

Programa de intervención para la comprensión de textos expositivos

Pressel, Marta E. ()*

Resumen

El propósito de este estudio fue evaluar la comprensión lectora de los estudiantes que ingresan en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos mediante distintos modos de intervención docente a los fines de comparar los procesos indagados. Para ello se diseñó un programa de intervención que permitió estudiar las estrategias de comprensión lectora en relación con textos expositivos. Este programa se desarrolló con la implementación de dos modalidades de enseñanza a los fines de la identificación de las ideas principales de los textos, por un lado, la instrucción directa, considerada como altamente eficaz y valiosa en muchos estudios y, por otra parte, la enseñanza recíproca, que ha dado muestras de interesantes beneficios para el desarrollo cognitivo de los alumnos.

El interés de este trabajo fue realizar un estudio incorporado al currículum institucional de los alumnos en el contexto natural de trabajo mediante un diseño semiexperimental que incluye pre-test y post-test.

Los alumnos participantes fueron divididos en tres grupos; dos de ellos recibieron tratamiento con las dos modalidades de enseñanza y un grupo control sobre el cual no incidió la variable de intervención.

Los resultados inducen a afirmar que el desarrollo de modelos de instrucción directa y enseñanza recíproca para el empleo de estrategias de comprensión lectora y producción de textos generan mejor rendimiento en los alumnos/as frente a la enseñanza no explícita.

Palabras clave: *comprensión lectora – estrategias de comprensión – instrucción directa – enseñanza recíproca.*

() Universidad Nacional de Entre Ríos.
Facultad de Trabajo Social.*

Introducción

El interés fundamental de este trabajo fue realizar un acercamiento a una de las variables más importantes para el desempeño cognitivo: la comprensión lectora.

Coincidiendo con Tuyarot (1) (1990) un porcentaje importante de alumnos está insuficientemente equipado para hacer frente al desafío intelectual de la enseñanza universitaria. Las demandas de sus actividades académicas requieren que se comprenda lo que se lee o estudia. Es fundamentalmente la base del aprendizaje y rendimiento escolar.

En general, en nuestras aulas se les exige a los alumnos que estudien de manera comprensiva sin haberles enseñado previamente cómo han de hacerlo. Los alumnos, por lo general, dedican mucho tiempo para aprender poco empleando la memoria mecánica.

Esta preocupación por los alumnos de bajo rendimiento en la lectura y escritura ha sido expresada por docentes de otras unidades académicas (Universidad de Buenos Aires, 1998) (2) y particularmente por docentes de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Entre Ríos entre los que se encontraba instalada esta problemática y la de implementación de estrategias que promuevan y acompañen la construcción del conocimiento.

Estas consideraciones han motivado a indagar la práctica educativa –a nivel universitario– en relación con los procesos de lectura y escritura a partir de diferentes programas de intervención dado que a pesar de los numerosos estudios que se han realizado no se ha encontrado suficiente información sobre la aplicación de diferentes modalidades de intervención en ese nivel educativo.

El propósito de este estudio fue evaluar la comprensión lectora de los estudiantes que ingresan en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos mediante distintos modos de intervención docente a los efectos de comparar los procesos indagados.

Objetivos generales

– Indagar las estrategias empleadas por los alumnos para la comprensión de textos expositivos al elaborar resúmenes escritos.

– Reflexionar y tomar conciencia de los procedimientos empleados.

– Evaluar y comparar los tres grupos de trabajo según la modalidad de intervención: instrucción directa, enseñanza recíproca, y la del grupo control.

Las intervenciones se han desarrollado dentro del contexto de trabajo del Seminario de Metodología del Aprendizaje de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, a la que pertenecen los alumnos participantes

y el docente investigador que forma parte del equipo docente de dicha cátedra.

Marco teórico

El proceso lector así como la comprensión del discurso escrito y oral ha sido un tema de estudio sobre el que se han sostenido diversas posiciones. Algunos trabajos se basaron en el supuesto de que la comprensión del lenguaje escrito era equivalente al reconocimiento visual de las palabras. Durante los períodos de hegemonía conductista, lo complejo era entendido como agregado o suma de elementos. Este enfoque reduccionista ha sido superado. Desde los primeros intentos de Bartlett (1932) (3), se ha puesto en evidencia que lo que el sujeto recuerda de un texto no es su significado literal sino la esencia semántica del mismo (Sachs, 1967) (4).

