

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESCOLARES CUBANOS DE SEXTO GRADO



An Intervention Proposal to Improve the Understanding of Sixth-Grade Cuban School Texts

Uma proposta de intervenção para melhorar a compreensão de textos em escolares cubanos de sexta série

RECIBIDO: 8 DE AGOSTO DE 2014

EVALUADO: 11 DE NOVIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 10 DE DICIEMBRE DE 2014

Klency González Hernández (Cuba)
Máster en Psicología educativa.
Universidad de La Habana
klency@psico.uh.cu

Glenda Murillo Díaz (Cuba)
Licenciada en Psicología
Universidad de La Habana



RESUMEN

Esta investigación presenta la aplicación de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos de sexto grado. La propuesta integra un conjunto organizado de tareas, fundamentadas a partir de un modelo de comprensión, que proponen determinadas formas de operar con los textos mediante el uso de dos estrategias: la estrategia de progresión temática y la aplicación de las macrorreglas. La muestra estuvo integrada por 21 estudiantes de sexto grado de una escuela primaria cubana. La intervención ocurrió durante 10 sesiones. Los resultados muestran la eficacia de la propuesta para enseñar las estrategias y mejorar la comprensión de textos. Al finalizar la intervención, los escolares evidencian un incremento en cuanto al desarrollo y puesta en práctica de cada una de ellas.

PALABRAS CLAVE: propuesta de intervención, comprensión de textos, estrategias, escolares.

ABSTRACT

This investigation presents the application of an intervention proposal to improve the understanding of Cuban school texts used by students of sixth-grade. This proposal includes an organized set of tasks (based on an understanding model) that proposed specific ways to operate with such texts by using two strategies: thematic progression and application of macro rules. The sample was composed by 21 students of sixth grade of a Cuban elementary school. The intervention lasted 10 sessions and the results show the efficacy of the proposal to teach strategies and improve the understanding of texts. At the end of the intervention, the students improved the development and practice of each strategy.

KEYWORDS: Intervention proposal, text understanding, strategies, students.

RESUMO

Nossa pesquisa apresenta a aplicação de uma proposta de intervenção para melhorar a compreensão de textos em escolares cubanos de sexta série. A proposta integra um conjunto organizado de tarefas, fundamentadas a partir de um modelo de compreensão, que propõem determinadas formas de operar com os textos mediante o uso de duas estratégias: a estratégia de progressão temática e a aplicação de macro regras. A amostra esteve integrada por 21 estudantes de sexta série de uma escola primária cubana. A intervenção ocorreu durante 10 sessões. Os resultados mostram a eficácia da proposta para ensinar as estratégias e melhorar a compreensão de textos. Ao finalizar a intervenção, os escolares evidenciam um incremento em quanto ao desenvolvimento e posta em prática de cada uma delas.

PALAVRAS CHAVE: proposta de intervenção, compreensão de textos, estratégias, escolares.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

González Hernández, K. y Murillo Díaz, G. (2014). Una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos de sexto grado. *Panorama*, 8(15), 35-46.

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Klency
González
Hernández I
Glenda Murillo
Díaz I

La comprensión es el procesamiento de la información para extraer significado. Es un proceso cognitivo complejo, necesario para prácticamente todas las actividades cognitivas de alto nivel, incluido el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. A pesar de la importancia de la comprensión para una variedad de áreas de estudio de la psicología cognitiva, ha sido investigada principalmente en el ámbito del texto y la comprensión del discurso (Graesser, Millis y Zwaan, 1997). En este marco, los investigadores del texto y el discurso se han enfocado particularmente en la comprensión del texto (comprensión lectora), porque la lectura es una actividad omnipresente y central para funcionar en una sociedad industrializada.

El modelo de construcción-integración (Kintsch y Van Dijk, 1984; Kintsch, 1998) se considera el más completo y que mejor describe cómo se estructura y funciona el sistema encargado de conducirnos a la comprensión de un texto (McNamara y Magliano, 2009) y será el referente teórico utilizado en el presente trabajo. El modelo enuncia que una frase que se lee comprende tres niveles de representación: el texto de superficie, las proposiciones del texto base y el modelo de la situación (Kintsch, 1998).

El texto de superficie corresponde a la representación literal de las palabras y oraciones, con la misma organización sintáctica que el texto original. A partir del “texto de superficie” se deriva el “texto base” que contiene las ideas del que escribe o dice algo. El “texto base” captura el significado de un texto. Los significados se representan respecto de proposiciones que son unidades de significado.

