Media Superior y se dividieron en cuatro grupos dependiendo de la cantidad de tiempo de lectura. Ejecutaron cuatro ensayos y uno de calentamiento. Cada ensayo incluyó un párrafo con conocimiento previo, un pasaje en prosa, una tarea de recuerdo, tres tareas de reconocimiento y una tarea de distracción para inhibir efectos de acarreo inter-ensayos.

Los resultados mostraron efectos significativos dependientes de las tareas, para variaciones en la organización y en el contexto.

En lo que se relaciona a la organización de la información, la ejecución en estas tareas de comprensión variaron como una función de diferentes dimensiones de organización. La estructura de lista incrementó modestamente la cantidad de detalles factuales recordados. Ningún esquema de encadenamiento ayudó el recuerdo. La estructura jerárquica involucró reconocimiento de la idea principal y a un grado menor, de detalle factual. El encadenamiento incluido mejoró el reconocimiento de una inferencia.

Las influencias contextuales también jugaron diferentes roles en las diferentes tareas, pero el contraste es más agudo entre el recuerdo y las tres tareas de reconocimiento. La combinación de mucho - regla en el conocimiento previo incrementó el recuerdo de detalles factuales. Ninguna otra influencia contextual tuvo un efecto principal sobre el recuerdo. Lectores de alto logro en lectura puntuaron

ligeramente más alto en las tres tareas de reconocimiento que los lectores moderados. Sin embargo, los lectores moderados fueron obstaculizados por la presencia de un ejemplo en el conocimiento previo, mientras que los lectores altos sacaron provecho de un ejemplo sobre el reconocimiento de una idea principal e inferencia.

Las interacciones de recuerdo contextual aparecen solamente sobre la tarea de inferencia. El sexo y la forma de conocimiento previo interactuaron. Los hombres ejecutaron igual cuando el conocimiento previo contenía una regla contextual o ejemplo concreto. Las mujeres por el contrario, puntuaron más bajo con un ejemplo en la tarea de inferencia. Finalmente la extensión del pasaje y la naturaleza de los contenidos también interactuaron sobre esta tarea. Los sujetos lo hicieron mejor después de leer un pasaje corto acerca de geografía física, también contestaron unas pocas preguntas inferenciales correspondientes después de leer pasajes largos acerca de geografía cultural.

El único efecto significativo en orden a la presentación del pasaje apareció en la tarea inferencial. El hacer la inferencia correcta apareció más difícil cuando la geografía cultural precedió a la geografía física.

Los resultados también sugieren la posibilidad de que la estructura en prosa puede operar diferentemente que listas de palabras.

Aun cuando en esta investigación se encontraron efectos claros del impacto de la variable de estructura y de algu-

nas variables contextuales, todavía se requiere de investi
gación posterior así como de la tarea de inferencia, parti
cularmente, para apoyar la práctica educativa en lo que se
refiere a cómo se pueden organizar los contenidos para en-
cadenarlos fuertemente y mejorar la comprensión de textos
instruccionales.

En la investigación que utiliza contexto adicional como ayu
das externas, se explora la utilidad de ayudas adjuntas,
las que consisten en dibujos, títulos, frases sobre el tó-
pico, etc. La meta de esta investigación ha estado más re
lacionada con las técnicas que afectan a la comprensión
más que al recuerdo, aún cuando éste ha sido afectado por
el uso de ayudas. En muchos experimentos los pasajes usa-
dos fueron incomprensibles básicamente sin tales ayudas, y
se aclararon al dar las ayudas preliminarmente. Su efecti
vidad ha sido explicada en los términos de "esquemas" de
Bartlett (1932), donde el recuerdo es un proceso construc-
tivo basado en impresiones y actitudes generales.

Brandsford y Johnson (1973) y Brandsford y Mc Carrel (1975)
encontraron que la comprensión y la habilidad de recordar
un pasaje se mejoró notablemente cuando un título descrip-
tivo o dibujo fue presentado previamente al pasaje. Sin
ellos, los pasajes fueron abstractos; los referentes nece-
sitados para comprenderlos solamente podían ser inferidos
del tópico en un caso y de la situación descrita en el di-
bujó en el otro. En otras palabras, la comprensión depen-
dió de la activación de los esquemas de los sujetos o del

marco de referencia conceptual para hacer los referentes del pasaje claros. Los estímulos que activaron los esquemas fueron dados por el experimentador.

En cuanto a presentar previamente una oración que resume el tópico, Dooling y Lachman (1971) encontraron que era mucho más fácil recordar el pasaje en esta forma, que si el tópico se daba después de la lectura del pasaje.

Tanto en la investigación de Brandsford y Johnson, como en la de Dooling y Lachman, citados anteriormente, se encuentra que dar un tópico después de haber leído el pasaje no produce un mejor recuerdo, inclusive si no se les hubiera dado nada a los lectores. Al parecer esto indica que si uno no puede arreglar la información de entrada dentro de una estructura conceptual inmediata, las fases no serán transferidas a memoria a largo plazo. Así, el tópico no sirve cuando la historia ha sido olvidada. También cuando se ofrece al sujeto un tópico incorrecto antes de la lectura de pasajes abstractos, lo que resulta es un recuerdo más débil que aun no ofreciendo tópico alguno (Brandsford y Johnson, 1973). Quizá, esto se deba, a que el lector malgasta tiempo en procesamiento, tratando de integrar la información de entrada dentro de una estructura equivocada o crea elaboraciones inapropiadas. No teniendo una estructura dada, el lector puede tener todavía una mejor oportunidad de derivarla en una apropiada.

Estos hallazgos son consistentes con la sugerencia de Ausubel sobre el hecho de que el lector saca provecho de

una estructura previa sobre la cual 'mapea' el material de en trada (Ausubel, 1966).

Royer y Cable (1976) realizaron una investigación cuyo pri mer objetivo fue ver si el uso de ilustraciones (dibujos), tendría efectos de transferencia, y como segundo, el exami nar la posibilidad de que los efectos de transferencia de un pasaje concreto a un subsecuente pasaje abstracto, se de bieran más a su estilo (concreto) que a su contenido (analogías físicas).

En un estudio anterior Royer y Cable, (1975) habían encontrado que aquellos sujetos que recibían un pasaje inicial concreto, seguido por un pasaje abstracto, recordaban como mínimo un 40% más del material del pasaje abstracto, que aquellos que no recibían el pasaje concreto o que recibían un pasaje control no relacionado. En este estudio, la supo sición fue que la transferencia facilitativa fué el resultado de establecer una nueva estructura de conocimiento, dentro de la cual, la dificultad para comprender el segundo pasaje podía ser asimilada, pero, existía otra posible explicación: en tanto que el estilo del pasaje (por ejemplo concreto, abstracto) y el contenido del pasaje (por ejemplo, presencia o ausencia de analogías físicas) fueron usa dos en esa investigación, se confundían los efectos y po día ser el caso de que el efecto de transferencia facilita dora fuera más una función de estilo que de contenido.

Para contestar a sus dos objetivos, utilizaron ochenta es tudiantes universitarios en un diseño factorial en el que

el primer factor fue el tipo de pasaje inicial (control, abstracto, concreto, abstracto con analogía y abstracto con ilustraciones) y el segundo, fue el tónico (calor y electricidad) del pasaje abstracto dado en segundo lugar.

Dos fueron las variables dependientes: la primera, la proporción de unidades ideacionales correctamente recordadas del segundo pasaje entero, y la segunda fue, la proporción de unidades ideacionales recordadas del último segmento del pasaje relacionado con los factores específicos que afectan la conducción del calor o la electricidad y que no son mencionados en el primer pasaje.

Los hallazgos fueron los siguientes: No se apoyó la explicación alternativa de que los efectos facilitadores se deban al estilo, más que al contenido, dado que el efecto del grupo de tratamiento resultó significativo tanto para la proporción de ideas correctamente recordadas del pasaje entero, como de la última parte del mismo.

También, se demostró que ilustraciones y analogías físicas tienen la misma función en los pasajes concretos, y que éstas apoyan a los sujetos en la elaboración de una nueva estructura de conocimiento en la que anclan conceptos de difícil comprensión del segundo pasaje. Así, ilustraciones y analogías proveen de un contexto para la comprensión de materiales difíciles de comprender, contenidos en pasajes abstractos y en tanto que este material sea adquirido, el aprendizaje de material de un pasaje abstracto subsecuentemente puede ocurrir más fácilmente.

Ya se ha señalado en este trabajo que los títulos pueden afectar la comprensión de un texto para afectar la selección de la información del texto y la organización de ella en la memoria.

Kozminsky (1977) supone que si un título asume el papel de un punto de anclaje o de contexto supraordinado alrededor del cual el texto es organizado, entonces, los títulos sesgados pueden alterar la comprensión del texto. Pueden proveer diferentes interpretaciones a los elementos contextuales en el texto o de organizaciones alternativas de las ideas en el texto. Las ideas que fueron centrales para un texto, pueden ser menos importantes cuando se usa otro título.

Dada esta suposición, realizó un experimento donde pretendió demostrar alteraciones en la comprensión del texto como una función de la variación de la información contextual en la forma de títulos sesgados y la tarea usada para investigar tales efectos fue el recuerdo libre inmediato.

Estudió cuarenta y cinco estudiantes universitarios utilizando un diseño factorial. Las variables independientes fueron el orden de presentación, textos (tres textos diferentes en contexto y estructura), títulos (tres títulos para cada texto: principal, secundario y combinado) y proposiciones relevantes del tema (tema principal y tema secundario). Las primeras tres variables fueron combinadas en un cuadrado latino, y la cuarta variable fue factorialmente combinada con las otras tres. Los hallazgos encontrados

demuestran que las alteraciones en la comprensión de un text to, son una función de la variación en la información contex tual. La más importante interacción entre títulos y propo siciones relevantes del tema fue significativo al .005.

Dos procesos que parecen concurrentes con la comprensión de la lectura son memoria e inferencia.

Las personas no somos simples video-grabadoras de la entra da sensorial, sino que producimos conocimiento estructura- do y lo reconstruimos. El sistema humano de memoria es un receptáculo de tal conocimiento; algunos recuerdos toman una forma específica de eventos particulares que han sido experimentados, y otros que tienen formas de abstracciones más generales y no guardan conexión a ningún lugar, tiempo o fuente particular.

Como ya se ha señalado en páginas anteriores, una compren- sión pobre desemboca en una ejecución pobre de la memoria (el experimento del lavado de ropa) y podría asumirse que a una mejor comprensión, una mejor ejecución en memoria po dría obtenerse, pero algunos estudios señalan que al elabo rar suposiciones mientras se está comprendiendo, frecuente- mente se producen errores en la memoria. Las personas pen samos que realmente oímos o leímos lo que solamente hemos inferido.

Aunque la información contextual que facilita la compren- sión puede algunas veces ayudar a la memoria, el uso del conocimiento previo para hacer a la información coherente y sensible, puede algunas veces producir distorsiones en

el recuerdo.

Spiro (1977), ha señalado el hecho de que si los materiales a ser aprendidos son consistentes con el conocimiento general y expectativas del sujeto, pocos errores deben ocurrir en el recuerdo. En sus experimentos ha brindado evidencia sobre los procesos reconstructivos de memoria, ha asumido que las distracciones en el recuerdo solamente se presentan en ciertos tipos de materiales, no en todos: si las historias y los dibujos son consistentes con las expectativas y el conocimiento de las personas, el recuerdo debe ser relativamente más preciso.

La confianza que tienen las personas sobre sus recuerdos, es un criterio bastante cuestionable para decidir cuándo estos recuerdos son precisos.

Por lo tanto, para poder elaborar mejores juicios sobre la precisión del recuerdo, necesitamos una mejor comprensión de los variados tipos de relaciones entre la información a ser aprendida y las habilidades de conocimiento del lector. Una ejecución efectiva es una función de las relaciones entre la información de entrada presente y aquello que la persona realmente sabe.

La disponibilidad de un conocimiento previo apropiado también tiene implicaciones para evaluar el papel de la frecuencia de la experiencia; así el grado en el cual las personas se benefician de la exposición a la experiencia, depende del conocimiento relevante que poseen.

En este sentido, se han elaborado teorías que exploran la

naturaleza y estructura del conocimiento de las personas, que tratan de explicar el uso del conocimiento que se tiene sobre el mundo para ayudar al aprendizaje, comprensión y recuerdo de diversos materiales.

Una de estas teorías es la de los esquemas. Hay muchas variedades dentro de ella, pero todas intentan caracterizar nuestro conocimiento: tanto de conceptos subyacentes a palabras individuales, como a conceptos complejos y subyacentes a combinaciones de palabras en términos de un sistema abstracto de relaciones. Los esquemas son vistos de relevada importancia porque guían los tipos de suposiciones que hacemos mientras comprendemos y recordamos.

Kant (1787), Bartlett (1932) y Piaget (1969) han contribuido a la teorización sobre el concepto "esquema" en el pasado.

Actualmente Kintsch (1976) y Rumelhart y Ortony (1977) entre otros, han dedicado su trabajo a caracterizar a los esquemas de una manera más precisa.

Para Rumelhart y Ortony (1977), los esquemas son estructuras de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Definen al esquema como una representación abstracta de un concepto o situación generalizada. Hay esquemas para patrones de percepción (por ejem., el esquema de cara), para habilidades motoras (por ejem., esquema de prestidigitación) tanto como para la comprensión (por ejem., un esquema "dado"). Existen para conceptos generalizados a los que subyacen objetos, situaciones, even-

tos, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones. Los esquemas no son atómicos. Un esquema contiene como parte de sus especificaciones, las redes de las interrelaciones que se cree tienen, generalmente, los constituyentes del concepto en cuestión.

Suponen que al menos hay cuatro características esenciales de los esquemas, cuya combinación los hacen poderosos para representar el conocimiento en la memoria. Son:

a) tienen variables; b) pueden ser incluidos uno dentro de otro; c) representan conceptos genéricos, los cuales tomados en conjunto, varían en su nivel de abstracción; y d) los esquemas representan conocimientos más que definiciones.

En este contexto, los autores citados, consideran a los esquemas como las unidades claves para el proceso de comprensión. Los esquemas de historias nos ayudan a decidir cuándo es o no una historia, y cuáles son los constituyentes de la historia. Si la historia no encaja en cualquiera de los esquemas disponibles, no es una historia "aceptable".

El esquema da cuenta de la situación, cuando la situación puede ser interpretada como un ejemplo del concepto que el esquema representa. Así, el sistema basado en esquemas, está dirigido hacia el encuentro de aquellos esquemas que den mayor cuenta de la totalidad de la información entrente.

Para explicar los procesos de codificación y recuerdo, Rumelhart supone que durante la primera lectura de un relato, el lector busca el conjunto de esquemas que den cuenta de él, en caso de que haya un solo esquema de alto nivel,

el relato será considerado como muy comprensible y, en tanto, que se requiera esquemas diferentes para la comprensión del relato, éste será considerado menos comprensible.

Ya seleccionado el esquema o esquemas que den cuenta del relato o historia, se construye un diagrama de su estructura y la representación en memoria a largo plazo en un fragmento de la información general, dado que algunos eventos y relaciones entre ellos no son codificados y almacenados.

El hecho que nuestros recuerdos sean representaciones de la información entrante, interpretadas más que los inputs mismos, tiene repercusiones importantes en la recuperación.

Dado que esquemas particulares son activados en el momento de la comprensión, no solamente dependen del input, sino también del contexto, (factores situacionales-ambientales) diferentes de esquemas disponibles para la comprensión, aun cuando el input sea el mismo. Así una segunda presentación del input (o parte de él) tenderá a ser un útil indicador de recuperación en la medida en que pueda interpretarse de la misma manera que el original. Consecuentemente, cambios en las condiciones contextuales pueden provocar un fracaso en el reconocimiento de la segunda presentación.

El recuerdo, consiste en localizar en la memoria los fragmentos almacenados, determinar los esquemas codificadores y reconstruir la interpretación original a partir de fragmentos de información de entrada, de los esquemas correspondientes.

Rumelhart, desarrolló la primera gramática generativa de

historietas que incluyó en un listado de reglas subdivididas en: reglas sintácticas y semánticas.

Rumelhart sustituyó el término gramática, por el de esquema, con una significación mucho más amplia. Los esquemas de una historia, al igual que las gramáticas, permiten determinar cuándo se está enfrente de una historia y analizar sus elementos constitutivos.

De sus estudios derivó que el recuerdo correlaciona altamente con el nivel de jerarquía representacional.

Rumelhart, utilizó los siguientes supuestos:

Primero: los nodos superiores serán recordados mejor que los inferiores, (representan el resumen de la historia).

Los esquemas de alto nivel mejoran la recuperación y recuerdo. Si no se codifica alguna información, las ramas inferiores del árbol, quedan cortadas. En un esquema de recuperación de alto nivel, se eliminan las ramas inferiores.

Segundo: Las historias serán distorcionadas durante la comprensión y/o su recuperación, para ajustarlas a los esquemas disponibles.

Estas predicciones fueron confirmadas. Las aseveraciones de nivel superior de la historia aparecieron en todos los protocolos de recuerdo, en tanto que las proposiciones de base, aparecieron solamente en el 50%. Un promedio del 80% de las aseveraciones de nivel tres o superior, aparecieron en protocolos de recuerdo, mientras que un promedio de 57% de las aseveraciones abajo del nivel tres, fueron incluidas. Otra teoría representacional es la de Kintsch (1974). La

unidad fundamental en su análisis es la proposición, y un texto es representado como una lista ordenada de proposiciones. Una oración puede consistir de una o más proposiciones simples, cada proposición consiste en una relación y un grupo de argumentos. Verbos y adjetivos son relaciones (atributos) y nombres y otras proposiciones son sus argumentos. Las proposiciones están conectadas por medio de una regla de repetición, en la que una proposición está referida a una proposición supraindicada que contiene este subordinado, como un argumento. Esto forma una estructura jerárquica.

Las proposiciones también están conectadas por participar de los mismos argumentos o conceptos, (por ejem., un individuo de una historia puede estar en múltiples proposiciones). La primera proposición que usa el argumento participante, es considerado el superordenado de la proposición que contiene el argumento repetido.

Las proposiciones también pueden ser conectadas por una conjunción (y) cuando muestran que comparten el argumento común.

Kintsch enfatiza que su organización jerárquica del texto tiene un valor predictivo para el recuerdo.

El autor reporta numerosos experimentos en apoyo a su teoría y admite que éstos apoyan a una clase de representaciones.

Finalmente, cabe decir que, en la investigación sobre comprensión de lectura se han enfatizado variados aspectos: los efectos derivados de los tipos diversos de organización del material (estructura-extensión); los efectos derivados de rasgos contextuales -- que han sido identificados como relevantes (dibujos, títulos, resúmenes, etc); la interacción entre las variables anteriores con algunos tipos de tareas de evaluación de la comprensión (reconocimiento-recuerdo) y la activación de esquemas (conocimientos -- previos, moldeamiento, etc.), durante la comprensión de la lectura.