La comprensión de textos es un campo de estudio al que mayor dedicación han otorgado los psicólogos cognitivos incrementando nuestros conocimientos acerca de los procesos cognitivos implicados, desarrollando teorías sobre la interacción de esos procesos y la relación con la recuperación de la información.

Desde esta perspectiva, leer no consiste en descifrar un código de signos sino que supone, fundamentalmente, la comprensión del significado que trata de transmitir el texto. Es decir que el proceso de comprensión va más allá del simple encadenamiento de los significados de un conjunto de palabras deco-dificadas, dado que comprender es construir, relacionar lo nuevo con lo ya conocido, producir inferencias.

Los factores intervinientes en la comprensión lectora que adquieren mayor relevancia en la investigación actual son: la superestructura textual, la memoria de trabajo, la metacognición, las ayudas instruccionales, las estrategias didácticas y las técnicas de evaluación.

Los estudios actuales muestran un acuerdo bastante generalizado en afirmar que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente (Solé, 1987) (5). Los modelos interactivos se han desarrollado a partir de considerar los dos aspectos integrados, parcialmente enfatizados, en los modos bottom up que ponen el acento en la información proveniente del texto, y el top down que pone el acento en la información proveniente del sujeto.

Al realizar la lectura de un texto, el lector construye una representación del mismo; esa representación es producto no sólo de los conocimientos previos del sujeto sino también de las características del texto y especialmente de la estructura del mismo.

Perfetti (1986) (6) plantea que la lectura se puede explicar a partir de dos componentes. El primero de ellos es el acceso lógico, es decir, el proceso de reconocer una palabra como tal, y el segundo es la comprensión. En ella distingue dos niveles. El más elemental es el de la comprensión de las proposiciones del texto, se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales y subjetivo; generalmente se realizan de forma automática. El nivel superior de comprensión es el de integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo. Este nivel ha de ser consciente y se lo conoce como macroprocesos que son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo, el conocimiento que se posea sobre la estructura de los textos y las estrategias que se emplean para formar esa macroestructura.

Como se ha explicado anteriormente la lectura y la comprensión de lo leído se concibe como un proceso interactivo de construcción de significado en la que inciden dos elementos, por una parte, el texto y por otra, las estrategias y conocimientos del lector. Por tanto las intervenciones que se pueden realizar en el marco escolar respecto de la comprensión lectora pueden llevarse a cabo sobre el texto y/o sobre el sujeto.

En esta investigación se implementaron distintas modalidades de intervención para provocar en los alumnos conocimientos y metacogniciones así como la reestructuración de los materiales de aprendizaje, interrelacionándolos con conocimientos anteriores y situándolos en estructuras de significación más amplias.

Con los programas de intervención se pretendió enseñar estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos expositivos dado que los buenos pensadores tienen un amplio repertorio de estas herramientas de pensamiento y saben cómo o cuándo usarlas.

Pressley y otros (1989) (7) describen el pensamiento competente como una combinación de estrategias, metacognición y conocimiento.

En esta investigación se denominó estrategias a aquellos procesos mentales de alto nivel.

Existen diversas descripciones de estrategias y las clasificaciones suelen presentar discrepancias, como lo han puesto de relieve varios autores: Monereo, (1990), Palincsar y Brown, (1984); Pozo, (1990) (8).

En el desarrollo de este trabajo se ha considerado la clasificación de los distintos tipos de estrategias propuesta por Pozo (1989). Éste distingue estrategias de repaso, de elaboración y organización tomando como criterio fundamental los procesos de aprendizaje implicados en ellas, ya sean por asociación o por reestructuración.

A los fines de indagar la manera en que los alumnos organizaban y estructuraban los textos leídos se implementaron distintas modalidades que provocaron en los alumnos conocimientos y metaconocimientos así como la reestructuración de los materiales de aprendizaje, interrelacionándolos con conocimientos anteriores y situándolos en estructuras de significación más amplias. La instrucción directa, desarrollada entre otros por Baumann (1984), (1990); Berliner, (1981); Brophy, (1979); Duffy, (1981) (9). Lo más importante de este modelo de enseñanza es que es el profesor quien está al mando de la situación de aprendizaje, proporciona información muy explícita y detallada sobre cómo poner en práctica todos los componentes que forman una estrategia, al igual que el conocimiento estratégico relevante, mostrando, modelando, describiendo, corrigiendo, en definitiva enseñando cada una de las estrategias que el alumno debe aprender.