El modelo de la situación incluye todas las inferencias que van más allá de los conceptos que se mencionan explícitamente en el texto. Las conexiones entre las ideas del texto y el conocimiento anterior están relacionadas con el modelo de la situación. Si un lector es más pasivo, y activa poco conocimiento más allá de la información del texto, entonces se asume que el modelo de la situación es menos coherente, y deja al lector con un predominio del texto base para entender.

Paralelamente a la noción de niveles de representación (texto de superficie, texto base y el modelo de la

situación), están la microestructura y la macroestructura de la representación del lector. La microestructura permite ordenar las proposiciones del texto base asignándoles distintos niveles jerárquicos y establecer relaciones locales entre ellas, basadas en el principio de que comparten referentes comunes. La macroestructura implica una descripción semántica del contenido global, y pone en evidencia que la comprensión es un proceso activo que no consiste en la suma de las ideas contenidas en el texto.

Como son múltiples las variables que intervienen en la comprensión (Kintsch y Van Dijk, 1973; Alonso, 1997; Gutiérrez et al., 2002; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005; Sánchez y García, 2006), este importante proceso puede verse afectado con mucha facilidad. Los datos sobre la prevalencia de las dificultades de comprensión indican que los estudiantes en un porcentaje bastante alto no comprenden los textos que leen, fundamentalmente en la escuela (Sánchez y García, 2006; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2008, Programme for International Student Assessment (PISA), 2009). Se estima que en países como el Reino Unido e Italia el porcentaje de estudiantes con dificultades específicas para la comprensión de textos oscila entre 5 y 10 % de la población escolar total (Ferreres et al., 2009; Clarke et al., 2010).

Sin embargo, a pesar de que muchos investigadores se dedican a estudiar la comprensión de textos (Gilbert, Martínez y Vidal-Abarca, 2005; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005), la perspectiva interventiva (qué enseñar y cómo hacerlo) es actualmente un campo incipiente y necesario en esta área de investigación, sobre todo porque conduciría a mejoras en el proceso educativo y el aprendizaje (Duke y Pearson, 2002).

La pregunta qué enseñar cuenta con varias respuestas en la actualidad. Una de las más aceptadas es que la comprensión puede mejorarse a partir de la enseñanza de múltiples estrategias que una vez utilizadas tienen un efecto sobre la comprensión (Solé, 1998; Poggioli, 2002; Carrasco, 2003; Perfetti y Dunlap, 2008). Algunos autores (Mayoral y Peredo, 2004) diferencian entre buenos y malos lectores, e identifican distintas estrategias para cada uno de esos grupos. Una clasificación de estrategias usadas por los buenos lectores sería: *estrategia de progresión temática del texto* (Sánchez, Orrantia y Rosales, 1998), *estrategia estructural* (Meyer, 1985), *aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e*

Panorama I
pp. 35-46 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

integración (Kintsch y Van Dijk, 1973, 1984) y *estrategias metacognitivas* (Brown, Campione y Day, 1981).

El cómo intervenir es todavía un campo menos explorado. La forma en que las estrategias de comprensión son llevadas a la práctica es tan importante como las estrategias en sí mismas. El método de la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1989) es uno de los más aceptados para enseñar estrategias. Estas autoras proponen un ambiente de aprendizaje cooperativo, invitando a los alumnos a seguir algunas estrategias (resumir, cuestionar, clarificar y predecir) para comprender los textos. Los alumnos son guiados inicialmente por un profesor que realiza un modelado de las tareas. Posteriormente, los alumnos se turnan el papel de maestro y ofrecen apoyo instructivo mutuo con prácticas guiadas. Finalmente, las estrategias se entrenan de manera individual, y los alumnos entran en un proceso de autonomía progresiva respecto de la tarea.

En Cuba no hemos podido tener acceso a investigaciones que develen qué porcentaje de estudiantes presentan dificultades de comprensión y cuáles son esas dificultades. Tampoco tenemos conocimiento de programas de intervención que, tomando como referente teórico la psicología cognitiva, se centren en enseñar determinados modos de operar con los textos, específicamente a finales de la enseñanza primaria, etapa en que generalmente debe haberse aprendido la capacidad de codificación y es posible dedicarle más tiempo a la comprensión.