En la actualidad, la extensión en investigación de la comprensión de lo leído es amplia, sin embargo, aún queda mucho por investigar.

La lectura es una experiencia vicaria. Una experiencia sobre un tópico dado, que le es informada por escrito al lector.

¿Acaso, es lo mismo leer sobre el proceso de integración de un grupo dado, que participar, de alguna manera, de tal integración?

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La investigación que ha incidido sobre la comprensión y retención de pasajes en prosa, no ha sometido a prueba los efectos que la experiencia directa con el tópico del texto podrían tener sobre la comprensión de la lectura.

Por tanto, es importante profundizar en el conocimiento sobre este particular y explorar la relevancia de ciertos aspectos pertinentes:

Considerando a la lectura como un proceso complejo, selectivo y activo que involucra el reconocimiento de la experiencia y conocimientos previos y, por considerar que la comprensión de la lectura y los procesos que la acompañan, sólo parcialmente están -- controlados por las características del texto impreso, el comprender materiales extensos ¿requeriría una asociación entre repertorios (textual y temático) y eventos medioambientales para que la comprensión de lo leído se vuelva intelegible y se de la oportunidad de ser incrementada?

La utilización de la experiencia directa con el tópic del texto ¿implicaría posibilitar al lector en el uso de una actividad de aprendizaje importante para organizar información de entrada, y añadir significado a la información que debe aprender?

¿Tal actividad podría proveer al aprendiz de una estrategia eficaz en la comprensión de textos?

La presente investigación intenta aportar algunas evidencias -- acerca de los planteamientos anteriores. A continuación se especifican tanto las preguntas de investigación como el objetivo -- que se pretendió alcanzar.

PREGUNTAS DE INVESTIGACION:

¿Qué efectos generales se observarían sobre la comprensión de -- lectura de textos instruccionales seriados, si:

- A.- Solamente se proporciona información escrita en un texto.
- B.- Además de proporcionar textualmente la información, se permi

te experiencia directa con el objeto de estudio del t3pico del texto.

Los efectos generales se observarían sobre la retención inmediata de lo comprendido, a partir de textos instruccionales seriados, dependiendo de la exposici3n o no a la experiencia directa con el t3pico del texto:

¿Qu3 efectos específcos se observarían en la comprensi3n y retenci3n inmediata de lo comprendido, a partir de textos instruccionales seriados, dependiendo del tipo de tarea solicitada (reconocimiento-recuerdo), y de la exposici3n o no del lector a la experiencia directa?

OBJETIVO DE LA INVESTIGACION:

Investigar cu3les serían los efectos de la experiencia directa con el objeto de estudio, tema central de textos instruccionales, seriados, sobre la comprensi3n de lectura y su retenci3n en estudiantes de educaci3n superior.

III. METODO:

a) SUJETOS:

Cincuenta y dos estudiantes, de ambos sexos, con edad promedio de 22 a3os, matriculados en sexto y octavo semestre en el departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Aut3noma de M3xico, seleccionados con la única restricci3n de haber obtenido un puntaje inferior al 10% de respuestas correctas, en una prueba de conocimientos sobre

el t3pico contenido en los materiales de investigaci3n.

Los estudiantes, indistintamente del sexo al que pertenecen, fueron aleatoriamente asignados a las diversas condiciones experimentales, para formar dos grupos de veintiseis sujetos cada uno, habiendo sido previamente apareados en la variable dependiente.

b) ESCENARIO:

La investigaci3n se llev3 a cabo en salones convencionales de la Facultad de Psicolog3a.

c) MATERIALES:

Fueron empleados los siguientes:

C.1.- PRUEBA DE VOCABULARIO.- Es una prueba constuida con palabras seleccionadas directamente de los textos No. 0,1, y 2, del material instruccional, atendiendo a que no se definen o explican dentro de los p3rrafos a que corresponden. El significado com3n o general de las palabras se estableci3 de acuerdo con el "Pequeño Larousse en color" de Ediciones Larousse, E. Noguer, Barcelona, Espa1a, 1974. Las palabras, al ser manejadas en la "Prueba de Vocabulario", se presentan en orden alfab3tico, que no corresponde al orden en que aparecen en los textos.

La prueba utiliza 30 reactivos de opci3n m3ltiple, con cinco opciones cada uno y ninguna de ellas abierta e intentan ofrecer una estimaci3n del dominio sobre el conocimiento y aplicaci3n de las palabras.

C.2.- TEXTO No. 0.- Este texto es un res3men elaborado a partir-

de textos previamente conocidos por los sujetos en sus clases.

El contenido está relacionado con elementos importantes a ser tomados en cuenta para realizar una entrevista. Este material -- contiene alrededor de 640 palabras y los tópicos fueron tomados de materias básicas del área de Psicología Clínica, tronco común.

C.3.- PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA DEL TEXTO 0.- Es un cuestionario de tipo mixto que involucra quince reactivos de opción múltiple y cuatro de ensayo corto. Entre las preguntas de opción múltiple se encuentran dos tipos: uno relacionado con preguntas al pie de la letra (verbatim) y el otro con preguntas conceptuales que suponen habilidades de discriminación, resumen, inducción y deducción, para ser respondidas correctamente. En ellas se trata de evitar respuestas relacionadas con meras memorizaciones o reconocimientos visuales y, por lo tanto, los términos utilizados en la prueba son diferentes a los utilizados en el texto 0. Así, se supone que las respuestas no serán meras cadenas verbales, sino que implican habilidades de resumen, discriminación, inducción y deducción.

Las preguntas de ensayo corto, requieren que el estudiante conteste de acuerdo a cuatro tipos de respuesta: resumir, entendida como: describir con un número menor de palabras las interacciones entre eventos que hayan sido presentados en el texto. Discriminar, entendida como: plantear una o varias propiedades específicas, por las cuales un evento o conjunto de eventos se diferencia de otro evento o conjunto. Inducir, entendida como: Plantear

un concepto o relación de conceptos (principio o regla) a partir de la descripción de varios eventos presentados en el texto. Deducción: Plantear un evento o conjunto de eventos que representen un principio presentado en el texto. (Presentar ejemplos de principio).

C.4.- PRUEBA SOBRE CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL TOPICO DEL TEXTO No.

1. Se elaboró para determinar los conocimientos previos de los sujetos con respecto al tema, hasta el momento de su aplicación, tratando de asegurar que ingresaran aquellos sujetos que no conocían el tópic. Para su elaboración se hizo un análisis de contenido tipo Le Xuan (S/F), para identificar los conceptos y principios relevantes. La prueba consta de cinco reactivos de ensayo breve, que representan conceptos y principios identificados en el árbol conceptual como principales (supraordinados y subordinados).

C.5.- TEXTO No. 1. Comprende aproximadamente 630 palabras que dan información sobre aspectos relacionados con el Trabajo Social de grupos, como son: definición de grupos, sus características, las etapas de existencia, definición de investigación en ese campo y su aplicación en las etapas de vida de un grupo. En este texto, el sujeto recibió información de cuándo y bajo qué condiciones ciertas respuestas son apropiadas. En esta forma, el sujeto tuvo la posibilidad de formar conceptos y elaborar principios a partir de la lectura del texto.

C.6.- PRUEBA DE COMPRESION DE LA LECTURA DEL TEXTO No. 1. Es un cuestionario de tipo mixto que involucra dieciocho reactivos de opción múltiple y cuatro de ensayo corto. Entre las preguntas de opción múltiple hay de dos tipos: uno de ellos son preguntas al pie de la letra y el otro tipo son preguntas conceptuales que suponen habilidades de discriminación, resúmen, inducción y deducción de los conceptos, para ser respondidas correctamente. En éstas, se trata de evitar respuestas relacionadas con meras memorizaciones o reconocimientos visuales y, por tanto, los términos utilizados en la prueba son diferentes a los utilizados en el texto No. 1.

Así, se supone que las respuestas no sean meras cadenas verbales, sino que implican respuestas de resúmen, discriminación, inducción y deducción.

Las preguntas de ensayo corto, requieren que el estudiante conteste de acuerdo a cuatro tipos de respuestas: resumir, describir, inducir y deducir. (Definidas anteriormente).

C.7.- GUIA PARA LA SESION DE EXPERIENCIA DIRECTA.- Esta guía fue utilizada exclusivamente por aquellos que fueron asignados aleatoriamente al grupo experimental. Tiene como finalidad que las experiencias que los sujetos obtengan, estén relacionadas (sean intencionales), con la información previamente recibida de la lectura del texto No. 1. La guía contiene elementos de discriminación, resúmen, inducción y deducción a los que los sujetos fue

ron expuestos a realizar, para resolver las tareas que se les pidieron. Anexo a esta guía, se les presentó una lista de comprobación que pudo consultarse toda vez que la información en ella -- contenida, fue pertinente a la solución de las actividades que debían realizar. Los sujetos no recibieron realimentación sobre su ejecución.

C.8.- PRUEBA DE CONOCIMIENTO DEL TOPICO DEL TEXTO No. 2. En esta evaluación, el sujeto repondió preguntas sencillas relacionadas con el conocimiento sobre el tópicó del texto 2. Estas preguntas evaluaron el conocimiento que el sujeto presentó al ingresar a la siguiente fase del experimento. Su elaboración siguió el mismo procedimiento descrito para el material "C. 4".

C.9.- TEXTO No. 2. (Texto subsecuente, que involucra mayor complejidad en el contenido). En este texto, el sujeto fué expuesto a información conocida y a información nueva sobre el mismo tópicó. El sujeto podría hacer generalizaciones de lo comprendido en el primer texto y establecer relaciones con el material nuevo.

Está constituido por 672 palabras, que dan información sobre aspectos tales como: La investigación en las etapas de existencia de un grupo, las formas como se realiza en cada etapa y las técnicas a emplear. Así, el sujeto se vió expuesto al material nuevo de mayor complejidad (tomado en cuenta que la diversificación o especialización de los conceptos es mayor). Este material le dió información de cuándo y bajo qué condiciones ciertas respuestas-

son apropiadas.

El sujeto tendría la posibilidad de formar conceptos y principios más específicos al encadenar la comprensión del texto No. 2, a la comprensión de lo leído en el texto No. 1.

C.10.- PRUEBA DE COMPRESION DE LA LECTURA DEL TEXTO No. 2.- Es un cuestionario de tipo mixto que involucra dieciocho reactivos de opción múltiple y cuatro de ensayo corto. Sigue los criterios anteriormente señalados en la elaboración de las pruebas de comprensión.

DISEÑO DE INVESTIGACION.

Se utilizó un diseño de dos grupos apareados con medidas repetidas, donde se trató de garantizar su equivalencia, mediante un apareamiento directo y asignación aleatoria.

El grupo experimental leyó el texto y fué expuesto a la sesión de experiencia directa.

El grupo control solamente leyó el texto.

Ambos grupos, en la fase postexperimental leyeron el texto siguiente y respondieron a la prueba de comprensión correspondiente.

DISEÑO EXPERIMENTAL

SELECCION	PRE-MEDICION	ASIGNACION	TRATAMIENTOS	POST_MEDICION
"O" cono. A _M	"O" comp. 0 "O" Vocab. "O" Comp. 1	Aa	X ₁	"O" Comp. 1 "O" Conoc. 2 "O" Comp. 2
"O" cono. A _M	"O" comp. 0 "O" vocab. "O" comp. 1	Aa	X ₀	"O" Comp. 1 "O" Conoc. 2 "O" Comp. 2

Donde:

"X", representa la exposición del grupo a una variable experimental, cuyos efectos se han de medir.

"O", representa algún proceso particular de medición.

"A", representa aleatorización y

"a" representa apareamiento.

DISEÑO GENERAL DE TRATAMIENTOS

		FASES DE TRATAMIENTOS									
GRUPO	n	PRE-EXPERIMENTAL				EXPERIMENTAL	POST-EXPERIMENTAL				
Expe- rimen- tal	26	Prueba de vocabulario	Lectura texto "0"	Pba. Compr. Texto "0"	Lectura Texto "1"	Pba. Compr. Texto "1"	Experiencia directa (guía y lista de comprobación).	Pba. Compr. Texto "1"	Pba. Conoc. Texto "2"	Lectura Texto 2	Pba. Compr. lectura texto 2
Con- trol	26						Relectura Texto 1.				

N= 52

Duración: cinco semanas: 1ra. semana: aleatorización muestral y aplicación de prueba de conocimientos previos.

Segunda y tercera semana (mediciones preexperimentales y aleatorización para asignación).

Cuarta semana (tratamientos).

Quinta semana (medición postexperimental inmediata en la comprensión del texto 1, en conocimientos sobre el texto 2 y en comprensión de lectura del texto "2").

VARIABLE INDEPENDIENTE: La magnitud de experiencia directa con el objeto de estudio del texto leído, en términos de los siguientes pasos discretos:

Con valor de cero, a la no exposición a la experiencia directa (x_0) y con valor de uno a la exposición a la experiencia directa (x_1).

VARIABLE DEPENDIENTE: Número de respuestas correctas en reactivos de opción múltiple y ensayo breve en pruebas de comprensión de lectura en retención inmediata.

VARIABLE DE APAREAMIENTO: La misma variable dependiente (comprensión de lectura).

Otras variables "atributivas" que fueron tomadas en cuenta para:

CONTROL:

Nivel inicial en conocimientos previos sobre el tópico utilizado en el material.

Descripción: Nivel inicial en vocabulario, en comprensión de lectura y en conocimientos previos en el texto 2.

e) PROCEDIMIENTO: Del total de la población matriculada en los sextos y octavos semestres del departamento de Psicología Educativa, de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M., se eligieron al azar cuatro grupos que representaron los cuatro turnos existentes en dicha dependencia universitaria. A los estudiantes de tales grupos, se les aplicó la prueba de conocimientos previos sobre el tópico utilizado en la investigación. Posteriormente, se eligieron a aquellos sujetos cuyas respuestas correctas en la prueba mencionada, no había excedido al 10% de respuestas correctas.

En la fase preexperimental, se aplicó a todos los sujetos las pruebas de vocabulario, comprensión de lectura del texto "0" y comprensión de lectura del texto "1". De acuerdo a los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión de lectura del texto "1" se formaron parejas, obteniéndose veintiseis y un total de cincuenta y dos sujetos.

En esta misma fase, se trató de garantizar la equivalencia entre grupos utilizando aleatorización para la asignación de cada sujeto a cada condición experimental usando un generador de números aleatorios T.I. No. 58.

Se formaron dos grupos de veintiseis sujetos cada uno.

En esta fase, los puntajes de vocabulario y de comprensión de lectura del texto "0" sirvieron como medidas descriptivas de la muestra y fueron utilizadas en análisis posterior.

Todos los materiales y pruebas aplicados en la fase preexperimental, no tuvieron una duración definida y fueron administrados colectivamente en una sola sesión, tomando las precauciones necesarias para una administración sistemática y controlando eventos - tales como: comunicación entre sujetos, copiado y presión social de grupo.

Los puntajes derivados de esta fase fueron considerados puntajes "pretest".

En la fase experimental, el grupo experimental fue expuesto a la sesión de experiencia directa, cuidando mediante la guía y la lista de comprobación que las experiencias con el tópico del texto-estuvieron relacionadas. Además de estos materiales, el grupo experimental entró en contacto con grupos que en ese momento se encontraban trabajando en diferentes escenarios naturales dentro - del plantel descrito, tales grupos habían sido identificados previamente por el investigador.

Los sujetos tuvieron todo el tiempo deseado y libertad de interactuar con los grupos observados. Un ayudante del investigador realizó un registro anecdótico de la conducta de los sujetos experimentales, cuidando no llamar la atención y dar realimentación.

El grupo control en esta fase, solamente releyó el texto "1" sin recibir ayuda alguna.

La sesión experimental tuvo lugar una semana después de la fase-preexperimental.

En la fase postexperimental, todos los sujetos (experimentales y controles) fueron evaluados en comprensión de lectura del texto 1, después de haber leído el texto correspondiente. Tanto la lectura del texto, como la realización de la prueba de comprensión de lectura no tuvieron duración definida. Los sujetos no recibieron realimentación sobre su ejecución.

Inmediatamente después de haber ejecutado en la prueba de comprensión del texto 1, todos los sujetos fueron requeridos a contestar una prueba de conocimientos sobre el tópico del texto 2. Los puntajes obtenidos de tal evaluación no restringieron la entrada de los sujetos para la lectura del texto "2" y la ejecución en la prueba de comprensión correspondiente. Los materiales y pruebas de esta etapa no tuvieron limitaciones en cuanto al tiempo requerido. Tampoco se ofreció realimentación.

Los puntajes derivados fueron considerados como puntajes "post-test".

La sesión postexperimental fue realizada una semana después de la fase experimental.

En todas las fases, se les proporcionó a los sujetos el texto, dándoles tiempo libre para la lectura y conforme indicaron que habían concluido, se les recogió.

De inmediato, se les entregó la prueba de comprensión de lectura correspondiente.

De igual manera, las instrucciones para proceder fueron presentadas por escrito, tanto en los textos como en las pruebas de com-

prensión. El investigador no resolvió dudas una vez comenzada la lectura de los textos, ni durante la ejecución en las pruebas de comprensión. En ningún caso se dió realimentación.

Definición de respuestas y confiabilidad:

La única respuesta de interés en las pruebas de comprensión de - lectura en la parte de los reactivos de opción múltiple, consistió en la indicación escrita de la opción que el sujeto eligió - en la prueba objetiva, en la que se le presentaron cinco alternativas en todos los casos. Las respuestas fueron consideradas correctas cuando correspondían con la clave previamente elaborada y confiabilizada por el experimentador.

En el caso de que algún sujeto marcó más de una opción para una misma pregunta, no se contó como respuesta correcta, aún cuando lo fuera. Los registros que los sujetos hicieron en las pruebas de comprensión fueron sometidos a doble verificación en distintos momentos, para evitar que se cometiera algún error al calificar.

En relación a la definición de respuestas de la prueba de comprensión en la parte de ensayo corto éstas son:

Resumir: Describir en un número de palabras menor, las interacciones entre eventos que hayan sido presentados en el texto.

Discriminar: Plantear una o varias propiedades específicas, por las cuales un evento o conjunto de eventos se diferencia de otro evento o conjunto.

Inducir: Plantear un concepto o relación de conceptos (principio

o regla) a partir de la descripción de varios eventos presentados en el texto.

Deducir: Plantear un evento o conjunto de eventos que representen un principio presentado en el texto (dar ejemplos de dicho principio).

En la definición de las respuestas de interés se siguió a aquellas establecidas por Botero (1976).