La otra modalidad desarrollada fue la enseñanza recíproca, cuyas creadoras fueron Brown y Palincsar (1988), Palincsar y Brown (1984) y Palincsar (1986) (10), quienes informan acerca de la eficacia de los métodos de enseñanza proléptica como medio de instruir en el empleo de estrategias, en los que el alumno asume un papel activo y el docente realiza tareas esenciales, ayudando a los alumnos a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto, asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar y supervisando, como corrigiendo a los alumnos, en un proceso que tiende a que éstos asuman la responsabilidad total y el correspondiente control del aprendizaje.

La idea central de este estudio ha sido desarrollar dos programas diferentes de intervención –en relación a textos expositivos– a los efectos de comparar tanto los procesos como los resultados obtenidos.

Con respecto a la tipología textual es importante destacar que existen numerosas clasificaciones y despiertan en el lector distintas expectativas. Los textos se distinguen entre sí no sólo por sus variadas funciones comunicativas sino porque poseen formas diferentes de construcción. No obstante, como lo ha señalado Adam (1985), las tipologías textuales no suelen encontrarse en estado puro en los materiales de lectura. Sin embargo, para lograr una cierta homogeneización en los textos empleados en este desarrollo, se eligieron nueve denominados textos expositivos utilizados en la educación formal media y universitaria como recurso de adquisición de conocimiento y fundamentalmente difíciles de comprender porque se trata de información compleja, nueva para la mayoría de los estudiantes, aun cuando especifican sus relaciones lógicas.

Metodología

De los 150 alumnos que cursaban 1er. Año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos se seleccionaron 18 alumnos y alumnas, que clasificamos en Buenos y en Malos Lectores de acuerdo con los resultados obtenidos de los tres instrumentos de evaluación empleados para categorizar la condición lectora: la comprensión de texto Cloze, Evaluaciones de los Profesores de Primer Año de la Carrera y de las Entrevistas individuales a los alumnos.

Cada uno de los Grupos Experimentales A – Instrucción Directa y B – Enseñanza Recíproca, y de Control C se conformaron con 6 alumnos, 3 Buenos Lectores y 3 Malos Lectores elegidos al azar.

Los 9 textos fuentes pertenecían al área de las Ciencias Naturales. El análisis de los mismos fue de acuerdo al número de palabras con el objeto de homogeneizar la extensión de los mismos y facilitar la comparación.

Situaciones de indagación

El diseño fue cuasi experimental, distribuido en tres grupos con Situación de Pre y Post – Test.

En la situación de Pre – Test los tres Grupos, el A y B, que recibieron tratamiento en dos modalidades, Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca y el Grupo Control C, trabajaron el mismo texto expositivo y elaboraron un resumen escrito.

Posteriormente, se desarrolló en los Grupos Experimentales una Clase Preliminar en la que se definió y significó la Comprensión Lectora, se explicó la especificidad de cada uno de los modelos de intervención y los alumnos diferenciaron las Unidades Principales y Unidades Secundarias y elaboraron un resumen escrito.

Luego se realizaron 6 Sesiones de Trabajo en las que se analizaron distintos textos expositivos. La dinámica de estas sesiones se fueron desarrollando de la siguiente manera en el:

Grupo A – Instrucción Directa, se presentó un texto expositivo diferente con su respectivo esquema, luego los alumnos leyeron el texto, identificaron las Unidades Principales y las Unidades Secundarias y finalmente elaboraron un resumen escrito.

Grupo B – Enseñanza Recíproca, al inicio de cada una de las sesiones se entregó a cada alumno una tarjeta donde estaba escrito el papel que desempeñaría frente al texto en el grupo. Cada uno de los alumnos representó los seis roles, lector, detective, preguntón, periodista I, periodista II y el sabio. Finalmente a la

actividad grupal los alumnos elaboraron un resumen escrito para cada uno de los 6 textos trabajados.