Teniendo en cuenta la complejidad del proceso de comprensión, las múltiples variables que pueden afectarlo, los datos sobre la prevalencia de las dificultades de comprensión existentes y, sobre todo, la insuficiencia de los estudios interventivos en esta área, nos propusimos determinar la efectividad de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en un grupo de escolares cubanos de sexto grado, a partir del entrenamiento de dos estrategias.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Inicialmente, se seleccionaron los grupos de sexto grado de una escuela primaria del municipio Plaza de la Revolución, en La Habana. De un total de 31 estudiantes,

fue definida una muestra final de 21, atendiendo a los siguientes criterios de exclusión: 1) ubicarse en un percentil inferior al coeficiente intelectual bajo (medio-bajo y deficiente) en la versión reducida de escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC) y 2) obtener un diagnóstico diferente de no disléxico en el test Mini BTL. La edad de los estudiantes incluidos oscila entre los 11 y 12 años y el sexo se comportó de manera similar (11 niñas y 10 varones).

INSTRUMENTOS

1) *Versión reducida de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC)*, que incluye dos subtest: uno que corresponde a la escala manipulativa (diseño de cubos) y otro a la escala verbal (vocabulario). De acuerdo con la edad y con la puntuación obtenida, se asigna a cada niño un percentil que se corresponde con un diagnóstico de su inteligencia lógico-matemática. Aplicamos esta prueba para diagnosticar niños con dificultades intelectuales: coeficiente intelectual bajo, medio-bajo y deficiente.

2) *Mini BTL* (Reigosa et al., 1994), que constituye una prueba computarizada de lectura de palabras y pseudo-palabras. Estas se presentan en 6 series de 10 estímulos. El niño debía leer la palabra y se registraba automáticamente el tiempo de lectura en milisegundos. El tiempo de lectura de la palabra se registra por el programa así como el tiempo que media entre la presentación del estímulo y el inicio de la lectura de la palabra, medido en milisegundos. El programa brinda un diagnóstico en función del desempeño lector (no disléxico, posible dislexia, trastorno fonológico, posible dislexia, trastorno lexical o posible dislexia, trastorno mixto, lexical y fonológico). De todos los estudiantes que componían la muestra inicial, se seleccionaron, finalmente, solo aquellos estudiantes que obtuvieron un diagnóstico del primer tipo.

3) *Cuestionario infantil de motivación lectora*, que consta de siete preguntas cerradas. Las cinco primeras preguntas brindan información sobre los gustos, frecuencia y la práctica de actividades de lectura. Las dos últimas preguntas brindan información sobre los contenidos y temas preferidos para leer.

4) *Test de procesos de comprensión*, diseñado en esta investigación y se aplicó al inicio y al finalizar la intervención.

Está compuesto por cinco preguntas concebidas como tareas que evalúan el desempeño de las estrategias por entrenar. Las primeras cuatro preguntas se orientan a la evaluación del uso estratégico de la progresión temática (construcción de un nuevo título, selección de la idea global, identificación de las ideas principales, identificación de relaciones entre las ideas principales), mientras que la última evalúa el uso y aplicación de las macrorreglas (elaboración de un resumen). La manera en que se estructuran las preguntas evalúa el desempeño de los escolares en función de un criterio ideal de ejecución previamente definido. En este sentido, las respuestas son calificadas con la puntuación más baja o más alta en la medida que se acercan o alejan del ideal de aplicación. Las respuestas a estas preguntas guiarán el análisis de los resultados.

PROCEDIMIENTOS

Selección de los textos

Para seleccionar los textos tuvimos en cuenta los géneros y temas de lectura que los niños de esa edad prefieren. Para conocer esto, realizamos entrevistas a expertos, revisamos catálogos de asociaciones dedicadas a la promoción de lectura y usamos los resultados del cuestionario infantil de motivación lectora. En función de los resultados obtenidos, seleccionamos libros o fragmentos de libros, historietas y poesías, fundamentalmente de los temas de aventuras, historia, literatura y biología. Los textos utilizados fueron analizados con el programa Expository Text Analysis Tool (ETAT) (Gilbert, Martínez y Vidal-Abarca (2005), para lograr que fueran equivalentes en cuanto a proporción entre relaciones y cantidad de nodos, tuvieran un nivel medio de dificultad y un criterio aceptado de coherencia textual en función de su longitud y número de proposiciones.