Fueron consideradas como respuestas correctas aquellas que se ajustan a la definición ofrecida para cada tipo. La confiabilidad fue obtenida de las evaluaciones de dos observadores independientes. La fórmula para el indicador de confiabilidad fue la siguiente:

$$\text{CONFIABILIDAD} = \frac{\text{NUMERO DE ACUERDOS}}{\text{NUMERO DE ACUERDOS} + \text{NUMERO DE DESACUERDOS}} \times 100$$

CALIFICACION DE LAS PRUEBAS.

Se calificó a los sujetos sin el conocimiento de su pertenencia a los diferentes grupos. El procedimiento de calificación fue el descrito en el inciso precedente.

IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS:

En esta sección, se presentan tablas que contienen medidas descriptivas e información sobre comparaciones relevantes entre datos y su significancia estadística.

Se utilizaron pruebas estadísticas adecuadas a diferentes propósitos de análisis: t' para grupos independientes y apareados y - coeficiente de correlación (Pearson)

a.- MEDIDAS EN LA FASE PREEXPERIMENTAL:

En la tabla I, aparecen las medidas descriptivas obtenidas en la fase preexperimental y el valor de t' , para grupos independientes, a un nivel de 0.05, con $g_1=50$; en las comparaciones de interés - entre grupos.

T A B L A 1.
COMPARACIONES PREEXPERIMENTALES ENTRE GRUPOS

GRUPO	CONOCIMIENTO 1	VOCABULARIO	COMPRESION 0	COMPRESION 1
CONTROL	$\bar{X} = .346$ $\sigma = .4757$	$\bar{X} = 25.57$ $\sigma = 2.38$	$\bar{X} = 10.50$ $\sigma = 2.34$	$\bar{X} = 12.53$ $\sigma = 2.53$
EXPERI MENTAL	$\bar{X} = .346$ $\sigma = .4757$	$\bar{X} = 26.03$ $\sigma = 1.58$	$\bar{X} = 10.65$ $\sigma = 2.03$	$\bar{X} = 12.73$ $\sigma = 2.52$
	$t' = 0$ $p > 0.05$	$t' = .8056$ $p > .05$	$t' = 0.2478$ $p > 0.05$	$t' = 0.2717$ $p > 0.05$

En la tabla I puede observarse, que en la comparación entre me-- dias de grupos no se presentan, diferencias significativas en la

fase preexperimental, lo que señala que ambos grupos son equiparables antes de recibir los diferentes tratamientos.

La medida de restricción fué la ejecución en conocimientos sobre el tópicó del texto 1 y los grupos resultaron equiparables. La medida de apareamiento directo fué la ejecución en comprensión de lectura del texto 1 y como se observa, los grupos no difirieron significativamente.

En las otras dos medidas: vocabulario y comprensión de lectura del texto 0, los grupos también resultaron equiparables.

b.- MEDIDAS EN LA FASE POSTEXPERIMENTAL:

En esta fase, se realizó una prueba t'r (grupos correlacionados), en todos aquellos casos en que se deseó comparar medias entre -- grupos y poner a prueba sus diferencias. La tabla 2, muestra -- las medidas descriptivas y el valor de t'r, a un nivel de 0.05, con $gl=25$.

T A B L A 2.
COMPARACIONES POSTEXPERIMENTALES ENTRE GRUPOS

GRUPOS	COMPRESION 1	COMPRESION 2	CONOCIMIENTO 2
CONTROL	$\bar{X} = 12.88$ $\sigma = 2.98$	$\bar{X} = 14.77$ $\sigma = 3.76$	$\bar{X} = .80$ $\sigma = .78$
EXPERI- MENTAL.	$\bar{X} = 15.38$ $\sigma = 2.54$	$\bar{X} = 17.07$ $\sigma = 2.71$	$\bar{X} = 1.11$ $\sigma = .80$
	$t'r=3.88$ $p < .001$	$t'r=3.41$ $p < .001$	$tr=1.42$ $p = .08$

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos en -- mediciones postexperimentales en comprensión de lectura del tex to 1 y del texto 2. El grupo experimental ejecutó significativa

mente mejor que el control en ambas medidas. Tal efecto, parece indicar que la experiencia directa afectó la comprensión de lo leído, tanto en el mismo texto, como en un texto subsecuente, de mayor complejidad.

En relación a la ejecución en conocimientos sobre el texto 2, no se encontraron diferencias significativas entre grupos.

Si recordamos que en la fase preexperimental los grupos no difirieron significativamente en la variable de apareamiento (la misma variable dependiente en cuestión), y que en la fase postexperimental, se encontraron diferencias significativas entre medias de tratamientos al nivel .001, podemos inferir la respuesta a la primera pregunta de investigación: hay efectos diferenciales entre grupos, dependiendo de la exposición a la experiencia directa con el tópicó del texto.

c.- COMPARACIONES DE MEDIDAS REPETIDAS.

Se realizaron pruebas t' para grupos correlacionados, en todos aquellos casos en que se desêo comparar medidas repetidas en cada grupo y poner a prueba sus diferencias. En la tabla 3 se representan medidas descriptivas para ambos grupos.

T A B L A 3.

COMPARACIONES INTRAGRUPPO.

FASE DE TRATAMIENTO	MEDIDA	GRUPO DE TRATAMIENTO	
		CONTROL	EXPERIMENTAL
Preexperimental	1	$\bar{X}=12.53$ $\sigma=2.53$	$\bar{X}=12.73$ $\sigma=2.52$
Postexperimental	1'	$\bar{X}=12.88$ $\sigma=2.98$	$\bar{X}=15.38$ $\sigma=2.54$
Postexperimental	2	$\bar{X}=14.77$ $\sigma=3.76$	$\bar{X}=17.07$ $\sigma=2.71$

Los análisis ($t'r$) mostraron que: no hay diferencias significativas entre medidas pre (1) y postexperimental (1') en el grupo control; $t'r(1-50)=.9206$, $p > .05$, pero si se presentan diferencias significativas entre la medida preexperimental 1 y la postexperimental 2, $t'r(1-50)=3.79$, $p < .001$. También, el grupo control -- difirió significativamente en las dos medidas postexperimentales (1' y 2), $t'r(1-50)=3.63$ $p < .001$.

Al parecer, los datos muestran que la exposición a evaluaciones-repetidas mejoraron la comprensión de lo leído en este grupo.

El grupo experimental mostró diferencias significativas en todas las comparaciones intragrupo: al comparar la medida preexperimen

tal 1 con la postexperimental 1', la $t'r (1-50)$ fue igual a - - 4.884, $p < .0001$. Las comparaciones entre las medidas preexperimental 1 y postexperimental 2 resultaron en $t'r (1-50)=9.1739$, $p < .000000001$. Y, por último, la comparación entre las medidas postexperimentales (1' y 2) presentaron $t'r (1-50)=4.16$ $p < .001$. Aún cuando, los valores de $t'r$ obtenidos del grupo experimental señalan efectos significativos entre 1 y 1', 1 y 2 y 1' y 2, se observó que la tendencia al incremento de la comprensión no fué mantenida entre 1' y 2.

d.- COMPARACIONES ENTRE GRUPOS, DE ACUERDO AL TIPO DE RESPUESTA Y TAREA REQUERIDA.

Toda vez que el análisis de los datos mostró efectos significativos entre las medias de tratamientos, interesó realizar un análisis que permitiera poner a prueba diferencias entre las respuestas de interés, de acuerdo al tipo de tarea requerida.

Particularmente, se consideró que dicho análisis daría respuesta a la segunda pregunta de investigación y podría dar luz sobre los datos analizados en forma general.

En las tablas 4 y 5, se presentan las medidas descriptivas y valores de t' (grupos correlacionados) para la respuesta de discriminación en las tareas de reconocimiento y recuerdo, en las comparaciones de interés, con $p=.05$ y $gl=25$.

T A B L A 4.

COMPARACIONES INTER-GRUPOS, DE LA RESPUESTA DE DISCRIMINACION, EN LA TAREA DE RECONOCIMIENTO.

GRUPO	COMP. 1	COMP. 1'	COMP. 2
CONTROL	$\bar{X}=5.96$ $\sigma=1.61$	$\bar{X}=6.26$ $\sigma=1.61$	$\bar{X}=6.65$ $\sigma=1.52$
EXPERIMENTAL	$\bar{X}=5.88$ $\sigma=1.50$	$\bar{X}=5.96$ $\sigma=1.94$	$\bar{X}=6.76$ $\sigma=1.03$
	$t'r=-.25$ $p > .05$	$t'r=-.87$ $p > .05$	$t'r=.48$ $p > .05$

No se encontraron diferencias significativas entre medias de grupos, en la respuesta de discriminación en la tarea de reconocimiento a través de las fases de tratamiento.

La discriminación como respuesta, no se vió afectada por la variable independiente en tareas de reconocimiento.

T A B L A 5.

COMPARACIONES INTER-GRUPOS, DE LA RESPUESTA DE DISCRIMINACION, EN LA TAREA DE RECUERDO.

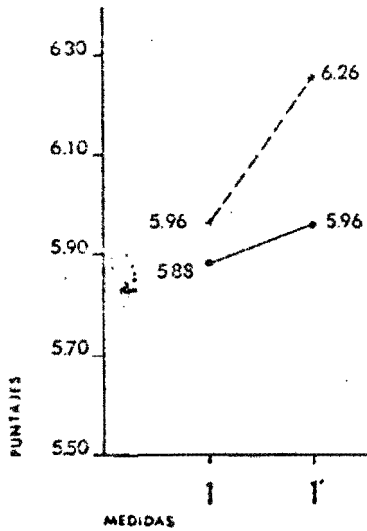
GRUPO	COMPR. 1	COMPR. 1'	COMPR. 2
CONTROL	$\bar{X}=.53$ $\sigma=.50$	$\bar{X}=.11$ $\sigma=.32$	$\bar{X}=.46$ $\sigma=.50$
EXPERIMENTAL	$\bar{X}=.46$ $\sigma=.52$	$\bar{X}=.84$ $\sigma=.36$	$\bar{X}=.84$ $\sigma=.36$
	$t'r=-.52$ $p > .05$	$t'r=8.23$ $p < .0001$	$tr=2.81$ $p < .01$

La tabla 5, muestra equiparabilidad de los grupos en la respuesta de discriminación en tarea de recuerdo en la fase preexperimental. Hay diferencias significativas en las medidas postexperimentales entre grupos, siendo más notorio el efecto entre las medidas 1y1'. Los efectos observados en ambos tipos de tareas, para la respuesta de discriminación se presentan en la figura 1.

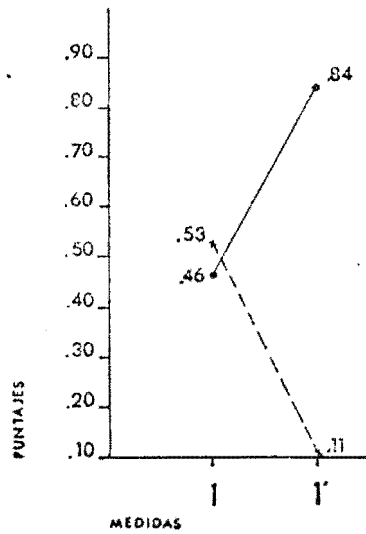
EFFECTOS SOBRE LA RESPUESTA DE DISCRIMINACION, DEPENDIENTES DE LA TAREA REQUERIDA.

EFFECTOS PRE-POSTEST

OPCION RECONOCIMIENTO

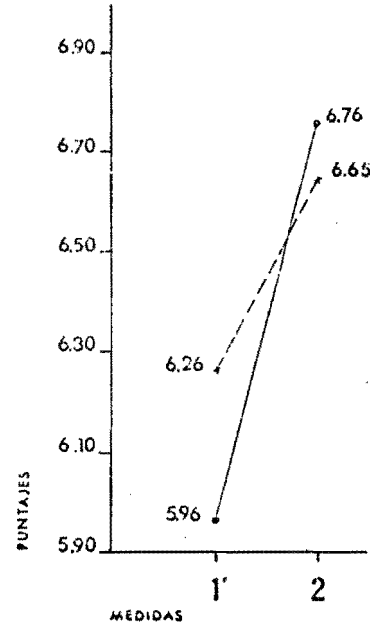


ENSAYO RECUERDO

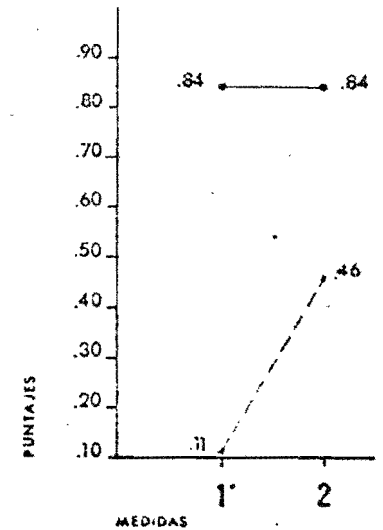


PERSISTENCIA DE EFECTOS

OPCION RECONOCIMIENTO



ENSAYO RECUERDO



———— EXPERIMENTAL
 - - - - CONTROL

DISCRIMINACION

———— EXPERIMENTAL
 - - - - CONTROL

DISCRIMINACION

En la figura No. 1, se observa el comportamiento de los datos de acuerdo al tipo de respuesta (discriminación) y el tipo de tarea solicitada (reconocimiento-recuerdo). En las comparaciones de las medidas 1-1', se presentan efectos contradictorios entre reconocimiento y recuerdo: en tanto el grupo experimental no se vio beneficiado por la V.I en la tarea de reconocimiento, si lo fue en la de recuerdo; el grupo control, por otra parte, ejecutó mejor la tarea de reconocimiento, pero no en la de recuerdo. Sin embargo, esta mejoría en ejecución no es significativa, en tanto que el incremento presentado por el grupo experimental sí lo es.

Al parecer, estos datos especifican la respuesta inicial a la primera pregunta de investigación, en tal forma que, podemos decir que los efectos diferenciales generales encontrados, únicamente se presentan en la tarea de recuerdo de la respuesta de discriminación.

Ahora bien, las comparaciones de las medidas 1'-2 (postexperimentales), no muestran efectos significativos de la V.I sobre la comprensión del texto subsecuente, en la tarea de reconocimiento. En las mismas comparaciones, pero en la tarea de recuerdo, el grupo control incrementó su comprensión, en tanto que el experimental sólo la mantuvo. El incremento puede deberse a efectos de acarreo, entre otros. El efecto de "techo" puede ser una concurrente de la ejecución del grupo experimental. Sin embargo, los efectos fueron significativos en la tarea de

recuerdo, para la respuesta de discriminación.

En las tablas 7 y 8 se presentan las medidas descriptivas y valores de t (correlacionada) con 25 gl. y $\bar{p} = .05$, relativos a la respuesta de resumen en las tareas de reconocimiento y recuerdo.

T A B L A 7

COMPARACIONES INTER-GRUPOS, DE LA RESPUESTA DE RESUMEN EN TAREA DE RECONOCIMIENTO.

GRUPOS	COMP. 1	COMP. 1'	COMP. 2
CONTROL	$\bar{X} = .57$ $\sigma = .64$	$\bar{X} = .42$ $\sigma = .57$	$\bar{X} = 2.15$ $\sigma = .96$
EXPERI- MENTAL	$\bar{X} = .84$ $\sigma = .54$	$\bar{X} = 1$ $\sigma = .63$	$\bar{X} = 2.61$ $\sigma = .85$
	$t_r = 2.05$ $p = .05$	$t_r = 3.638$ $p < .001$	$t_r = 1.80$ $p > .05$

Los análisis anteriores muestran:

Diferencias significativas entre grupos, en la respuesta de resumen, en la tarea de reconocimiento desde el pre-test. Esto hace a los grupos no comparables.

T A B L A 8

COMPARACIONES INTER-GRUPOS, DE LA RESPUESTA
DE RESUMEN EN TAREA DE RECUERDO.

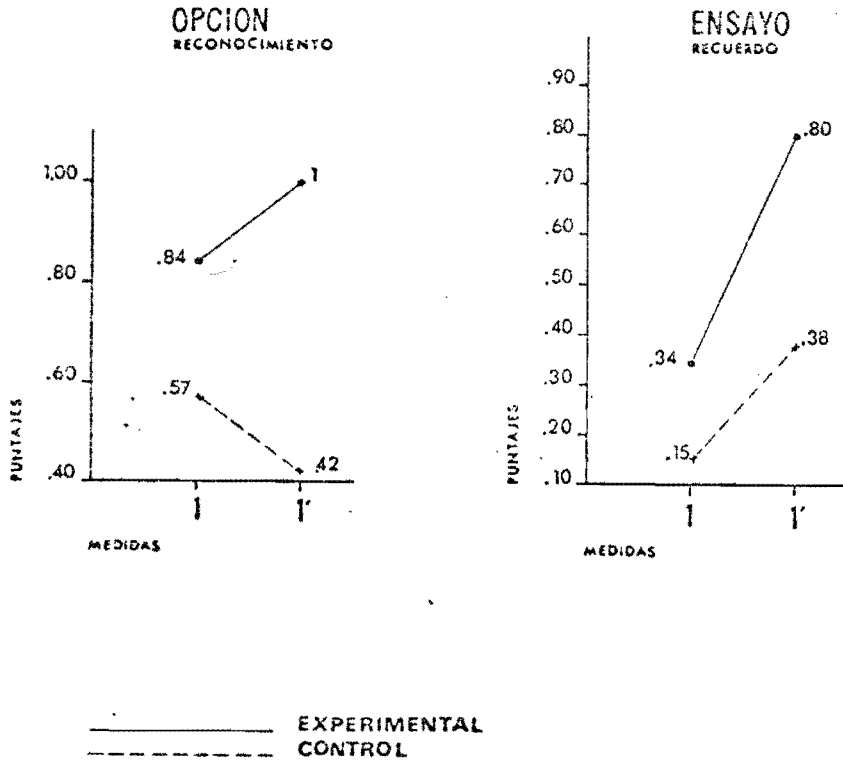
GRUPO	COMP. 1	COMP. 1'	COMP. 2
CONTROL	$\bar{X} = .15$ $\sigma = .32$	$\bar{X} = .38$ $\sigma = .50$	$\bar{X} = .34$ $\sigma = .48$
EXPERI- MENTAL	$\bar{X} = .34$ $\sigma = .48$	$\bar{X} = .80$ $\sigma = .42$	$\bar{X} = .69$ $\sigma = .47$
	$t_r = 1.80$ $p > .05$	$t_r = 2.30$ $p < .05$	$t_r = 3.14$ $p < .005$

En la tarea de recuerdo, se encontraron diferencias significativas entre medias de tratamientos. La respuesta de resumen se vio afectada por la V.I en ambas mediciones post-experimentales. Los datos muestran una mejor ejecución de los sujetos experimentales en la primera medición post-experimental y una mayor persistencia de los efectos facilitativos en la ejecución exitosa del texto subsecuente, en comparación a los sujetos del grupo control.