El Grupo Control C no recibió intervención pautada, los alumnos realizaron también 6 Sesiones de Trabajo con los mismos textos expositivos seleccionados para los otros grupos y con el mismo ordenamiento pero no recibieron indicación específica, sólo se les entregó el texto para leer y la indicación de elaborar un resumen escrito.

Al finalizar estas sesiones, a los siete días, todos los alumnos de los tres Grupos, A, B y C participaron de una Sesión de Post – Test en la que leyeron otro texto expositivo diferente al trabajado en el Pre – Test y elaboraron un resumen escrito.

Resultados

En este estudio se efectuaron dos tipos de análisis, uno Descriptivo – Cuantitativo y otro Descriptivo – Cualitativo.

El material empírico analizado fueron los resúmenes elaborados por los alumnos de los tres grupos en forma individual.

El análisis Descriptivo – Cuantitativo se basó en la cantidad de Unidades Principales, Unidades Principales Centrales y Unidades Secundarias encontradas en los resúmenes de los alumnos/as atendiendo a la condición lectora y tipo de intervención.

El análisis Descriptivo – Cualitativo se realizó con la intención de interpretar más exhaustivamente lo producido por los alumnos, cómo habían elaborado los textos, qué modificaciones presentaban en relación con el texto fuente.

En el Gráfico que se presenta a continuación pueden observarse los porcentajes alcanzados en Unidades Principales Centrales, según Condición Lectora, en las dos situaciones de Pre – Test y Post – Test en los tres Grupos A, B y C.

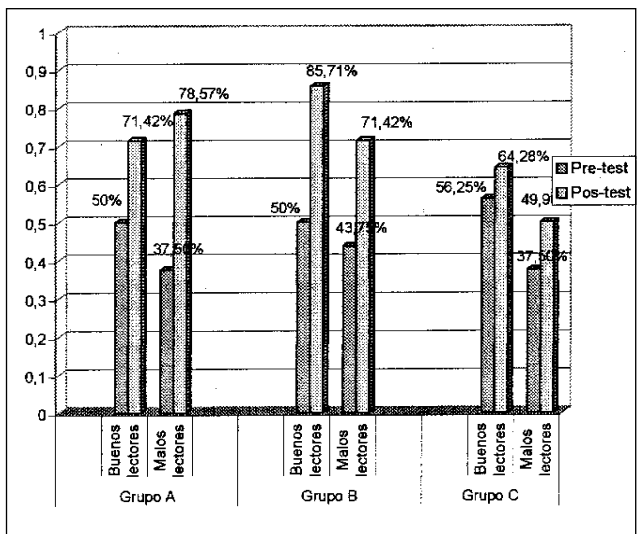
– En todos los Grupos tanto el Grupo A – Instrucción Directa, B – Enseñanza Recíproca, y C de Control los resultados mostraron una frecuencia mayor en el uso de Unidades Principales Centrales en el Post Test en relación al Pre – Test.

– En el Grupo A – Instrucción Directa – los malos lectores presentaban mayor diferencia de % de Unidades Principales Centrales en el Post – Test en relación con el Pre – Test – 41,07 %.

En segundo lugar encontramos que:

– En el Grupo B – Enseñanza Recíproca – los Buenos Lectores – presentaron Mayor diferencia de % de Unidades Principales Centrales en el Post Test en relación con el Pre – Test – 27,67 %.

Gráfico 1: Comparación de la distribución de porcentajes de Unidades Principales Centrales por Grupo (A, B, C), condición lectora (buenos y malos lectores) y situación (pre-test y post-test)



– En el Grupo C – Control los malos lectores presentan mayor diferencia de % y fue de 12,49% de Unidades Principales Centrales en el Post –Test en relación al Pre – Test.

Es decir que las actuaciones de intervención favorecieron tanto el Grupo A – Instrucción Directa como al Grupo B – Enseñanza Recíproca que obtuvieron mayores porcentajes de diferencia de Unidades Principales Centrales en el Post Test en relación con el Pre – Test, situación que no se encontró en el Grupo Control C cuyas diferencias entre las dos situaciones son menores.

Además la influencia positiva de la intervención ha sido más importante en los alumnos malos lectores, en primer lugar a los alumnos del Grupo A.