Procesamiento de los resultados

El procesamiento de los resultados se realizó mediante el paquete estadístico SPSS¹ versión 16.0. La estadística aplicada, de corte descriptivo e inferencial, permitió caracterizar el rendimiento de los escolares en cada una de las evaluaciones y evaluar la efectividad de la propuesta de intervención.

Propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares de sexto grado

A continuación, presentamos la propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares de sexto grado, describiendo cada uno de sus componentes y la forma en que llevamos a cabo su implementación. Concebimos la propuesta como un conjunto organizado de tareas, fundamentadas a partir de un modelo de comprensión, que proponen determinadas formas de operar con los textos mediante el uso de dos estrategias (González, 2008).

Teniendo en cuenta los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan la propuesta, la intervención está dirigida a enseñar a los escolares a usar dos estrategias que, según Sánchez, Orrantía y Rosales (1992, 1998), utilizan los buenos lectores:

- Uso estratégico de la progresión temática de los textos.
- Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización y construcción.

La progresión temática tiene que ver con que en cualquier texto la información se presenta de forma ordenada, cada idea se relaciona con un tema específico que es estable, pero a la vez cambiante. Esta variación continua obliga al lector, a partir de la información obtenida en el texto, o en función de los conocimientos previos que activó durante la lectura, a examinar la información para determinar cuáles ideas expresan el tema general y cuáles amplían algo sobre ese tema. Detectar la progresión temática permite relacionar la información nueva con la ya dada, de forma que el texto y la interpretación que de él se va derivando adquiere coherencia.

La aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración permite ir elaborando el significado global del texto, partiendo de elementos o proposiciones locales (Brown y Day, 1983). Esas reglas son las encargadas de relacionar la información semántica de las proposiciones de nivel más bajo que incluyen las ideas expresadas en el texto (microproposiciones) con otras de nivel más alto que expresan el contenido esencial del texto (macroproposiciones). Permiten reducir el

número de proposiciones, a la vez que mantienen algunas relevantes e incorporan otras nuevas.

Ambas estrategias fueron seleccionadas en función de la edad de los escolares y el programa de estudio de lengua española de la enseñanza primaria en Cuba. En relación con la edad, diversas investigaciones han demostrado que la progresión temática y la habilidad para aplicar las macrorreglas se aprende en niveles inferiores de educación, antes que las estrategias metacognitivas (Brown, Campione y Day, 1981). Específicamente, la habilidad de supervisar se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e incluso en adultos (Peronard, 2005). Analizando el programa de estudio de lengua española, encontramos que explícitamente se hace alusión a que los escolares de sexto grado deben aprender a resumir un texto, aunque no se especifica metodológicamente cómo hacer eso y, en muchas ocasiones, los niños no logran hacerlo.

Cada una de estas estrategias se propone conseguir objetivos específicos. Los objetivos están planteados en función de las acciones que los escolares deben desarrollar para aprender la estrategia, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su realización. Las estrategias serán entrenadas a partir de una secuencia de tareas. Es importante aclarar que existe una estrecha relación entre las estrategias, los objetivos y las tareas, por lo cual una misma tarea puede entrenar varias estrategias, o viceversa. La tabla 1 muestra esta relación.

Tabla 1. Relación entre estrategias, objetivos y tareas de la propuesta de intervención

<i>Estrategias</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Uso estratégico de la progresión temática de los textos.	Determinar las microproposiciones principales del texto, teniendo en cuenta las relaciones jerárquicas entre las ideas.	Lectura global del texto para extraer palabras con dificultades. Lectura detenida del texto para seleccionar la idea global. Seleccionar las ideas principales e identificar relaciones existentes entre ellas. Organizar jerárquicamente la idea global y las ideas principales.

Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración.	Determinar el significado global del texto con la aplicación de las macrorreglas.	Leer el título del texto. Seleccionar las ideas principales e identificar relaciones existentes entre ellas. Elaborar un resumen del texto. Formular preguntas sobre el texto.
--	---	---

La propuesta enseña modos de operar con los textos, por tanto sería útil proporcionar un apoyo sistemático y adicional a los escolares para que apliquen lo aprendido a cualquier texto o circunstancia. Estas tareas con los textos deben desarrollarse en el contexto escolar normal mientras se aprenden contenidos específicos de cualquier materia (González, 2008).