Los efectos observados para ambos tipos de tareas en la respuesta de resumen son presentados en la figura No. 2.

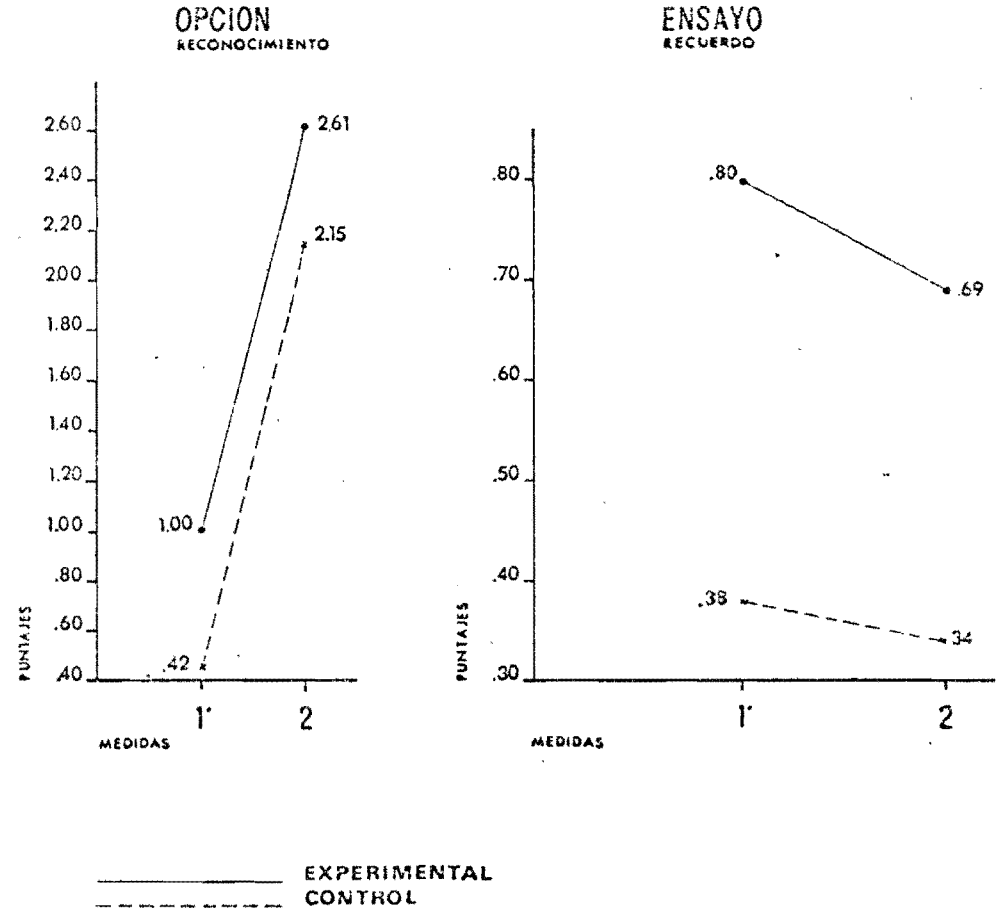
EFFECTOS SOBRE LA RESPUESTA DE RESUMEN, DEPENDIENTES DE LA TAREA REQUERIDA.

EFFECTOS PRE-POSTEST



RESUMEN

PERSISTENCIA DE EFECTOS



RESUMEN

La figura anterior, muestra el comportamiento de los datos de -- acuerdo al tipo de respuesta (resumen) y al tipo de tarea solicitada (reconocimiento-recuerdo).

En la primera medición postexperimental se observan efectos derivados de la V. I., en la tarea de recuerdo.

Los sujetos del grupo control presentan tendencias contradicto-- rias en su ejecución dependiendo de los tipos de tareas requeridas: en la tarea de reconocimiento su ejecución inicial no solamente no fué mantenida sino que decrementó, probablemente por alguna - interferencia debido, a la forma de evaluar la comprensión.

Los datos de la segunda medición postexperimental reflejan claramente efectos opuestos, dependiendo del tipo de tarea solicitada en ambos grupos: en tanto que en la tarea de reconocimiento, ambos grupos tienden a presentar incremento en sus puntajes; en la tarea de recuerdo, ambos tienden a decrementar sus puntajes.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación podemos plan-- tear que, hay efectos diferenciales dependiendo del tipo de tarea requerido en lo que respecta a la respuesta de resúmen. En términos generales el grupo experimental incrementó su puntaje como - función de la V.I. pero tal incremento sólo podemos decir que fué . significativo en la tarea de recuerdo.

En cuanto a la persistencia de efectos , también se presentan - diferencias en cuanto al tipo de tarea solicitada, independien-- temente del grupo de tratamiento al que correspondan los suje- -

tos. Ambos grupos, en la tarea de reconocimiento, mostraron incremento de puntajes, sin embargo, en la tarea de recuerdo ambos -- decrementan. En términos generales, podemos decir que persisten -- los efectos en tareas de reconocimiento, pero no en tareas de re cuerdo, aún cuando se mantienen las diferencias significativas -- entre grupos, en la tarea de recuerdo.

En la tabla 9 y 10, se presentan medidas descriptivas y valores de t (correlacionada), con 25 gl. y $p=.05$ relativos a la respues ta de inducción en la tarea de reconocimiento.

T A B L A 9.

COMPARACIONES ENTRE GRUPOS, DE LA RESPUESTA DE INDUCCION EN LA TAREA DE RECONOCIMIENTO.

GRUPOS	COMP. 1	COMP. 1'	COMP. 2
CONTROL	$\bar{X}=3.30$ $\sigma = .97$	$\bar{X}=3.42$ $\sigma =1.10$	$\bar{X}=2.69$ $\sigma = .98$
EXPERIMEN TAL.	$\bar{X}=3.23$ $\sigma =1.10$	$\bar{X}=3.57$ $\sigma =1.06$	$\bar{X}=2.88$ $\sigma =1.06$
	tr=-.30 $p > .05$	tr=.45 $p > .05$	tr=1.04 $p > .05$

No se encontraron diferencias significativas entre medias de -- tratamiento de la respuesta de inducción, en la tarea de recono cimiento.

T A B L A 10

COMPARACIONES ENTRE GRUPOS, DE LA RESPUESTA
DE INDUCCIÓN EN TAREA DE RECUERDO.

GRUPO	COMP. 1	COMP. 1'	COMP. 2
CONTROL	$\bar{X} = .03$ $\sigma = .19$	$\bar{X} = .15$ $\sigma = .36$	$\bar{X} = .07$ $\sigma = .27$
EXPERI- MENTAL	$\bar{X} = .03$ $\sigma = .19$	$\bar{X} = .61$ $\sigma = .49$	$\bar{X} = .46$ $\sigma = .50$
	$t_r = 0$ $p > .05$	$t_r = 4.04$ $p < .005$	$t_r = 3.43$ $p < .002$

Los análisis muestran diferencias significativas entre tratamientos en las dos medidas post-experimentales. El grupo experimental ejecutó satisfactoriamente en la respuesta de inducción cuando la tarea solicitada fue de recuerdo.

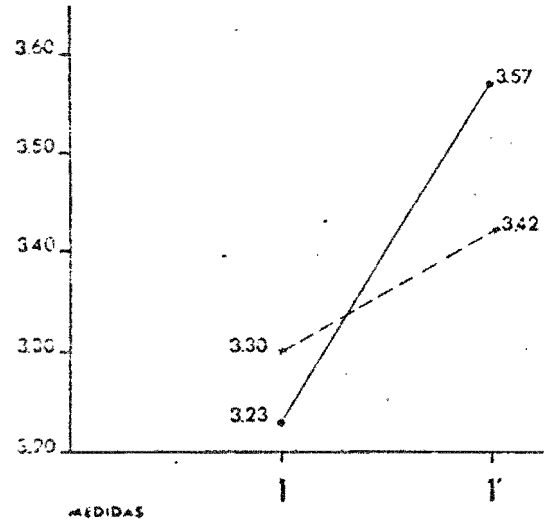
Los efectos observados en ambos tipos de tareas sobre la respuesta de inducción se presentan en la figura No. 3.

EFFECTOS SOBRE LA RESPUESTA DE INDUCCION, DEPENDIENTES DE LA TAREA REQUERIDA.

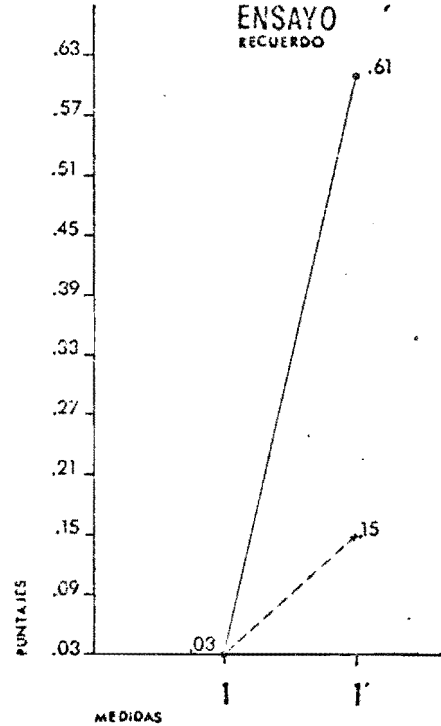
EFFECTOS PRE-POSTEST

PERSISTENCIA DE EFECTOS

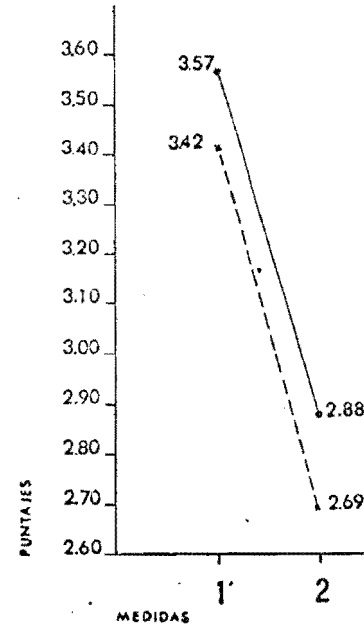
OPCION RECONOCIMIENTO



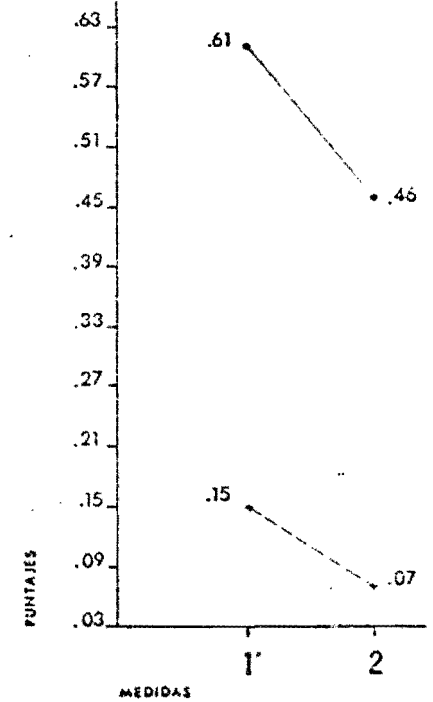
ENSAYO RECUERDO



OPCION RECONOCIMIENTO



ENSAYO RECUERDO



———— EXPERIMENTAL
- - - - CONTROL

———— EXPERIMENTAL
- - - - CONTROL

INDUCCION

INDUCCION

Se observan en la figura 3, efectos significativos de la V.I sobre la respuesta de inducción, exclusivamente en la tarea de recuerdo en la comparación 1 - 1'. Sin embargo, el grupo experimental no mantiene tal efecto en la comprensión del texto subsecuente, aún cuando las diferencias continúan siendo significativas.

En la tarea de reconocimiento, en la comparación 1 - 1', se observa una clara interacción entre funciones dependientes del grupo de tratamiento: en tanto el grupo experimental presenta una tendencia más acelerada al incremento, el control gana moderadamente en incremento; pero estas diferencias no son significativas.

En esta misma tarea, pero en la comparación 1' - 2 se observa un acelerado decremento en ambos grupos, volviéndolos equiparables. No se encontraron efectos de la V. I sobre la respuesta de inducción en tarea de reconocimiento en ninguna de las comparaciones post-experimentales.

En las tablas 11 y 12 se presentan medidas descriptivas y valores de t (correlacionada) con 25 gl y $P = .05$, relativas a la respuesta de deducción en las tareas de reconocimiento y recuerdo.

T A B L A No. 11

COMPARACIONES INTER-GRUPOS, DE LA RESPUESTA DE DEDUCCION EN LA TAREA DE RECONOCIMIENTO.

GRUPOS	COMP. 1	COMP. 1'	COMP. 2
CONTROL	$\bar{X}=1.96$ $\sigma=.19$	$\bar{X}=1.84$ $\sigma=.46$	$\bar{X}=2.34$ $\sigma=.67$
EXPERIMENTAL	$\bar{X}=1.80$ $\sigma=.40$	$\bar{X}=1.84$ $\sigma=.46$	$\bar{X}=2.26$ $\sigma=.60$
	tr=-1.69 p > .05	tr=0 p > .05	tr=-.43 p > .05

No se encontraron diferencias significativas entre medias de grupos en la respuesta de deducción en la tarea de reconocimiento.

T A B L A No. 12

COMPARACIONES ENTRE GRUPOS, DE LA RESPUESTA DE DEDUCCION EN LA TAREA DE RECUERDO.

GRUPOS	COMP. 1	COMP. 1'	COMP. 2
CONTROL	$\bar{X}=.07$ $\sigma=.27$	$\bar{X}=.30$ $\sigma=.47$	$\bar{X}=.07$ $\sigma=.27$
EXPERIMENTAL	$\bar{X}=.15$ $\sigma=.36$	$\bar{X}=.80$ $\sigma=.40$	$\bar{X}=.50$ $\sigma=.50$
	tr=.80 p > .05	tr=3.93 p < .0007	tr=4.28 p < .0003

Se encontraron diferencias significativas entre medias de tratamiento en las dos medidas postexperimentales.

La respuesta de deducción fué afectada por la V.I., en la tarea de recuerdo, pero no en la tarea de reconocimiento.

Los efectos observados en ambas tareas, para la respuesta de deducción se presentan en la figura No. 4 (página siguiente).

En la figura 4, se observa para la primera medición postexperimental, que el grupo control decrementó su ejecución y el grupo experimental mantuvo su nivel inicial en la tarea de reconocimiento.

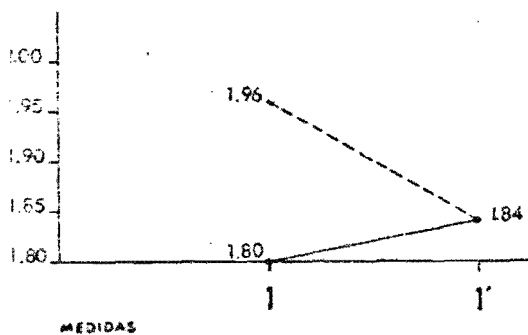
En la tarea de recuerdo, el grupo experimental mejoró su ejecución significativamente, en tanto el grupo control la incrementó modestamente. Siendo tal diferencia significativa.

En cuanto a la persistencia de efectos de tratamiento, ambos grupos mejoraron su ejecución en la tarea de reconocimiento, aún, cuando sus diferencias no son significativas, pero en la tarea de recuerdo, ambos grupos decrementan su puntaje, pero las diferencias entre ambos, son significativas.

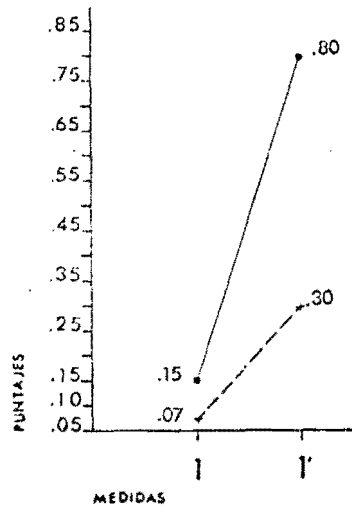
PERSISTENCIA DE EFECTOS

EFFECTOS PRE-POSTEST

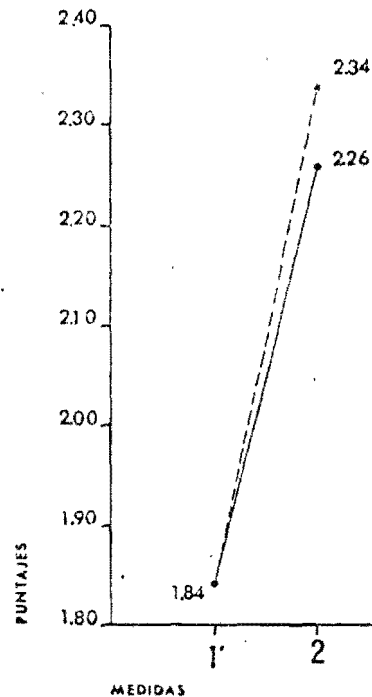
OPCION RECONOCIMIENTO



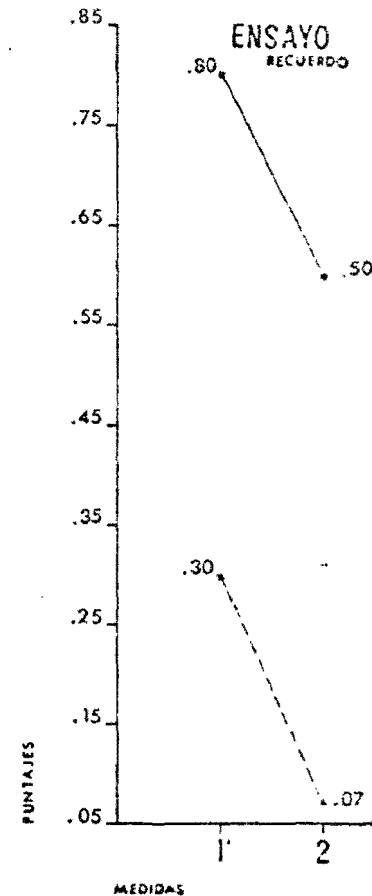
ENSAYO RECUERDO



OPCION RECONOCIMIENTO



ENSAYO RECUERDO



———— EXPERIMENTAL
- - - - CONTROL

———— EXPERIMENTAL
- - - - CONTROL

DEDUCCION

DEDUCCION

e) Coeficientes de confiabilidad:

coeficiente general = .78

porción opción múltiple = .71

porción ensayo breve = 86 %

D i s c u s i ó n

Tanto el sentido común, como los diversos modelos existentes sobre la comprensión de la lectura han influido, de alguna manera, para que se la considere, frecuentemente, como un asunto constreñido a las características de la estructura y organización del texto (discurso escrito) por una parte y a las actividades que el lector realiza cuando se ve comprometido en la lectura, por la otra. Y en términos generales se ha dado poco interés al efecto de la experiencia directa sobre la comprensión de lectura.