El Análisis Descriptivo – Cualitativo permitió detectar las modificaciones y/o transformaciones que los alumnos/as realizaron en sus resúmenes que fueron categorizadas como Omisiones, Sustituciones y Agregados que modificaban el sentido general del texto y que no lo modificaban.

Los resultados de este análisis inducen a afirmar que los modelos de intervención han incidido en las producciones escritas de los alumnos, la interacción grupal, el desempeño de diferentes roles han favorecido la elaboración de inferencias en los alumnos del Grupo B – Enseñanza Recíproca y que los alumnos del Grupo A –

Instrucción Directa han presentado transformaciones a las unidades del texto se han orientado y han atendido al esquema del texto. En el Grupo Control C no son frecuentes las transformaciones.

Conclusiones

La influencia de la intervención favoreció, para la producción escrita del resumen, especialmente a los alumnos de menor condición lectora, en primer lugar a los alumnos del Grupo A – Instrucción Directa y en segundo lugar a los alumnos del Grupo B – Enseñanza Recíproca, en relación con los que no recibieron ninguna intervención.

Los resultados conducen a afirmar que la interacción entre pares y la presentación de esquemas favoreció, por un lado, para que los malos lectores del Grupo A seleccionaran mayor cantidad de Unidades Principales Centrales y por otro lado, la elaboración de inferencias en el Grupo B – Enseñanza Recíproca.

La aplicación de Modelos de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca en relación con el grupo de no intervención favorecieron en la escritura de resúmenes. Teniendo en cuenta la importancia de las intervenciones empleadas, ella se complementa con otros factores que intervienen en el proceso como los conocimientos previos, motivaciones, contexto, interés en la temática del texto, etc.

Citas

1. Difabio, Hilda (1996). *Comprensión lectora y pensamiento crítico*. Buenos Aires. CIAFIC, pág. 5.

2. Publicado en *La Nación* 23/01/98.

3. García Madruga y otros (1995).

Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid. Siglo XXI, pág. 3.

4. García Madruga y otros. (1995). *op. cit.*, pág. 3.

5. Vidal-Abarca Gámez, Gilabert Perez (1991). *Comprender para aprender*. Madrid. CEPE, pág. 23.

6. Vidal-Abarca Gámez, Gilabert Perez (1991). *Op cit.*, pág. 19.

7. Gaskins, I.; Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias en el aula*. Bs. As. Paidós, pág. 86.

8. Pozo, I. (1989). *Estrategias de aprendizaje*. En Coll, C. Palacios, J.; Marchesi, A.

Desarrollo Psicológico y Educación (1995). Madrid. Alianza, págs. 216-217.

9. Baumann, J. (1985). *La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales*.

Infancia y Aprendizaje. 31-32, 89-105, pág. 91.

10. García Madruga y otros (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid. Siglo XXI, pág. 91.

Bibliografía

- **August, D., Flavell, J., Clift, R.** (1985). “Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes.” *Infancia y Aprendizaje*. 31-32, 129-142.
- **Baumann, J.** (1985). “La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales.” *Infancia y Aprendizaje* 31-32, 89-105.
- **Difabio, Hilda.** (1996). *Comprensión lectora y Pensamiento crítico*. Buenos Aires. CIAFIC.
- **García Madruga, J.A.; Martín Cordero, J. I.; Luque Vilaseca, J.L.; Santa María Moreno, C.** (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid. SigloXXI.
- **García Madruga, J.A., Collado I.** (1995). Un modelo de intervención para desarrollar las habilidades del resumen en escolares. Tarragona. ICE. Universidad Autónoma de Madrid.
- N 11.
- **Gaskins, I. Elliot, T.** (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- **León José.** (1991 b). “La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector.” *Infancia y aprendizaje*. 43 -44, 51 -59.
- **Mateos, María del Mar** (1991). “Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora.” *Estudios de Psicología*. 43-44, 61-75.
- **Solé, I.** (1992). *Estrategias de lectura*. Universidad de Barcelona. Grao.
- **Van Dijk, T.** (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires. Paidós. Primera edición: 1978.
- Vidal, E.; Gámez, A.; Gilbert Pérez R. (1991).