Pudiera ser el profesor quien desarrolle las tareas incluidas en la propuesta como una actividad más de su práctica docente. Todas las tareas implican una orientación por parte del profesor. Sin embargo, como no todas tienen el mismo grado de complejidad, dicha orientación debe variar en función de las exigencias. De esta forma, cuando se trate de las primeras sesiones o cuando la tarea tenga un nivel de complejidad alto, hay que brindar niveles de ayuda para facilitar la comprensión y ejecución de las instrucciones. Por ejemplo, si hay que introducir conceptos que son nuevos, el profesor debe explicar detalladamente cada uno de ellos, e introducir ejemplos para demostrar cómo pueden llevarse a la práctica. Por otra parte, si se trata de una tarea muy compleja, el profesor puede apoyarse en un aprendizaje por modelado, realizando frente al grupo una demostración experta de todas las acciones que son necesarias para llevar a cabo dicha tarea.

Si se trata de sesiones posteriores, el profesor no tiene que repetir toda la información, sino que se limitará a recordar los conceptos que ya han sido introducidos, así como la secuencia de tareas y las acciones necesarias para desarrollar cada una de ellas. Además, en la medida de lo posible, deben ser los escolares quienes recuerden todos estos elementos.

Posteriormente, en ambos casos, se lleva a cabo un trabajo individual para realizar la/s tarea/s, otorgándole un espacio de tiempo a cada una en función de las características del grupo. Luego, esta realización se discute en plenaria donde se plantean todas las opciones y se acepta como definitiva la que resulte más apropiada, llegando a un consenso entre todos.

Los escolares, para irse apropiando de las estrategias, deben poner en práctica de manera repetida la secuencia de tareas bajo la constante supervisión del profesor. Esta ejecución, ya sea de manera individual, en parejas, ya sea en grupos pequeños, ayuda a condensar en una sola acción todas las instrucciones que fueron separadas antes en forma de orientaciones, lo que supone un ahorro de recursos cognitivos y facilita el uso de la secuencia de tareas en combinación con otras. Este tipo de práctica supone también una interacción entre los estudiantes, de forma tal que los errores no solo sean corregidos por el profesor, en su papel de supervisor, sino también por el resto del grupo, hasta que gradualmente cada uno pueda ir solucionando sus propios errores.

La implementación de la propuesta de intervención se llevó a cabo en diez sesiones de una hora cada una, durante cuatro semanas. La primera y la última sesión se usaron para evaluar y las otras ocho para entrenar las estrategias. Cada sesión de entrenamiento constaba de tres actividades. En primer lugar, una actividad de caldeoamiento, para motivar a los escolares con la sesión y familiarizarlos con los contenidos por trabajar. En segundo lugar, una actividad central, para aplicar las tareas a múltiples textos a fin de entrenar las estrategias. Esta actividad variaba su nivel de dificultad desde una actividad de modelado que la coordinadora realizaba hasta una ejecución individual de los escolares pasando por una práctica guiada en equipos o individual. Por último, una actividad de cierre para identificar los principales avances y las dificultades del entrenamiento que deben ser retomados en sesiones posteriores.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la evaluación inicial, los resultados alcanzados en la aplicación de la estrategia de progresión temática muestran valores promedios de 8.9 (de un total de 50 puntos), lo que representa 17.7 % de efectividad del programa. En la evaluación final, los escolares logran un

promedio de 34.5 (de un total de 50 puntos), lo que representa 69 % de efectividad grupal. La diferencia de medias entre los dos momentos de evaluación resulta estadísticamente significativa con valores de significación de 0.000, con lo cual se evidencia un incremento en el rendimiento de la estrategia al final del programa.

Las diferencias en la evolución se expresan en la manera en que las puntuaciones se distribuyen para las cuatro preguntas que evalúa la estrategia. Al inicio, 100 % de los escolares no alcanza puntuaciones máximas en las tres preguntas correspondientes a la selección de la idea esencial, selección de las ideas principales e identificación de las frases. La pregunta restante logra un desempeño de 52.4 % correspondiente a la calificación más alta que demuestra una ejecución eficiente de la tarea. Estos resultados refieren bajos niveles de ejecución grupal, que nos permiten inferir que los escolares no acceden a los contenidos fundamentales de los textos que leen ni pueden establecer jerarquías y relaciones entre las ideas que los integran. La figura 1 presenta el desempeño logrado en cada una de las preguntas.