En la introducción de este trabajo se señaló la existencia de una laguna de trabajos de investigación que incidan en el tópico central de esta tesis. De igual forma, se explicitó que a la fecha se carece de una teoría clara y consistente internamente, capaz de estudiar de manera plena a la comprensión de lectura. Por lo contrario, el quehacer teórico se ve matizado por una variedad de modelos que enfatizan aproximaciones diferentes, lo que resulta en divergencias en cuanto a la forma de categorizar los hechos relevantes de los irrelevantes, en diversidades para la determinación del criterio conductual apropiado y sobre todo en diferencias para sugerir las hipótesis que deben ser sujetas a prueba empírica.

En el estudio realizado, se consideró que la actividad ejecu

tada por el lector, realizada alrededor del t3pico del texto pero externa al segundo, podr3a tener alg3n efecto sobre la transformaci3n del material inicial en un producto dado. Dicha transformaci3n implicar3a la realizaci3n de determinadas acciones por parte del lector.

Como puede leerse, en este trabajo se ha determinado, una vez mas, la categorizaci3n y separaci3n de hechos relevantes de los irrelevantes para ser estudiados y se han elaborado las preguntas correspondientes para ser sujetas a la prueba emp3rica. Vale la pena se3alar que en la definici3n del criterio conductual seleccionado para medir la comprensi3n de lo le3do se sigui3 lo se3alado por Anderson (1972) como elementos cr3ticos para su consideraci3n.

Se han enfatizado variados aspectos en la literatura sobre comprensi3n de lectura como consecuencia de las acciones del sujeto: procesos constructivos que operan y transforman los datos ling3sticos de entrada (Brandsford, Barclay y Franks, 1972); la organizaci3n de la informaci3n y su relaci3n con la familiaridad ganada mediante la experiencia (Thorndyke, 1977); la efectividad de las ayudas adjuntas, explicadas en t3rminos de "esquemas" (Brandsford y Johnson, 1973; Brandsford y Mc Carrel, 1975); los efectos del conocimiento previo sobre los procesos reconstructivos de memoria (Spiro, 1977) y la activaci3n de esquemas particulares a partir del contexto (factores situacionales-ambientales) para una 3til recuperaci3n de la informaci3n (Rumelhart y Ortony, 1977).

Sin embargo, tales estudios no han considerado el tema central de esta tesis. Cuando en ella se plante3 que la lectura es

una experiencia vicaria, una experiencia sobre un t3pico dado, - que le es informada por escrito al lector y que 3l aporta conocimientos previos, expectativas y sobre todo, relaciona lo le3do -- con eventos medioambientales para que la comprensi3n de lo que se lee se vuelva inteligible, se plante3 un aspecto importante de in vestigar, desde nuestro punto de vista. Los hallazgos aqu3 resu- midos sugieren tal posibilidad.

Los resultados del trabajo han mostrado que:

- a) Hay efectos diferenciales entre grupos dependiendo de la expo- sici3n a la experiencia directa. Tales efectos fueron encon- trados tanto para la comprensi3n de lectura del texto experi- mental como para la del texto seriado.
- b) Tales efectos se confirmaron en la comparaci3n intragrupo de - las medidas pre-postexperimentales 1-1'. Sin embargo, fueron observados efectos significativos de acarreo intragrupo en las restantes comparaciones posibles, para cada una de las condi- ciones experimentales. Dichos efectos podr3an deberse a la ex posici3n repetida en evaluaci3n y al contenido seriado de los textos. A3n as3, cabe recordar que todas las diferencias en- tre grupos son significativas en las medidas postexperimenta- les.

Tales datos parecen apoyar el argumento se3alado: cuando el lector relaciona lo le3do con eventos medioambientales, acciona - para que el material de entrada se vuelva inteligible y puede es- tar en capacidad para construir la comprensi3n y reconstruir su - recuerdo con m3s precisi3n.

Si esto puede ser cierto, tambi3n se estar3 implicando que

la mera repetición de evaluaciones sobre lo leído es otra forma de relacionarlo con eventos medioambientales. Los lectores toman experiencia de ambas acciones y mejoran su comprensión. Pero, los datos obtenidos señalan efectos facilitativos, de carácter significativo, a favor del grupo sujeto a la experiencia directa. Dichos efectos persisten en el texto seriado.

Quedó así contestada la primera pregunta de investigación sobre efectos generales.

En cuanto a la pregunta sobre efectos específicos en la comprensión de lo leído, a partir del tipo de tarea solicitada (reconocimiento-recuerdo) y el tipo de respuesta requerida (discriminación, resumen, inducción y deducción), los hallazgos apoyaron, en términos generales, los descritos anteriormente. Cabe señalar -- que es en la porción de ensayo breve donde éste efecto es claro.

Para la respuesta de discriminación, en la tarea de reconocimiento, la variable independiente (V.I.) no afectó la comprensión de lo leído en el texto experimental ni en el subsecuente. Sin embargo, para la misma respuesta, pero, en la tarea de recuerdo, el grupo experimental mostró efectos claros en la comprensión del texto experimental (al .0001) y de .01 para el texto seriado.

Tal hecho representa un problema para su interpretación: la respuesta de discriminación, en la tarea de reconocimiento estaría implicando la respuesta más fácil de ser realizada por los sujetos. Entonces, ¿Por qué los grupos no mostraron diferencias -- significativas entre sí?, siendo que los sujetos experimentales mostraron claros efectos del tratamiento para la misma respuesta en la tarea de recuerdo. ¿Acaso los distractores de las pregun-

tas de opción múltiple afectaron su ejecución ?, ¿ La sesión de experiencia directa enfatizó algún elemento que produjo incremento diferencial de acuerdo al tipo de tarea solicitada ? Es probable que tanto los distractores como la guía dada en la sesión de experiencia directa hayan afectado la ejecución de los sujetos experimentales en la respuesta en cuestión. Resultará conveniente realizar estudios que permitan establecer comparaciones controladas de este hecho, para poder establecer con mayor claridad su relación con la comprensión de lectura.

Para la respuesta de resumen, en la tarea de reconocimiento no fue posible establecer comparaciones dado que los grupos resultaron no comparables ($p = .05$). En la tarea de recuerdo, la respuesta de resumen mostró efectos significativos tanto para el texto experimental como para el seriado.

Debe señalarse que en la elaboración de reactivos de opción múltiple, para este tipo de respuesta, se presenta cierta dificultad: brindar al lector indicios visuales, pistas que pueden facilitar la identificación de la respuesta correcta por meras cadenas verbales apoyadas en indicadores ortográficos. Tal obstáculo debe ser considerado.

En la respuesta de inducción, sólo se observaron diferencias significativas en la tarea de recuerdo. Sin embargo, los sujetos experimentales mantuvieron tal efecto facilitativo para el texto en prueba y para el seriado.

En cambio, para la tarea de reconocimiento los sujetos experimentales no mostraron incremento en la comprensión de lo leído. Dicho efecto, siguiendo lo discutido para la respuesta de discrimi

nación en esta misma tarea, podría deberse a alguna interferencia provocada por los distractores de las opciones utilizadas y/o al mismo tratamiento. El elucidar tal efecto llevaría a aclarar diferencias finas entre la comprensión del texto en prueba y la comprensión del texto seriado, en lo relativo a la porción de opción múltiple.

En breve, en términos generales, se puede decir que sólo la ejecución de los sujetos en la porción de reactivos pertinentes a la tarea de recuerdo apoyan los efectos encontrados. La porción correspondiente a la tarea de reconocimiento requiere de ajustes para su optimización.

Siguiendo a Anderson (1972), en la elaboración de preguntas que midan comprensión de lo leído y particularmente aquellas de opción múltiple, se presentan dificultades derivadas del tipo de contenido. Cuando éste es de tipo instruccional, como el caso que nos ocupó, fue arduo elaborar paráfrasis de expresiones escritas en un lenguaje técnico.

Sin embargo, considerando que otras variables tales como: los conocimientos previos sobre el tópico y el conocimiento sobre el vocabulario no mostraron diferencias entre grupos, en la fase pre-experimental, y que la porción de "recuerdo" en las pruebas de comprensión utilizadas en la fase postexperimental mostraron diferencias significativas, puede decirse que la V.I. facilitó la ejecución de los sujetos en un nivel de comprensión que requirió una codificación adicional que sobrepasó lo perceptual (ortográfico o fonológico) contenido en el texto en sí.

Las pruebas de comprensión utilizadas en el estudio requirieron

ron que los sujetos se comprometieran en dos tipos de tareas: reconocimiento y recuerdo. Esto implicó que los sujetos operaran diferencialmente: en la tarea de reconocimiento la selección de las respuestas a partir de un conjunto de alternativas previamente elaboradas; en la tarea de recuerdo el modo de respuesta les permitió operar con cierta libertad. Los datos encontrados indican que los sujetos experimentales ejecutaron mejor en la tarea de recuerdo. Parece ser que tales sujetos ganaron cierta independencia del texto en sí, a partir de la sesión de experiencia directa. Esto puede ser interpretado en términos del modo de respuesta solicitado y de la relación que los sujetos establecieron entre la información proveniente del texto a un contexto más amplio.

En esta forma, se podría decir que los efectos de la experiencia directa sobre la comprensión de un texto dado son significativos si se controla el modo de respuesta. Tal hecho podría tener implicaciones de índole tecnológico, por ejemplo: la organización de las prácticas de materias teóricas. Los hallazgos de este trabajo señalan que la efectividad de la exposición a la experiencia directa, no es automática, sino que requiere del apoyo derivado del control del modo de respuesta. Cabe enfatizar que la forma de evaluar la comprensión de un texto dado debe atender, también, a el o los modos de respuesta en los cuales la comprensión del texto intenta ser incrementada.

Otro argumento queda aún por discutir: el relativo a la efectividad del tipo de reactivos utilizados en la construcción de pruebas sobre comprensión de lectura. Anderson (1972) señala cla-

ramente las dificultades inherentes a los reactivos utilizados en tarea de recuerdo, entre otras: la dificultad en la asignación -- confiable de puntajes y sobre todo la posibilidad de que el sujeto, al contestar "en sus propias palabras", tienda a repetir el lenguaje del texto. Sin embargo, y a pesar de tal advertencia, en este trabajo se consideró que el permitir operar al sujeto en una forma menos restringida (reactivos de ensayo breve en tarea de recuerdo) el sujeto podría reorganizar la información recibida y construir la respuesta apropiada, si es que había sido capaz de comprender lo leído, aún cuando, en forma parcial, utilizara para dicha construcción términos técnicos derivados del tipo de contenido instruccional presentado.

En este sentido, la dificultad para parafrasear términos técnicos se incrementa considerablemente cuando se utilizan reactivos de opción múltiple. Debe señalarse también que en este tipo de reactivos se presenta cierta limitación para la construcción de la respuesta por parte de los sujetos, dado el tipo de tarea que deben ejecutar (selección de la opción pertinente). Dado que la elección correcta puede verse restringida por la posible falla en el poder de discriminación de las alternativas y por interferencias derivadas de los mismos indicios que las opciones ofrecen, se considera difícil probar comprensión, de alto nivel, de términos técnicos utilizando reactivos de opción múltiple, aún cuando se pruebe una definición parafraseada del término a partir de la selección del término técnico o viceversa; aún cuando en el cuerpo del reactivo se incluya el término técnico y el lector seleccione una nueva instancia y aún cuando dada una instancia de una condición antecedente o consecuente, expresada en términos técnicos en el cuerpo

del reactivo o en las opciones se pruebe su comprensión a partir de las alternativas que presentan en tal parafraseo. Si es que - en la medición de comprensión de lectura se requieren respuestas a reactivos que no sean idénticos al lenguaje utilizado en el texto ¿cómo es que podemos garantizar que a partir de la elección de opciones que presentan la información de manera idéntica a la del texto o de la presentación de cuerpos de reactivos con igual estructura, estamos midiendo comprensión?

Alternativamente, es concebible que muchos de los aprendizajes y de las comprensiones que los lectores realizan hayan sido - facilitados por efectos similares al encontrado en este estudio.

No ha sido gratuito que algunos profesores ofrezcan una variedad de ejemplos sobre lo que están enseñando, ni tampoco que generen una analogía para relacionar el tópico bajo estudio con un fenómeno cotidiano, ellos han tratado y tratan de ayudar a sus estudiantes para que utilicen el conocimiento disponible en la elaboración de la información nueva y ésta se haga con mayor significado.

En las condiciones actuales, de cambios rápidos en el avance del conocimiento científico y tecnológico, donde lo que se aprendió hace unos pocos años, frecuentemente, es obsoleto para el momento actual, es imprescindible conocer las variables que afectan las formas de operar de los lectores cuando están comprometidos en comprender, para poder desarrollar estrategias de intervención que la apoyen.

Deben encontrarse otras explicaciones viables. Preguntas como: ¿En qué forma se relaciona la experiencia con la comprensión de lo leído?, ¿qué de esta relación hace a la información en el texto más

significativa para el lector?, ¿cómo es que la analogía entre la información del texto y la experiencia se integran para hacer más comprensible lo leído?, ¿en qué tipo de contenidos se requiere?, ¿cómo introducir los arreglos requeridos para que tal relación se dé en hecho didáctico?, son, entre otros, aspectos importantes de ser estudiados.

En este estudio se ha encontrado que la experiencia directa interviene en la comprensión de lo leído, bajo el control del modo de respuesta solicitado al lector durante la sesión experimental. Al parecer, el lector gana significado de tal experiencia y construye puestas que relacionan la información contenida en el texto con eventos medioambientales y con los conocimientos previos (redes semánticas) que posee.

Sin embargo, ningún estudio por sí sólo puede excluir definitivamente todas las explicaciones alternativas posibles. Se requiere de mayor investigación para validar si el razonamiento presente en esta tesis es correcto.

La generalización de los hallazgos de esta investigación puede verse sujeta a diversas limitaciones: primero, aquellas derivadas de la muestra estudiada ya que los sujetos provienen de familias de clase media, hablan el español estándar y no están incluidos en instrucción remedial de lectura. Pertenecen a un grupo particular de estudiantes de Psicología, específicamente de séptimo y noveno semestre del área Educativa.

Segundo: Existen limitaciones basadas en los materiales experimentales, ya que no son usuales en las materias escolares.

Tercero: Existen limitaciones basadas en los procedimientos, -

ya que miden exclusivamente comprensión en lengua escrita y no hablada; el estudio no se relaciona con habilidades de decodifica--ción fonética, sino con la comprensión de lectura.

Ahora bien, el presente estudio ha profundizado los conoci--mientos que se tienen acerca de las maneras general y específica-- como la experiencia directa afecta la comprensión de lo leído. En este sentido, se ha descrito un procedimiento sistemático que bajo condiciones adecuadas permitió responder las preguntas de in--vestigación formuladas. Puede concluirse, por lo tanto, que la -relevancia del presente estudio se enmarca, por lo menos, a dos -niveles.

- 1.- Valor teórico, al propiciar el desarrollo de una línea de in--vestigación psicológica poco profundizada en lo tocante al tó--pico central del estudio y hasta ahora pobre en las aportacio--nes logradas para la comprensión de los problemas considera--dos.
2. Valor tecnológico, al enfatizar la aplicación de técnicas y -diseños generados de nuestras propias tareas de investigación ligadas a nuestra realidad educativa e incidente en situacio--nes instruccionales que requieren de la atención del psicólo--go para mejorar los diversos índices de desempeño en la lectu--ra, tanto en lectores incipientes como en lectores hábiles.

BIBLIOGRAFIA:

- Anderson: R.C. How construct achievement tests to assess comprehension. Review of Educational Research, 1972, 42, 145-170.
- Anderson, R.C.; Spiro, R.J.; Montagne, W.E. Schooling and the acquisition of Knowledge. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 1977.
- Ausubel, D. Psicología Educativa. México, Trillas, 1976.
- Ausubel, D.P. y Youssef, M. The effect of consolidation on sequentially related, sequentially independent - - meaningful learning. Journal of General Psychology, 1966, 74, (2), 335-360.
- Bartlett, F.C. Remembering: A study in experimental and social Psychology. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1932.
- Bormuth, J.R.; Carr.; Manning, J. y Pearson, D. Children comprehension of between and within-sentence syntactic structures. Journal of Educational Psychology. 1970, 61, (5), 349-357.
- Botero, M. Efectos de Diversas Secuencias de Instrucción y Reforzamiento sobre la Adquisición y el Mantenimiento de las Respuestas Verbales del Repertorio Científico en Niños. Tesis de Maestría. UNAM, 1976, - - México.
- Brandsford, J.D. y Franks, J.J. The abstraction of linguistic ideas. Cognitive Psychology, 1971, 2, 331-350.
- Brandsford, J.D.; Barclay, J.B. y Franks, J.J. Sentence Memory: a constructive versus interpretative approach. - - Cognitive Psychology, 1972, 3, 193-209.
- Brandsford, J.D. y Johnson, M.K., Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. Journal of verbal learning and verbal behavior. 1972, 11, 717-726.
- Brandsford, J.D. y Johnson M.K. Considerations of some problems of comprehension. En W. Chase (Ed.), Visual information processing, New York: Academic Press, 1973.
- Brandsford, J.D. y Mc Carrel, N.A. A sketch of a cognitive approach to comprehension: some thoughts about understanding what it means to comprehend. En W.B. Weimer.

- y D.S. Palermo (Eds.) Cognition and the symbolic processes, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1975.
- Dooling, D.J. y Lachman, R. Effects of comprehension on -- retention of prose. Journal of Experimental Psychology, 1971, 88, 216-222.
- Fairbanks, G. The relation between eye movements and voice in the oral reading of good and poor silent readers. Psychological Monographs, 1973, 48 (215), 78-107.
- Frase, L. Paragraph organization and written materials: the influence of conceptual clustering on the level and organization of recall. Journal of Educational Psychology, 1969, 60, 394-401.
- Frederiksen, C. Effects of task-induced cognitive operations on comprehension and memory processes. En J.B. -- Carroll y R. Freedle (Eds.) Language comprehension and the acquisition of knowledge. Washington, D.C.: V.H. Winston, 1972.
- Johnson, N.F. en D. La Berge y S.J. Samuels (Eds.) Basic Processes in Reading, Perception and Comprehension. Hillsdale N.J.; Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- Kant, E. (Citado en R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montagne (Eds.) Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- Kintsch, W. The representation of meaning in memory. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1974.
- Kintsch, W. Memory for prose, en C.N. Cofer (Ed.) The structure of human memory. San Francisco: W.H. Freeman, 1976.
- Kozminsky, E. Altering comprehension: the effect of biasing titles on text comprehension. Memory and Cognition, 1977, 5 (4), 482-490.
- La Berge, D. y Samuels, S.J. Toward a Theory of automatic information processing. Cognitive Psychology, 1974, 6, 293-332.
- La Berge, D. y Samuels, S.J. Basic Processes in Reading, Perception and Comprehension. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates., 1977.
- Le Xuan, M. y Chassain, J.C. Analyse comportementale / Analyse du contenu. (S/F), mimeografiado. Vietnam, Laos.