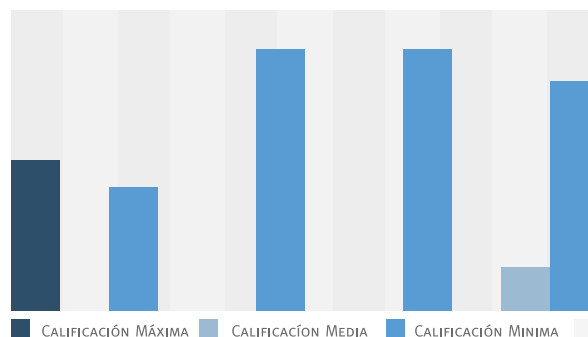


Figura 1. Desempeño logrado en la aplicación de la estrategia de progresión temática durante la evaluación inicial.

En la evaluación final más de 50 % de los escolares logra ubicarse en los niveles más altos de ejecución para cada pregunta, definidos en función del desempeño medio del propio grupo. Entre 52.4 y 90.5 % de los escolares alcanza valores máximos para cada pregunta, mientras que entre 9.5 y 19 % de la muestra alcanza valores mínimos que representa ejecuciones erradas. Estos resultados muestran un incremento en la aplicación de la estrategia, lo que significa que proponen nuevos títulos relacionados con la temática general del texto, discriminan entre la información importante y secundaria y establecen relaciones jerárquicas entre las ideas. La figura 2 presenta el desempeño logrado en las preguntas durante la evaluación final.

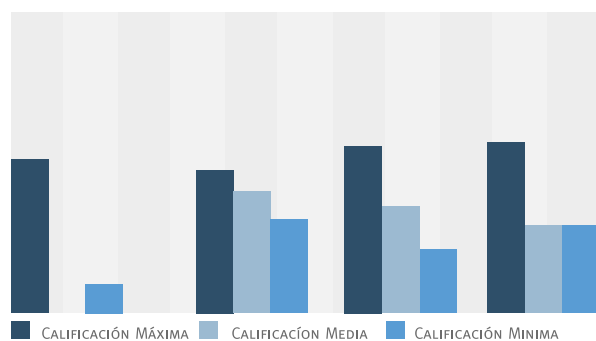


Figura 2. Desempeño logrado en la aplicación de la estrategia de progresión temática durante la evaluación final.

Al comparar estos resultados en ambos momentos de evaluación, encontramos que las puntuaciones más altas y más bajas al inicio se corresponden con la forma en que se distribuyen los resultados al final.

La pregunta 1 de construcción de un nuevo título alcanza valores al inicio de 52.4 %, lo que indica un nivel de eficiencia por encima de la media. Estos resultados aumentan en la evaluación final, y alcanzan 90.5 % de eficiencia grupal. Creemos que esto se debe a que, durante el entrenamiento, los escolares aprenden a identificar de qué se habla en el texto, acceden al significado global y construyen una frase que se adecúa al tema y brinda información primaria sobre el contenido.

Aun cuando la tarea demanda un análisis de la información que brinda el texto, los escolares aprenden a optimizar su ejecución orientándose por el propio título que sugiere la lectura, transformándolo en uno similar, lo cual corresponde a una calificación máxima. Los nuevos títulos capturan la idea global del texto y permiten comenzar a construir una representación bien estructurada del material leído.

La pregunta 2 de selección de la idea global alcanza un desempeño de 0 % de ejecución ideal en la evaluación inicial y 100 % de ejecución calificada con 0, que la caracteriza como una de las tareas de más bajo rendimiento en este momento. En la evaluación final alcanza 52.4 % de ejecución ideal. La manera en que se incrementa el rendimiento muestra que más de la mitad del grupo aprendió a seleccionar correctamente la idea global, aunque todavía hay un porcentaje grande de estudiantes que no lo logra, lo que la ubica entre las preguntas que más dificultades presentó y menor rendimiento tuvo.

Luego de la aplicación del programa, los escolares mejoran en el uso de la estrategia de progresión temática con puntuaciones aproximadas de desempeño de 17.7 % al inicio y 69 % al final. Estos valores muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medias (0.000) que validan el uso de la estrategia y apuntan a una mejora en la comprensión. Los bajos resultados en la evaluación inicial muestran que los escolares no utilizan estrategias de comprensión, lo cual afecta su rendimiento y ejecución. Durante la evaluación final, los escolares logran identificar y relacionar las ideas principales de la lectura, lo que les permite ir elaborando una representación bien estructurada y coherente del texto.

En la evaluación final, no encontramos entre las variables correlaciones estadísticamente significativas que permitan validar que las ejecuciones en este momento muestran un aumento directamente proporcional. La ausencia de relaciones en la ejecución de las tareas no corresponde al aumento del desempeño en la ejecución de cada una de ellas que caracterizan el entrenamiento de la estrategia. Esto significa que los escolares no se representan cada tarea como un procedimiento de aplicación orientado al desarrollo de una única estrategia. Entender las tareas como unidades independientes puede ser interpretado como un indicador de ineficiencia en el entrenamiento que debe ser superado en próximas aplicaciones. Estos resultados pueden deberse al poco tiempo de implementación del programa, que no posibilita construir un conocimiento más estructurado e interrelacionado de las tareas por desarrollar para usar la estrategia.

En relación con la manera en que avanza el rendimiento entre ambos momentos, debemos destacar un crecimiento en las puntuaciones, en el campo descriptivo, que se comporta directamente proporcional. Si bien los niveles de significancia mostrados (0.061) no son suficientes para validar la correlación, resulta interesante destacar cómo la generalidad de los escolares que alcanzan las mejores puntuaciones al inicio son los que logran las puntuaciones más elevadas al final. La figura 3 evidencia la relación entre el desempeño de la estrategia 1 al inicio y al final del programa.

Klency
González
Hernández I
Glenda Murillo
Díaz I

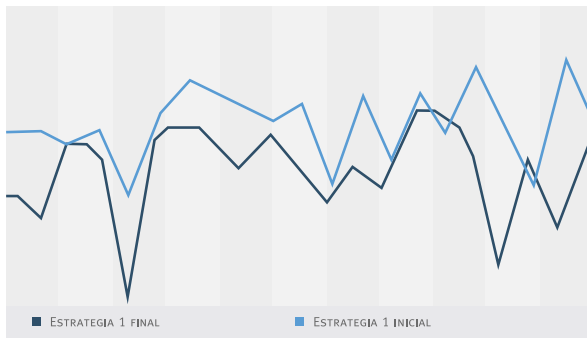


Figura 3. Correlación del desempeño de la estrategia 1 para la evaluación inicial y final.

Los resultados señalan un aumento directamente proporcional independientemente de que ninguna puntuación al inicio en los escolares corresponde con criterios de uso y aplicación adecuada de la estrategia. Creemos que esto pueda deberse al conocimiento precedente que los escolares poseen sobre tareas correspondientes a esta estrategia, sobre todo las relativas a la selección de las ideas principales y los desempeños alcanzados para la pregunta de construcción de un título. Si bien el nivel de desempeño para la estrategia fue bajo al inicio para todos los escolares, aquellos que logran salir mejor son los que generalmente logran al final puntuaciones que los incluyen dentro del grupo con desempeños muy satisfactorios.

Estos resultados pudiesen indicar que algunos escolares que poseen conocimientos medianamente estructurados de lo que supone aplicar esta estrategia aprovechan mejor el proceso de entrenamiento.

En la evaluación inicial, los resultados alcanzados en la estrategia de aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración muestran valores promedios de 1.7 puntos (de un total de 12 puntos), lo que representa 17.1 % de eficiencia. En la evaluación final, los valores ascienden a un promedio de 7.4 puntos (de un total de 12 puntos), lo que representa 61.5 % de efectividad grupal. Los resultados alcanzados en cada momento evidencian un incremento en el rendimiento después de haber entrenado la estrategia, corroborado por las diferencias estadísticamente significativas que marcan los valores de las medias.

La pregunta 5, relacionada con la elaboración del resumen, muestra diferencias en cuanto a la forma en que se distribuyen las puntuaciones para esta tarea. Al inicio,

100 % de la muestra alcanza malas puntuaciones, ya que ninguna de las producciones de los escolares califica como eficiente o medianamente eficiente. Los puntos logrados para esta tarea marcan un nivel de desempeño deficiente en la totalidad de la muestra.

Al final, el rendimiento se incrementa de manera que: 12 escolares, para 57.1 %, realizan producciones eficientes; 5 escolares, para 23.8 %, realizan producciones medianamente eficientes; mientras que 4 escolares, para 19 %, realizan producciones deficientes. En este momento, más de la mitad de los escolares alcanza valores que representan ejecuciones correctas, lo cual muestra diferencias entre los valores al compararlos con el desempeño inicial. La figura 4 describe cómo se comportan las puntuaciones de la pregunta correspondiente a la evaluación final de esta estrategia.