- Luria, R.L., El papel del lenguaje en la socialización del niño. Ed. Pueblos Unidos, Moscú, 1966.
- Markman, E.M. Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. Child development, 1977, 48, 986-992.
- Pearson, D. y Johnson, D. Teaching Reading Comprehension. Holt, Rinehart and Winston. 1978, U.S.A. pp. 11.
- Pearson, P.D., y Kamil, M.L. Basic Processes and Instructional practices in Teaching Reading. Education Quarterly, 1979, 10 (2) 9-16.
- Piaget, J. The Psychology of intelligence. Paterson, N.J.: Littlefield Adams, 1969.
- Royer, J.M. y Cable, G.W. Facilitated learning in connected discourse. Journal of Educational Psychology, 1975, 67, 116-123.
- Royer, J.M. y Cable, G.W. Illustrations, analogies and facilitative transfer in prose learning. Journal of Educational Psychology, 1976, 68, (2), 205-209.
- Rumelhart, D.E. y Ortony, A. The representation of knowledge in memory. En R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montague (Eds.) Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- Rumelhart, D.E. Toward an interactive model of reading. En S. Dorninc (Ed.) Attention and Performance. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- Rumelhart, D.E. Understanding and summarizing brief stories. en D. La Berge y S.J. Samuels (Eds.) Basic Processes in Reading, Perception and Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associattes, 1977.
- Spiro, R.J. Remembering information from text: The "State of Shchema" approach. En R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montegue (Eds.) Scholling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J.: Lawrence Associates, 1977.
- Tenebaum, A.B. Task-dependent effects of organization and context upon comprehension of prose. Journal of Educational Psychology, 1977, 69, (5), 528-536.
- Thorndyke, P. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. Cognitive Psychology, 1977, 9, 77-100.

- Tuinman, J.J. Determining the passage-dependency of comprehension questions in five major tests. Reading Research Quarterly, 1973-1974, 9, (2), 206-223.
- Wittrock, M.C. y Lumsdaine A.A. Instructional Psychology. Annual Review of Psychology, 1977, 28, 417-459.
- Winograd, R. Understanding Natural Language. New York: Academic Press, 1972.

A P E N D I C E S.

- 1.- PRUEBA DE VOCABULARIO.
- 2.- TEXTO No. 0
- 3.- PRUEBA DE COMPRESION DE LA LECTURA DEL TEXTO No. 0
- 4.- PRUEBA SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL TOPICO DEL TEXTO No. 1.
- 5.- TEXTO No. 1.
- 6.- PRUEBA DE COMPRESION DEL TEXTO No. 1.
- 7.- GUIA PARA LA SESION DE EXPERIENCIA DIRECTA.
- 8.- PRUEBA DE CONOCIMIENTO DEL TOPICO DEL TEXTO No. 2.
- 9.- TEXTO No. 2, TEXTO SUBSECUENTE.
- 10.- PRUEBA DE COMPRESION DE LA LECTURA DEL TEXTO No. 2.

PRUEBA DE VOCABULARIO

INSTRUCCIONES: MARCA CON UNA 'X' LA OPCION QUE CONSIDERES EXPRESA MEJOR EL SIGNIFICADO DE CADA UNA DE LAS PALABRAS QUE SE TE PRESENTAN A CONTINUACION. EN TODOS LOS CASOS, SOLO EXISTE UNA RESPUESTA CORRECTA, POR LO TANTO DEBERAS RESPONDER SOLO A UN INCISO. PROCURA CONTESTAR TODAS LAS PREGUNTAS. GRACIAS POR TU COOPERACION.

1.- ACONDICIONAR

- A.- Arreglar algo de manera particular.
- B.- Juntar una serie de objetos.
- C.- Descomponer algo en sus elementos.
- D.- Reducir el tamaño de algo.
- E.- Hacer algo más grande.

2.- ALENTAR

- A.- Poner en guardia.
- B.- Quitar apoyo.
- C.- Dar ánimo.
- D.- Desanimar.
- E.- Poner lejos.

3.- ANALIZAR

- A.- Poner en orden.
- B.- Juntar los componentes de algo.
- C.- Pasar por alto.
- D.- Mezclar los componentes de algo.
- E.- Separar los componentes de algo.

4.- APRECIAR

- A.- Mostrar indiferencia.
- B.- Olvidar algo útil
- C.- Conceder valor.
- D.- Esperar ansiosamente.
- E.- Esperar tranquilamente.

5.- CONCERTAR.

- A.- Instrumentar música.
- B.- Recrearse en el campo.
- C.- Ponerse de acuerdo.
- D.- Poner precio.
- E.- Estar en desacuerdo.

6.- CONTROLAR

- A.- Comunicar algo.
- B.- Transportar algo.
- C.- Reformar algo.
- D.- Dejar libremente.
- E.- Dominar algo.

7.- CRONICA

- A.- Relato imaginario de tipo popular.
- B.- Cuento infantil de aventuras.
- C.- Documento importante muy antiguo.
- D.- Historia que sigue el orden en el tiempo.
- E.- Historia que señala los lugares principales.

8.- DICTAMEN

- A.- Documento honorífico.
- B.- Expresión de un juicio.
- C.- Asunto sin conclusión.
- D.- Relato inauténtico.
- E.- Observación comprobable.

9.- DIAGNOSTICO

- A.- Determinar algo según sus manifestaciones
- B.- Observación experimental.
- C.- Que no puede determinarse su estado.
- D.- Fugaz, de poca duración.
- E.- Fugaz, pero durable.

10.- DINAMICO

- A.- Que tiene poca consistencia.
- B.- Que está en constante cambio y movimiento.
- C.- Que despide luz violeta.
- D.- Que mantiene inalterable su estado.
- E.- Sin fuerza para sobrevivir.

11.- EJECUTAR.

- A.- Pasar de un recipiente a otro.
- B.- Dejar de aplicar algo.
- C.- Realizar algo.
- D.- Criticar con aspereza.
- E.- Dejar algo sin control.

12.- ESTRUCTURAR

- A.- Ordenar objetos por tamaños.
- B.- Asignar lugares según volúmenes.
- C.- Desarreglar un ordenamiento.
- D.- Componer algo de una forma determinada.
- E.- Predeterminar lo que se desea hacer.

13.- EVALUAR

- A.- Responder por algo.
- B.- Asignar un valor a algo.
- C.- Restarle importancia a algo.
- D.- Diferenciar las características principales.
- E.- Confrontar opiniones.

14.- FUENTE

- A.- Lugar donde se depositan cosas.
- B.- Destino de algo.
- C.- Origen de algo.
- D.- Procedimiento bibliográfico.
- E.- Orden expresa.

15.- INCONSISTENTE

- A.- Que pierde el sentido.
- B.- Difícil de dominar.
- C.- Que se integra fácilmente.
- D.- Que no tiene estabilidad y coherencia.
- E.- Que tiene persistencia duraderamente.

16. INTEGRAR

- A.- Examinar con cuidado.
- B.- Formar algo.
- C.- Descomponer en partes.
- D.- Observar en el microscopio.
- E.-Influenciar a largo plazo.

17.- INTERACCION

- A.- Actuar con permiso.
- B.- Actuar sin permiso.
- C.- Que influye mutuamente.
- D.- Que no afecta a nadie.
- E.- Que afecta a veces.

18.- INTERLOCUTOR

- A.- Persona que actuá en el teatro.
- B.- Persona coherente y estable.
- C.- Persona que habla elegantemente.
- D.- Persona que toma parte de un diálogo.
- E.- Persona que no habla con nadie.

19.- MONOGRAFIA

- A.- Descripción particular de una cosa determinada.
- B.- Relato oral de acontecimientos históricos.
- C.- Documento general muy poco descriptivo.
- D.- Descripción muy breve.
- E.- Relato verbal de tipo informal.

20.- PLAN

- A.- Dejar algo sin control.
- B.- Especificar el origen de algo.
- C.- Forma de organizar lo que se va a hacer.
- D.- Forma de organizar lo que ya está hecho.
- E.- Especificar el contenido de algo.

21.- PRIMORDIAL

- A.- Asunto confidencial.
- B.- Disponer al azar.
- C.- Orden en pasos cortos.
- D.- Lo de menor importancia.
- E.- Lo que es primero.

22.- PROCESO

- A.- Examinar con cuidado.
- B.- Formar algo.
- C.- Realizable en cualquier orden.
- D.- Serie de pasos, fases o etapas.
- E.- Pasos posibles ocasionalmente.

23.- PROPOSITO

- A.- Intención.
- B.- Confidencia.
- C.- Adivinanza.
- D.- Robar.
- E.- Ensayar.

24.- REFLEXIONAR

- A.- Intentar.
- B.- Meditar.
- C.- Adivinar.
- D.- Robar.
- E.- Ensayar.

25.- REGISTRAR

- A.- Asentar un acontecimiento.
- B.- Describir minuciosamente.
- C.- Borrar las huellas de un suceso.
- D.- Omitir datos deliberadamente.
- E.- Examinar superficialmente.

26.- SOCIOGRAFIA

- A.- Descripción específica de un evento social.
- B.- Relato de los hechos sociales.
- C.- Representación gráfica de atracciones y rechazos en un grupo.
- D.- Forma provisional de mostrar cómo se forma un liderato.
- E.- Presentación de las etapas de un grupo.

27.- TECNICA

- A.- Conjunto de procedimientos que utiliza una ciencia.
- B.- Manera de evaluar los resultados.
- C.- Forma de organizar lo que se va a hacer.
- D.- Forma provisional de organización.
- E.- Pasos posibles en contadas ocasiones.

28.- TOPICO

- A.- Lugar de procedencia.
- B.- Asunto o tema que se trata.
- C.- Técnica bien experimentada.
- D.- Carente de tema y contenido.
- E.- Fácil de hacer.

29.- VALOR

- A.- Expresión de un juicio.
- B.- Diferenciar los detalles principales.
- C.- Lo que es importante.
- D.- Que no es estimable.
- E.- Expresión de una verdad.

30.- VERAZ

- A.- Que anima.
- B.- Que es mentira.
- C.- Que es cierto.
- D.- Que reconforta.
- E.- Que es escaso.

I N S T R U C C I O N E S .

LEE EN SILENCIO ESTE MATERIAL Y UTILIZA EL TIEMPO QUE CONSIDERES NECESARIO, HAZLO CON CUIDADO, TRATANDO DE COMPRENDER LO QUE ESTAS LEYENDO. CUANDO CONSIDERES QUE YA TERMINASTE DE LEER, LEVANTA LA MANO. EL EXAMINADOR IRA A TULUGAR Y RECOGERA EL TEXTO. NO HAGAS PREGUNTAS QUE ESTEN RELACIONADAS CON EL CONTENIDO DEL TEXTO AL EXAMINADOR NI A ALGUNO DE TUS COMPAÑEROS.

T E X T O .

La entrevista es una conversación que se sostiene, generalmente, entre dos personas con un propósito definido. Puede tener por finalidad una de las tres funciones principales siguientes: A) obtener información de los individuos; b) facilitarles información y, C) influir sobre ciertos aspectos de su conducta. La información que trate de obtenerse a través de la entrevista -- puede ser sobre hechos objetivos o subjetivos. La finalidad primordial de la entrevista es el intercambio de sentimientos e ideas entre dos personas.

De acuerdo con la personalidad del entrevistado y las circunstancias del caso, se puede utilizar por parte del entrevistador los siguientes procedimientos: alentar a la persona entrevistada para que hable, esforzarse por establecer relaciones de confianza y franqueza; asociar el tópico de la entrevista a los intereses de la persona entrevistada; asegurarse de que el entrevistado -- comprende el propósito que se persigue y el entrevistador comprende, a su vez, lo que se le dice. Vigilar el curso de la entrevista para evitar que se desvíe por otros caminos; hacer que la preocupación personal del entrevistado se convierta en una ventaja en lugar de ser ignorada, contener la tendencia a la exageración, las manifestaciones vagas o el engaño deliberado; comprobar la veracidad de los juicios, verificar indicaciones sobre preferencias o actitudes.

La persona que desee evitar en lo posible los errores de una entrevista, debe controlarlos en una u otra forma. Debe reconocer y dominar sus propias inclinaciones y tendencias al propio tiempo que reconoce los de la persona entrevistada. El comportamiento sincero tiende a engendrar confianza y franqueza en la persona entrevistada. Las tentativas de mostrarse agudo o subrepticio en las preguntas sólo servirá para dificultar el logro de una buena relación y de una cooperación coordinada entre los dos participantes y la entrevista resultará inconsistente e inefectiva.

La palabra clave en toda entrevista es la relación. Entrevistador y entrevistado aportan a la entrevista sus propias cualidades, la historia de sus vidas, su propia personalidad. Lo que ocurre en la entrevista sería incomprensible si nos limitáramos a estudiar a los dos participantes como entidades separadas, pues ambos se influyen recíprocamente y el producto de las dos personalidades es lo que determina el resultado de la entrevista.

El éxito de la persona que entrevista no consiste sólo en lo que hace, sino en la forma en que lo hace. Todo comportamiento es el producto de motivos psicológicos y motivos sociales. La empatía puede definirse como la facultad de responder con sensibilidad e imaginación a los sentimientos de otra persona.

El entrevistador para lograr éxito debe: gozar de un equilibrio perfecto, ser capaz de reaccionar en forma empática con respecto a su interlocutor, sin dejarse dominar por sus propias tendencias: poseer gran cultura y mostrarse reflexivo por lo que a la personalidad y a sus fuerzas dinámicas se refiere.

El estudio de la entrevista y su ejecución no es una ciencia: es un arte. Pero, como casi todas las artes, muchos de sus aspectos dependen íntimamente de la ciencia.

Una persona se entrevista con otra para averiguar algo sobre ella, para -

participarle algo o para hacerle introducir ciertos cambios. A veces se persigue más de un propósito.

FASES DE LA ENTREVISTA. (PLANEACION).

Preparativos: En esta fase se presentan cinco pasos que son: el conocimiento del sujeto, la determinación de la labor que se va a realizar, el concertar la entrevista, la selección del lugar para celebrarla, la práctica en la apreciación del punto de vista del entrevistado (ponerse en su lugar) y el conocimiento de la propia personalidad.

Realización: En esta segunda fase se pretende crear una atmósfera de confianza, ayudar al entrevistado a sentirse bien, saber escuchar, conceder tiempo suficiente (no dar impresión de prisa), no perder el tiempo, mantener el control de la entrevista y a la conclusión de la entrevista, mantenerse alerta para captar algún dato de importancia, producto del cierre, pues a veces el anuncio del término de la entrevista hace desaparecer la tensión y se aflojan las defensas.

Lo anterior puede considerarse como "condiciones básicas" para llevar a cabo una entrevista.

PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA (TEXTO O).

INSTRUCCIONES: CUANDO EL EXAMINADOR DE LA SEÑAL, DA VUELTA A LA HOJA. ENCONTRARAS PREGUNTAS QUE ESTAN RELACIONADAS CON LA COMPRESION DE LO QUE ACABAS DE LEER. LEE CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE ELLAS Y MARCA TU RESPUESTA PONIENDO UNA "X" SOBRE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA. EN TODOS LOS CASOS, SOLO EXISTE UNA RESPUESTA CORRECTA. POR LO TANTO, DEBERAS ELEGIR SOLO UNA OPCION POR PREGUNTA. AL TERMINAR CON LAS PREGUNTAS DE OPCION MULTIPLE, ENCONTRARAS PREGUNTAS ABIERTAS A LAS QUE DEBES CONTESTAR DE ACUERDO A LO QUE HAYAS ENTENDIDO A PARTIR DEL TEXTO LEIDO. PROCURA CONTESTAR TODAS LAS PREGUNTAS. (LAS DE OPCION Y LAS ABIERTAS). NO HAGAS PREGUNTAS, NI COMENTARIOS, AL EXAMINADOR, NI A TUS -- COMPAÑEROS. GRACIAS POR TU COOPERACION.

1.- LA DEFINICION DE ENTREVISTA ES:

- A.- Una reunión informal.
- B.- Una sesión de charla libre.
- C.- Una conversación que tiene propósito definido.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

2.- EN UNA ENTREVISTA SE PERSIGUE:

- A.- Influir sobre algunas acciones.
- B.- Recabar datos.
- C.- Proporcionar datos.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

3.- TODOS LOS DATOS QUE SE OBTIENEN DE UNA ENTREVISTA SON:

- A.- Observables directamente.
- B.- No observables directamente.
- C.- Las opciones A y B.
- D.- Comprobables.
- E.- Ninguna de las anteriores.

4.- LOS PROCEDIMIENTOS PARA SER UTILIZADOS EN LA ENTREVISTA SON:

- A.- Impersonales.
- B.- Admiten poco cambio.
- C.- Toman en cuenta la personalidad del entrevistado.

- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

5.- UNO DE LOS PROPOSITOS FUNDAMENTALES EN LA ENTREVISTA ES:

- A.- Obtener información guiando la preocupación del entrevistado para motivarlo hacia su solución.
- B.- Obtener información del entrevistado no importando de qué manera.
- C.- Obtener información tomando en cuenta los sentimientos e ideas del entrevistado.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

6.- PARA EVITAR FRACASOS EN LA ENTREVISTA, EL ENTREVISTADOR DEBE:

- A.- Reconocer y dominar sus propias inclinaciones.
- B.- Reconocer las inclinaciones y tendencias de la persona entrevistada.
- C.- Evitar el engaño deliberado.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

7.- FRECUENTEMENTE LAS ENTREVISTAS FRACASAN PORQUE:

- A.- El entrevistador descuida su voz.
- B.- El entrevistador no controla sus sentimientos e ideas.
- C.- El entrevistador no comprueba la veracidad de los juicios.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

8.- LA PALABRA CLAVE EN TODA ENTREVISTA ES:

- A.- La plática.
- B.- La relación.
- C.- La Historia.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

9.- TANTO EL ENTREVISTADO COMO EL ENTREVISTADOR SE INFLUYEN:

- A.- Por la interacción que se desarrolla.
- B.- Por la autoridad de uno sobre otro.
- C.- Por la diferencia de sus historias personales.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

10.- LA FACULTAD DE RESPONDER CON SENSIBILIDAD E IMAGINACIÓN A LOS SENTIMIENTOS DE OTRA PERSONA SE LLAMA:

- A.- Simpatía.
- B.- Sentimiento.
- C.- Empatía.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

11.- DECIMOS QUE UNA PERSONA ES UN BUEN ENTREVISTADOR CUANDO:

- A.- Es profesional, seria y correcta.
- B.- Es simpático, reflexivo y equilibrado.
- C.- Es un artista en la ejecución de su ciencia.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

12.- UNA ENTREVISTA TIENE BASICAMENTE _____ FASES:

- A.- Cuatro.
- B.- Dos.
- C.- Tres.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

13.- CUANDO SE PREVEE LA PERSONA QUE VA A SER ENTREVISTADA, SE PRECISA QUE ES LO QUE SE VA A EFECTUAR, SE ELIGE UN LUGAR PARA REUNIRSE Y SE DECIDE CUANDO SE VA A REALIZAR LA ENTREVISTA SE ESTA HACIENDO MENCION A:

- A.- La organización.
- B.- La preparación.
- C.- La realización.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

14.- EN LA REALIZACION DE LA ENTREVISTA SE REQUIERE QUE EL ENTREVISTADOR:

- A.- Prôpície confianza.
- B.- Conceda al entrevistado el tiempo suficiente para hablar.
- C.- Sepa escuchar.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

15.- EL CIERRE DE LA ENTREVISTA RESULTA VALIOSO PORQUE:

- A.- Ya se obtuvieron los datos que se querían.
- B.- Las manifestaciones ya no son vagas.
- C.- Pueden aparecer datos importantes al reducirse la tensión.
- D.- Todas las anteriores.
- E.- Ninguna de las anteriores.

16.- RESUME BREVEMENTE, CON TUS PROPIAS PALABRAS, CUALES SON LAS IDEAS PRINCIPALES MAS IMPORTANTES EN EL TEXTO QUE ACABAS DE LEER SOBRE LA ENTREVISTA.

17.- ESCRIBE UNA O VARIAS CARACTERISTICAS ESPECIFICAS POR LAS CUALES LA ENTREVISTA SE DIFERENCIA DE OTRAS CONVERSACIONES.

18.- ESCRIBE UNA REGLA, NORMA O PRINCIPIO DERIVADO DE LAS IDEAS PRINCIPALES PRESENTADAS EN EL TEXTO A PARTIR DE LO QUE ACABAS DE LEER.

19.- ESCRIBE UN EJEMPLO BREVE, QUE CONTENGA LA FINALIDAD, LOS PASOS QUE SE DEBEN SEGUIR, COMO SE EVITAN LOS ERRORES MAS FRECUENTES EN LA ENTREVISTA, A PARTIR DE LO QUE ACABAS DE LEER.

PRUEBA SOBRE CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL TOPICO DEL TEXTO No. 1.

INSTRUCCIONES: CUANDO EL EXAMINADOR DE LA SEÑAL, DA VUELTA A LA HOJA Y CONTESTA LAS PREGUNTAS QUE SE TE PRESENTAN. LEE Y RESPONDE LO QUE CONOZCAS AL RESPECTO. SI CONOCES LA RESPUESTA, ESCRIBELA EN EL ESPACIO CORRESPONDIENTE, SI LA DESCONOCES, ESCRIBE: "IGNORO LA RESPUESTA".

NO HAGAS PREGUNTAS, NI COMENTARIOS AL EXAMINADOR O A TUS COMPAÑEROS GRACIAS POR TU COLABORACION.

1.- Escribe la definición de grupo desde el punto de vista Trabajo Social.

2. Desarrolla por escrito, cuáles son las características psicológicas de un grupo.

3.- Menciona por escrito, las etapas por las que atraviesa un grupo en su existencia.

4.- Desarrolla por escrito cada una de las etapas de la existencia de un grupo.

5.- Menciona y desarrolla por escrito la investigación en la etapa de formación de un grupo.

I N S T R U C C I O N E S :

PUEDES LEER EN SILENCIO ESTE MATERIAL TODO EL TIEMPO QUE TU CONSIDERES NECESARIO. HAZLO CON CUIDADO, TRATANDO DE COMPRENDER LO QUE ESTAS LEYENDO. CUANDO CONSIDERES QUE YA TERMINASTE LEVANTA LA MANO. EL EXAMINADOR IRA A TU LUGAR Y RECOGERA EL TEXTO. NO HAGAS PREGUNTAS QUE ESTEN RELACIONADAS CON EL CONTENIDO DEL TEXTO AL EXAMINADOR O A ALGUNOS DE TUS COMPAÑEROS.

T E X T O

Un grupo es un conjunto de personas que interactúan con una herencia material y social común, estructurándose en creencias, hábitos e intereses comunes.

El grupo tiene dos clases de características: las psicológicas y las sociológicas.

Las características psicológicas del grupo comprenden los aspectos emocionales de la conducta como son: LA OPCIONALIDAD, entendida como el hecho de que el grupo tiene la facultad de elegir. Otra característica psicológica es la de FORMALIDAD, entendida como que el grupo tenga puntualidad y fidelidad en la ejecución de una cosa determinada. La última característica psicológica es la de FLEXIBILIDAD, vista como la disposición de ánimo a ceder y acomodarse fácilmente a un dictamen u orden expresa.

Las características sociológicas del grupo están relacionadas con los aspectos de valores, controles y acondicionamiento del medio. Entre estas características tenemos: HOMOGENEIDAD, entendida como que el grupo debe

ser semejante en cuanto a herencia material y social, creencias, hábitos e intereses comunes. Otra característica sociológica es la REDUCCION, es decir, que el grupo no sea muy numeroso, máximo 10 personas. La CONSTANCIA es una más de las características sociológicas de un grupo y se refiere a que el grupo debe reunirse con frecuencia regular.

Un grupo atraviesa por varias etapas durante su existencia. Estas etapas son: la de FORMACION, la de ORGANIZACION y la de DESINTEGRACION.

En la primera etapa, la llamada FORMACION, se reúnen personas que compongan un todo y ese todo es el grupo. Pero para que se reúnan es necesario cubrir los pasos requeridos para esta etapa de formación y que son: el de promoción, en este paso se motiva a las personas para que se forme el grupo. El de sensibilización y reclutamiento, en este paso se hace sentir a las personas los motivos que propician la formación del grupo. Y, por último, el registro, en este paso se examinan, analizan y valorizan a las personas para el ingreso al grupo.

En la etapa de ORGANIZACION, que es la segunda etapa en la existencia de un grupo, se prepara a los individuos para que el grupo quede formado. Aparece el conflicto el cual es visto como situaciones difíciles que hacen que el grupo al empezar no se establezca completamente, pero que una vez resueltas, el grupo se logra integrar. Y, posteriormente al conflicto, se establece la integración del grupo.

La tercera etapa es la de DESINTEGRACION. Puede deberse a diferentes motivos: ya sea porque el grupo alcanzó los objetivos o porque tiene fallas en su organización.

Ahora bien, el Trabajo Social también tiene la posibilidad de investigar en todo el proceso de la existencia de un grupo.

El trabajo social considera como definición de INVESTIGACION: "La búsqueda, observación o análisis de todo hecho, situación o persona, en cuanto a su pasado y su presente, en forma objetiva y subjetiva, a través de fuentes directas e indirectas".

Para llevar a cabo la investigación se utilizan instrumentos específicos como son las monografías, los cuestionarios, los diarios de campo, las entrevistas, etc.

La investigación se puede aplicar a cualquiera de las etapas de existencia de un grupo: se puede investigar tanto en la etapa de formación, como en la de organización o en la de desintegración.

Investigación en la etapa de FORMACION: Tiene como finalidad examinar hechos con toda atención para determinar necesidades y recursos, niveles de publicidad y sus técnicas, así como las formas de registro para el ingreso al grupo.

Investigación en la etapa de ORGANIZACION: En esta segunda etapa, la investigación utiliza fundamentalmente la Sociometría (SOCIOGRAMAS), con el fin de ver qué individuos se atraen y quienes no, es decir, para conocer la dinámica del grupo.

Investigación en la etapa de DESINTEGRACION: En esta tercera y última etapa de la vida de un grupo, la investigación es de tivo evaluativo, para valorar hasta qué grado se alcanzaron los objetivos planeados y también para conocer, comprender y valorar los motivos de la desintegración.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA

(TEXTO 1)

INSTRUCCIONES:

CUANDO EL EXAMINADOR DE LA SEÑAL, DA VUELTA A LA HOJA. ENCONTRARAS PRE
GUNTAS QUE ESTAN RELACIONADAS CON LA COMPRENSION DE LO QUE ACABAS DE
LEER. LEE CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE ELLAS Y MARCA TU RESPUESTA PONIENDO
UNA 'X' SOBRE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA. EN TODOS LOS CASOS,
SOLO EXISTE UNA RESPUESTA CORRECTA. POR LO TANTO DEBERAS ELEGIR SOLO
UNA OPCION POR PREGUNTA. AL TERMINAR CON LAS PREGUNTAS DE OPCION MULTI
PLE, ENCONTRARAS PREGUNTAS ABIERTAS, A LAS QUE DEBES CONTESTAR DE ACUER
DO A LO QUE HAYAS ENTENDIDO A PARTIR DEL TEXTO LEIDO. PROCURA CONTEST
AR TODAS LAS PREGUNTAS (LAS DE OPCION Y LAS ABIERTAS).

NO HAGAS PREGUNTAS, NI COMENTARIOS AL EXAMINADOR NI A TUS COMPAÑEROS.

G R A C I A S P O R T U C O L A B O R A C I O N

1.- En el texto que acabas de leer se dice que un grupo es?:

- A.- UNA CONCENTRACION DE CANDIDATOS.
- B.- UNA REUNION DE AMIGOS.
- C.- UN CONJUNTO DE PERSONAS QUE INTERACTUAN CON UNA HERENCIA MATERIAL Y SOCIAL COMUN, ESTRUCTURANDOSE EN CREENCIAS, HABITOS E INTERESES COMUNES.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

2.- Un grupo político es:

- A.- UN CONJUNTO DE PERSONAS CON MOTIVOS COMUNES.
- B.- UN CONJUNTO DE PERSONAS CON CARACTERISTICAS FISICAS COMUNES.
- C.- UN CONJUNTO DE PERSONAS DE UN NIVEL ECONOMICO COMUN.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

3.- De acuerdo con el texto que acabas de leer, ¿Cuáles son las características psicológicas de un grupo?

- A.- LOS ASPECTOS EMOCIONALES DE LA CONDUCTA.
- B.- EL HECHO DE QUE EL GRUPO TIENE LA POSIBILIDAD DE ELEGIR.
- C.- LA FACULTAD DE TENER DISPOSICION DE ANIMO A CEDER Y ACOMODARSE FACILMENTE A UNA ORDEN.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

4.- Cuando se investiga con la finalidad de conocer hasta dónde el grupo consiguió lo que se proponía y saber el por qué se disolvió, se está investigando en:

- A.- LA ETAPA DE ORGANIZACION.
- B.- EN LA ETAPA DE DESINTEGRACION.
- C.- EN LA ETAPA DE DESCONCENTRACION
- D.- TODAS LAS ANTERIORES,
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

5.- Las características sociales de un grupo son:

- A.- PLASTICIDAD E INGENIO.
- B.- FLEXIBILIDAD Y OPCIONALIDAD.
- C.- LAS RELACIONADAS CON ASPECTOS EMOCIONALES DE LA CONDUCTA.
- D.- LAS RELACIONADAS CON VALORES, CONTROLES Y ACONDICIONAMIENTO DEL MEDIO.
- E.- NINGUNA.

6.- Por lo que acabas de leer en el texto, existen diversas etapas por las que atraviesa un grupo durante su existencia, ¿Cuáles son?:

- A.- OPCIONALIDAD, FORMALIDAD Y FLEXIBILIDAD.
- B.- HOMOGENEIDAD, REDUCCION Y CONSTANCIA.
- C.- FORMACION, ORGANIZACION Y DESINTEGRACION.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

7.- Un trabajador social que estuviera interesado en lograr un grupo, tendría en primer lugar que:

- A.- CONOCER LAS CONDICIONES DIFICILES QUE INTERFIEREN AL GRUPO Y DET--
TERMINAR EL POR QUE NO ALCANZAN LOS OBJETIVOS PROPUESTOS.
- B.- CONOCER LOS RECURSOS Y NECESIDADES. DEFINIR LOS OBJETIVOS QUE SE
PERSIGUEN Y LOS MEDIOS DE DARLOS A CONOCER.
- C.- DETERMINAR EL GRADO DE ATRACCION Y RECHAZO DE LOS SUJETOS MIEMBROS
DEL GRUPO, ES DECIR, CONOCER LA DINAMICA DEL GRUPO.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

8.- Durante la existencia de un grupo aparecen problemas que impiden que el grupo se desarrolle adecuadamente, pero que si son superados se logra:

- A.- LA FORMACION.
- B.- LA INTEGRACION.
- C.- LA HOMOGENEIDAD.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

- 9.- El Trabajo Social considera a la Investigación como:
- A.- TODO ESTUDIO SISTEMATICO DE UN HECHO REAL Y SOCIAL.
 - B.- LA BUSQUEDA, OBSERVACION O ANALISIS DE TODO HECHO, SITUACION O PERSONA, EN CUANTO A SU PASADO, SU PRESENTE, EN FORMA OBJETIVA Y SUBJETIVA, A TRAVES DE FUENTES DIRECTAS O INDIRECTAS.
 - C.- LA EVALUACION DE TODOS AQUELLOS DATOS SUSCEPTIBLES.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 10.- Cuando nos interesa conocer las características relacionadas con las semejanzas en nivel socio-económico, en el tamaño del grupo y en la regularidad de sus reuniones, estamos interesados en conocer características:
- A.- SOCIOLOGICAS.
 - B.- PSICOLOGICAS.
 - C.- POLITICAS.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 11.- Cuando queremos conocer los antecedentes remotos y actuales de un fenómeno, conducta o condición y este conocimiento lo obtenemos en forma más precisa ya sea de primera o de segunda mano, estamos haciendo mención a:
- A.- UN ESTUDIO EN GENERAL.
 - B.- UN EXPERIMENTO EN GENERAL.
 - C.- UNA INVESTIGACION EN GENERAL.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 12.- La investigación en la etapa de formación de un grupo tiene como finalidad:
- A.- CONOCER A LAS PERSONAS DEL GRUPO.
 - B.- DETERMINAR NECESIDADES Y RECURSOS.
 - C.- DETERMINAR ATRACCIONES Y RECHAZOS DE LOS MIEMBROS.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

- 13.- Cuando queremos conocer la oferta y la demanda y las formas para hacer del conocimiento de las personas cuáles son los objetivos que se persiguen, estamos haciendo referencia a:
- A.- LA FUNCION DE LA INVESTIGACION EN GENERAL.
 - B.- LA FUNCION DE LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE ORGANIZACION.
 - C.- LA FUNCION DE LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE FORMACION.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 14.- La investigación en la etapa de organización tiene como finalidad:
- A. CONOCER RECURSOS Y NECESIDADES.
 - B.- CONOCER LA DINAMICA DEL GRUPO.
 - C.- DETERMINAR LAS FALLAS QUE DETERMINARON SU DESAPARICION.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 15.- La investigación en el proceso de grupo es exclusiva de:
- A.- LA ETAPA FORMATIVA.
 - B.- LA ETAPA ORGANIZATIVA.
 - C.- LA ETAPA DE DESINTEGRACION.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 16.- La investigación en la etapa de desintegración tiene como finalidad:
- A.- CONOCER RECURSOS Y NECESIDADES.
 - B.- DETERMINAR SU DINAMICA.
 - C.- VALORAR EL GRADO DE ALCANCE DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS Y LOS MOTIVOS DE SU DESAPARICION.
 - D. TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

17.- Cuando decimos que un grupo presenta la posibilidad de buscar alternativas, apegarse a la realización de lo acordado y adaptarse a diferentes acuerdos, estamos haciendo mención de las características:

A.- CARACTERISTICAS SOCIOLOGICAS.

B.- CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS.

C.- CARACTERISTICAS POLITICAS.

D.- TODAS LAS ANTERIORES.

E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

18.- Cuando estamos interesados en conocer las formas en las que los sujetos sienten simpatía hacia los otros miembros del grupo, estamos investigando:

A.- EN LA ETAPA DE PROMOCION.

B.- EN LA ETAPA DE SENSIBILIZACION.

C.- EN LA ETAPA DE INTEGRACION.

D.- TODAS LAS ANTERIORES.

E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

19.- Resume, brevemente, en tus propias palabras cuáles son las ideas principales sobre un grupo: de las etapas de su existencia, qué es una investigación y cómo se aplica a las etapas de existencia de un grupo.

20.- Escribe una propiedad específica por la cual un grupo se diferencia de otros agrupamientos. Asimismo, escribe una característica por la cual la investigación de la existencia de un grupo se diferencia de otras investigaciones.

21.- Escribe un principio, regla o norma importante en el estudio de GRUPOS a partir de las ideas principales presentadas en el texto que leiste.

22.- Escribe un ejemplo breve de un grupo, que contenga características psicológicas, un desarrollo en la etapa de existencia por la que está pasando y la mejor forma de investigarlo en esta etapa.

GUIA PARA LA SESION DE EXPERIENCIA DIRECTA.

INSTRUCCIONES: CUANDO EL EXAMINADOR LO INDIQUE, DA VUELTA A LA HOJA Y REALIZA LAS TAREAS QUE SE TE PIDEN EN LA GUIA QUE A CONTINUACION SE TE PRESENTA. HAZLO CON CUIDADO, TRATANDO DE COMPRENDER LO QUE SE TE PIDE QUE HAGAS. PUEDES CONSULTAR LA LISTA DE COMPROBACION, ANEXA A ESTA GUIA, EN AQUELLOS CASOS EN QUE TE ES SEÑALADO O CUANDO LO CONSIDERES PERTINENTE. TODA VEZ QUE HAYAS TERMINADO CON LAS TAREAS QUE LA GUIA SOLICITA, REGRESA CON EL EXAMINADOR Y ENTREGA LA GUIA DEBIDAMENTE RESUELTA.

ES MUY IMPORTANTE QUE REALICES CON CUIDADO LOS PASOS A SEGUIR. NO HAGAS PREGUNTAS O COMENTARIOS AL EXAMINADOR O A COMPAÑEROS.

GRACIAS POR TU COLABORACION

GUIA PARA LA SESION DE EXPERIENCIA DIRECTA.

NOMBRE: _____

FECHA: _____

G U I A

- 1.- Dentro del escenario natural que estás observando determina cuál conjunto de personas es un grupo y cuál conjunto de personas no lo es. Antes de escribir tu respuesta, consulta el punto No. 1 de la lista de comprobación que se te anexa.

RESPUESTA: _____

- 2.- Haz una diferenciación de los grupos existentes dentro del personal del escenario natural que estás visitando, con base en sus características sociológicas. Escribe tu respuesta a continuación y para esto consulta el punto No. 2 de la lista de comprobación anexa

RESPUESTA: _____

- 3.- Escribe cuáles son las características psicológicas de un grupo que hayas seleccionado previamente de entre los existentes en el escenario que observas. Para realizarlo consulta el punto No. 3 de la lista anexa.

RESPUESTA: _____

4.- Escribe en qué etapa de existencia se encuentra ese grupo por tí esco
gido. Consulta el punto No. 4 de la lista de comprobación y has un re
súmen escrito de sus características.

RESPUESTA: _____

5.- Piensa que es necesario formar un nuevo grupo en ese escenario natural
y dá los ejemplos por escrito, de los pasos necesarios señalados en la
lista de comprobación en el punto No. 4.

RESPUESTA: _____

6.- De los grupos existentes en el escenario natural infiere cuáles se en--
cuentran en la etapa de organización y específica por escrito en qué --
subetapa se presentan en el momento de la observación. Consulta el pun-
to No. 4 de la lista de comprobación.

RESPUESTA: _____

7.- Escoge aquel grupo que esté en la etapa de desintegración y escribe cuá
les son las causas de su desintegración.

RESPUESTA: _____

8.- Como ya leíste en el texto, el Trabajo Social puede investigar en todo -
el proceso de la existencia de un grupo. Ahora bien, resume en tres pala
bras cuáles son los elementos más importantes de la definición de inves-
tigación. Consulta el punto No. 5 de la lista de comprobación.

RESPUESTA: _____

9.- Piensa que eres un (a) investigador (a) y aplica uno de los principios se
ñalados de investigación en la existencia de un grupo. Dá por escrito dos
ejemplos de esta aplicación, utilizando toda la información recibida y con
sultando el punto No. 6 de la lista de comprobación.

RESPUESTA: _____

LISTA DE COMPROBACION

1.- Un grupo es un conjunto de personas que interactúan con una herencia - material y social común, estructurándose en creencias, hábitos e intereses comunes.

2.- Las características sociológicas del grupo están relacionadas con los aspectos de valores, controles y acondicionamiento del medio. Entre estas características tenemos: HOMOGENEIDAD, entendida como que el grupo debe ser semejante en cuanto a herencia y social, creencias, hábitos e intereses comunes. Otra característica sociológica es la REDUCCION, es decir, que el grupo no sea muy numeroso, máximo diez personas. La CONSTANCIA es una más de las características sociológicas de un grupo y se refiere a que el grupo debe reunirse con frecuencia regular.

3.- Las características psicológicas del grupo comprenden los aspectos emocionales de la conducta como son: la OPCIONALIDAD, entendida como el hecho de que el grupo tiene la facultad de elegir. Otra característica psicológica es la FORMALIDAD, entendida como que el grupo tenga puntualidad y fidelidad en la ejecución de una cosa determinada. La última característica psicológica es la de FLEXIBILIDAD, vista como la disposición de ánimo a ceder y acomodarse fácilmente a un dictamen u orden expresa.

4.- En la primera etapa, la llamada formación, se reúnen personas que compongan un todo y ese todo es el grupo. Pero para que se reúnan es necesario cubrir los pasos requeridos y que son: el de promoción, en el cual se motivan a las personas para que se forme el grupo. El de sensibilización y reclutamiento, en este paso se hace sentir a las personas los motivos que propician la formación del grupo. Y, por último, el registro, en este paso se examinan, analizan y valorizan a las personas para el ingreso al grupo.

En la etapa de ORGANIZACION, que se la segunda, en la existencia de un grupo, se prepara a los individuos para que el grupo quede formado. Aparece el con flicto, el cual es visto como situaciones difíciles que hacen que el grupo al empezar no se establezca completamente, pero que una vez resueltas el gru po se logra integras. Y, posteriormente al conflicto, se integra el grupo. La tercera etapa es la de DESINTEGRACION. Puede deberse a diferentes moti-- vos: ya sea porque el grupo alcanzó los objetivos propuestos o porque tienen fallas en su organización.

5.- El Trabajo Social considera como definición de INVESTIGACION: "La búsque da, observación o análisis de todo hecho, situación o persona, en cuanto a su pasado y su presente, en forma objetiva y subjetiva, a través de fuentes directas e indirectas".

6.- Investigación en la etapa de FORMACION: Tiene como finalidad examinar hechos con toda atención para determinar necesidades y recursos, niveles de publicidad y sus técnicas, así como las formas de registro para el ingreso al grupo.

Investigación en la etapa de ORGANIZACION: En esta segunda etapa, la investivación utiliza fundamentalmente la Sociometría (SOCIOGRAMAS), con el fin de ver qué individuos se atraen y quiénes no, es decir, para conocer la dinámica del grupo.

Investigación en la etapa de DESINTEGRACION: En esta tercera etapa y última de la vida de un grupo, la investigación es de tivo evaluativo, para valorar hasta qué grado se alcanzaron los objetivos planeados y también para conocer, comprender y valorar los motivos de la desintegración.

PRUEBA SOBRE CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL TOPICO DEL TEXTO No. 2.

INSTRUCCIONES: CUANDO EL EXAMINADOR DE LA SEÑAL, DA VUELTA A LA HOJA Y CONTESTA LAS PREGUNTAS QUE SE TE PRESENTAN. LEE Y RESPONDE LO QUE CONOZCAS AL RESPECTO. SI CONOCES LA RESPUESTA, ESCRIBELA EN EL ESPACIO CORRESPONDIENTE ; SI LA DESCONOCES, ESCRIBE - "IGNORO LA RESPUESTA".

NO HAGAS PREGUNTAS, NI COMENTARIOS AL EXAMINADOR O A TUS COMPAÑEROS. GRACIAS POR TU COLABORACION.

1.- Escribe la definición de diagnóstico en Trabajo Social de grupos.

2.- Desarrolla por escrito una definición de Plan de Trabajo Social de grupos.

3.- Desarrolla por escrito una definición de Evaluación en Trabajo Social de grupos.

4.- Desarrolla por escrito, cuál es la finalidad de los instrumentos específicos utilizados en la investigación de la etapa de organización de un grupo.

5.- Desarrolla por escrito cuál es la finalidad de los instrumentos específicos utilizados en la investigación en la etapa de Formación de grupo.

NOMBRE COMPLETO: _____

FECHA: _____

T E X T O S U B S E C U E N T E

INSTRUCCIONES:

A CONTINUACION ENCONTRARAS UN TEXTO QUE ES SUBSECUENTE AL TEXTO QUE YA LEISTE. PUEDES LEER EN SILENCIO ESTE MATERIAL Y UTILIZAR TODO EL TIEMPO QUE TU CONSIDERES NECESARIO. HAZLO CON CUIDADO, TRATANDO DE COMPRENDER LO QUE ESTAS LEYENDO. CUANDO CONSIDERES QUE YA TERMINASTE, LEVANTA LA MANO. EL EXAMINADOR IRA A TU LUGAR Y RECOGERA EL TEXTO. NO HAGAS PREGUNTAS O COMENTARIOS RELACIONADOS CON EL CONTENIDO DEL TEXTO.

El Trabajo Social no nada más está interesado en la investigación del proceso de grupo, sino que también le interesa el diagnóstico, el plan y la evaluación en el mismo proceso.

Ahora bien, la investigación la definimos como "La búsqueda, observación o análisis de todo hecho, situación o persona, en cuando a su pasado y su presente, en forma objetiva y subjetiva, a través de fuentes directas o indirectas".

Esta investigación puede ser aplicada a cualquiera de las tres etapas de la vida de un grupo. Recordándolas, éstas son: la etapa de formación la etapa de organización y la etapa de desintegración.

La investigación en la etapa de formación examina hechos, situaciones, recursos con los que se va a contar para la formación del grupo. Para lograrlo requiere que en sus diferentes pasos se cumplan los criterios especificados.

Así, en la Promoción se hace investigación para valorar principalmente la

oferta (qué recursos ofrecen) y la demanda (qué necesidades presentan).

En la sensibilización y Reclutamiento se investiga para la promoción del grupo y para establecer los niveles de publicidad y sus diferentes técnicas a emplear.

En el Registro, se investiga para conocer las características de los aspirantes a ingresar al grupo.

En general, se puede decir, que en toda esta primera etapa de formación, la investigación utiliza a la Monografía para ver con qué recursos cuenta y cuáles son las necesidades observadas.

Investigación durante la etapa de Organización. En esta etapa se investiga el nivel de moderación. Para esto se utiliza a la Sociometría, la técnica de casos, la Dinámica de Grupos y las Crónicas, como instrumentos específicos.

En una forma más detallada presenta las siguientes características:

En el paso llamado CONFLICTO se investiga para saber cuáles son los motivos o problemas iniciales, midiendo el grado en el que se han superado éstos y la expectativa y sus aspectos destacados.

En el paso siguiente, el de INTEGRACION, se investiga con el fin de medir el grado de interacción en el grupo y las simpatías o elecciones que los miembros del grupo establecen entre ellos.

Investigación durante la Desintegración. En esta etapa se investiga para saber hasta qué grado se alcanzaron los objetivos propuestos y también para saber, comprender y valorar los motivos de la desintegración. Entonces se puede caracterizar a la investigación, en esta etapa, como de tipo evaluativo principalmente: tanto cuantitativa como cualitativamente.

Como hemos visto, la investigación puede ser aplicada a cualquiera de las

tres etapas de existencia de un grupo. Pero para llevarla a cabo se requieren utilizar ciertas herramientas o instrumentos específicos.

Así, en la etapa de Formación se utilizan instrumentos tales como: la mono--grafía, los cuestionarios, el diario de campo, las entrevistas, las fuentes documentales (Directas o Indirectas) y todos ellos ayudan a reunir y exami--nar hechos, situaciones y recursos, además de aclarar qué necesidades se presentan.

En la segunda etapa, la investigación se sirve de instrumentos derivados de la sociografía (sociogramas), de la técnica de casos, de las técnicas de dinámica de grupos (por ejemplo, el sociodrama), las crónicas, las entrevistas y las fuentes documentales. Todas ellas tienen como finalidad medir el grado de interacción entre los miembros del grupo.

En la tercera etapa, la de desintegración, la investigación se sirve de escalas de evaluación, gracias a las cuales se determinan las causas de dicha desintegración y se evalúa si fueron o no alcanzados los objetivos planeados al formar el grupo.

Ahora bien, en base a la investigación que el Trabajo Social realiza en el proceso de existencia de un grupo, se puede elaborar un diagnóstico, un plan y una evaluación, en este mismo proceso.

El DIAGNOSTICO puede ser establecido tanto en la primera etapa, como en la segunda y tercera. El establecer el diagnóstico servirá para guiar el plan a seguir.

El PLAN o PROGRAMA estará íntimamente relacionado con la investigación realizada previamente. Sus principales puntos serán determinados a partir de los resultados obtenidos por los instrumentos utilizados en la investigación. La EVALUACION podrá ser establecida gracias a los resultados de la investigación en la etapa de desintegración de un grupo.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA

(TEXTO 2).

INSTRUCCIONES:

CUANDO EL EXAMINADOR DE LA SEÑAL, DA VUELTA A LA HOJA. ENCONTRARAS PREGUNTAS QUE ESTAN RELACIONADAS CON LA COMPRENSION DE LO QUE ACABAS DE LEER. LEE CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE ELLAS Y MARCA TU RESPUESTA PONIENDO UNA X SOBRE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA.

EN TODOS LOS CASOS, SOLO EXISTE UNA RESPUESTA CORRECTA; POR LO TANTO, DEBERAS ELEGIR SOLO UNA OPCION POR PREGUNTA. AL TERMINAR CON LAS PREGUNTAS DE OPCION MULTIPLE, ENCONTRARAS PREGUNTAS ABIERTAS, A LAS QUE DEBES CONTESTAR DE ACUERDO A LO QUE HAYAS ENTENDIDO A PARTIR DEL TEXTO LEIDO.

PROCURA CONTESTAR TODAS LAS PREGUNTAS (LAS DE OPCION Y LAS ABIERTAS)

NO HAGAS PREGUNTAS NI COMENTARIOS, AL EXAMINADOR, NI A TUS COMPAÑEROS.

GRACIAS POR TU COLABORACION.

- 1.- El Trabajo Social considera a la investigación como:
 - A.- TODO ESTUDIO SISTEMATICO DE UN HECHO REAL Y SOCIAL.
 - B.- BUSQUEDA, OBSERVACION O ANALISIS DE TODO HECHO, SITUACION O PERSONA EN CUANTO A SU PASADO, SU PRESENTE, EN FORMA OBJETIVA O SUBJETIVA, A TRAVES DE FUENTES DIRECTAS O INDIRECTAS.
 - C.- LA EVALUACION DE TODOS AQUELLOS DATOS SUSCEPTIBLES.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

- 2.- Decimos que estamos Investigando cuando:
 - A.- QUEREMOS CONOCER LA HOMOGENEIDAD DE UN GRUPO.
 - B.- QUEREMOS CONOCER LOS ANTECEDENTES REMOTOS Y ACTUALES DE UN GRUPO.
 - C.- QUEREMOS CONOCER LAS NECESIDADES Y RECUERSOS DE UN GRUPO.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

- 3.- La Investigación en la etapa de formación tiene como finalidad:
 - A.- CONOCER A LAS PERSONAS DEL GRUPO.
 - B.- DETERMINAR NECESIDADES Y RECURSOS.
 - C.- DETERMINAR ATRACCIONES Y RECHAZOS DE LOS MIEMBROS.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

- 4.- El estudio de un conflicto entre estudiantes de un mismo grupo utilizando aquellas técnicas que nos permitan conocer las formas de atracción y rechazo entre ellos, es un ejemplo de:
 - A.- LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE FORMACION.
 - B.- LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE FORMALIDAD.
 - C.- LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE ORGANIZACION.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

- 5.- La Investigación utiliza principalmente en esta etapa:
 - A.- LA SOCIOGRAFIA.
 - B.- LA MONOGRAFIA.
 - C.- LA IDEOGRAFIA.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

6.- Cuando lo que tratamos de investigar está relacionado con el estudio de los intereses, simpatía, con lo que espera cada miembro del grupo de los demás, su atracción o rechazo, estamos refiriendo que hemos usado:

- A.- UN ESTUDIO MONOGRAFICO.
- B.- UN ESTUDIO SOCIOGRAFICO.
- C.- UN ESTUDIO IDEOGRAFICO.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

7.- Cuando queremos conocer la oferta y la demanda y las formas para hacer del conocimiento de las personas cuáles son los objetivos que se persiguen, así como de los medios por los cuales ellos pueden contribuir, estamos haciendo mención a:

- A.- LA FUNCION DE LA INVESTIGACION EN GENERAL.
- B.- LA FUNCION DE LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE ORGANIZACION.
- C.- LA FUNCION DE LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE FORMACION.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

8.- La investigación utiliza principalmente en esta etapa de un grupo a:

- A.- LA SOCIOGRAFIA.
- B.- LA MONOGRAFIA.
- C.- LA IDEOGRAFIA.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

9.- Cuando en la investigación reunimos todos aquellos datos que nos describen detalladamente los recursos y necesidades observadas, nos plantea -- claramente los objetivos que perseguimos y define los procedimientos de capturar a los miembros, estamos refiriéndonos a que hemos usado a:

- A.- LA SOCIOGRAFIA.
- B.- LA MONOGRAFIA.
- C.- LA IDEOGRAFIA.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

10.- La Investigación en la etapa de organización tiene como finalidad:

- A.- CONOCER RECURSOS Y NECESIDADES.
- B.- CONOCER LA DINAMICA DEL GRUPO.
- C.- DETERMINAR LAS FALLAS QUE ORIGINARON SU DESAPARICION.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

- 11.- La Investigación de la desaparición de un grupo político debe incluir:
- A.- UN ESTUDIO DE SUS RECURSOS Y NECESIDADES.
 - B.- UN ESTUDIO DE LAS METAS LOGRADAS Y PROBLEMAS QUE SE PRESENTARON.
 - C.- UN ESTUDIO DE LAS ATRACCIONES Y RECHAZOS ENTRE LOS MIEMBROS.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 12.- La Investigación en esta etapa es de tipo:
- A.- DESCRIPTIVO.
 - B.- EVALUATIVO.
 - C.- SOCIOGRAFICO.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 13.- La aplicación de una técnica sociogrupal, como el sociodrama, es un ejemplo de:
- A.- INVESTIGACION MONOGRAFICA.
 - B.- INVESTIGACION SOCIOGRAFICA.
 - C.- INVESTIGACION IDEOGRAFICA.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 14.- La investigación en la etapa de desintegración tiene como finalidad:
- A.- CONOCER RECURSOS Y NECESIDADES.
 - B.- DETERMINAR SU DINAMICA.
 - C.- VALORAR EL GRADO DE ALCANCE DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS Y MOTIVOS DE SU DESAPARICION.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 15.- La Investigación sirve como base para elaborar un diagnóstico del grupo y puede ser aplicada en:
- A.- LA ETAPA DE FORMACION.
 - B.- LA ETAPA DE INTEGRACION.
 - C.- LA ETAPA DE DESINTEGRACION.
 - D.- TODAS LAS ANTERIORES.
 - E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.
- 16.- De la misma manera, la investigación sirve para establecer la evaluación en:
- A.- LA ETAPA DE FORMACION.
 - B.- LA ETAPA DE INTEGRACION.

- C.- LA ETAPA DE DESINTEGRACION.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

17.- Los instrumentos utilizados en la Investigación son:

- A.- LA MONOGRAFIA.
- B.- LA SOCIOGRAFIA.
- C.- LAS FUENTES DOCUMENTALES.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

18.- Cuando lo que queremos investigar está relacionado con el uso de escalas de valoración de las metas perseguidas y de los factores obstaculizantes, nos estamos refiriendo a:

- A.- LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE FORMACION.
- B.- LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE INTEGRACION.
- C.- LA INVESTIGACION EN LA ETAPA DE DESINTEGRACION.
- D.- TODAS LAS ANTERIORES.
- E.- NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

19.- Resume brevemente en tus propias palabras, cuáles son las finalidades de la investigación en las diferentes etapas de existencia por las que atraviesa un grupo: _____

20.- Escribe una característica por la cual se diferencian las formas de investigar, en la etapa de formación y en la etapa de desintegración de un grupo: _____

21.- Escribe un principio regla o norma importante en la investigación dentro del campo del trabajo Social de grupos, a partir de los que acabas de leer en el texto: _____

22.- Escribe un ejemplo breve en el que apliques los componentes de la investigación para el diagnóstico de un grupo: _____

NOMBRE COMPLETO: _____

FECHA: _____