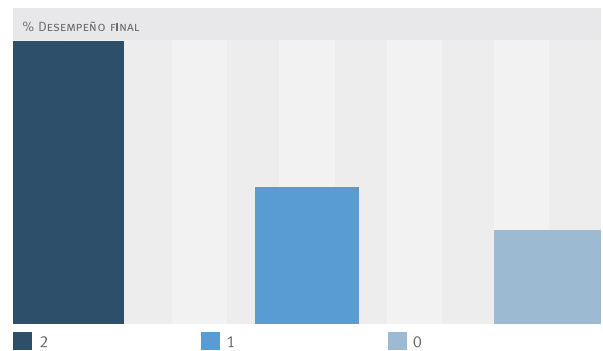


Figura 4. Alto rendimiento en el uso de las macrorreglas de omisión, generalización e integración en la evaluación final.

El incremento en el desempeño refleja cómo los escolares al final del entrenamiento logran elaborar resúmenes que incluyen los contenidos fundamentales de la lectura, y que muestran un orden e interrelación entre dichos contenidos que reflejan coherencia y mantienen las relaciones entre las ideas que el propio texto presenta. Estas ejecuciones también se caracterizan por incluir nuevas informaciones de contenidos precedentes, que les permiten a los estudiantes elaborar un resumen que refleja un conocimiento más acabado del texto brindado a favor de un adecuado uso de la estrategia.

Mediante una correlación entre las puntuaciones de las ideas incluidas en los resúmenes, encontramos que, para el momento inicial, la totalidad de las ideas principales extraídas muestran altos valores de correlación (0.9), que resultan estadísticamente significativas (0.000). Las correlaciones entre las ideas 1-3, 1-4 y 2-4 dan muestra de cómo la construcción del resumen se caracteriza

por un desempeño proporcionado de la inclusión de las ideas que requieren su ejecución. En el momento final, alcanzan una correlación positiva (0.46) las ideas 5 y 4, con niveles de significación de 0.046. El resto de las ideas no parece mostrar un desempeño proporcionado, aun cuando las ejecuciones logradas sean más eficientes.

Estos resultados reflejan cómo al inicio los escolares que alcanzan puntos en algunas de las ideas son los mismos que logran puntos en el resto de las ideas que incluyen el resumen. No obstante, ninguna de las puntuaciones alcanzadas permite, para este momento, calificar dentro de la escala que comprende una realización medianamente eficiente o eficiente de la tarea. En la evaluación final, incluir una de las ideas que califican en el nivel más alto de ejecución no lleva necesariamente a mantener ejecuciones en el mismo nivel para el resto de las ideas. Lo mismo puede ocurrir para el resto de las calificaciones de medianamente eficiente o deficiente, lo que hace referencia a un incremento en el rendimiento que no va en función de las correlaciones en el desempeño que van de una idea a otra. La correlación dada para las dos ideas finales indica una tendencia a la similitud en las puntuaciones, de modo que los escolares que incluyen la cuarta idea simulan el mismo desempeño para la idea que la precede.

Creemos que la manera en que los resultados apuntan, en el momento final, a una representación heterogénea de los contenidos que incluyen el resumen indica las dificultades o facilidades que definen la aplicación de algunas tareas en función de contenidos que pueden ser mejor asimilados que otros.

Para la correlación en el desempeño de la estrategia al inicio y al final, debemos mencionar la inexistencia de un aumento proporcional en las ejecuciones de las tareas orientadas a su entrenamiento. Concretamente, las puntuaciones más altas al inicio no se corresponden con las más altas al final. Para los datos obtenidos, pudiese haber relación entre la manera en que enfrentan el entrenamiento de la estrategia, sin tener un conocimiento precedente en cuanto a contenido, uso y aplicación. La elaboración de resúmenes no entra dentro de los objetivos del grado para el periodo de aplicación, por lo que asumen el entrenamiento desde la novedad que cualquier contenido por aprender supone.

El incremento en el rendimiento al final pareciera ser producto únicamente de la aplicación del programa y el lugar que ocupa dentro de esta aplicación el entrenamiento de la estrategia. La figura 5 muestra la relación

entre el rendimiento de la estrategia 2 al inicio y al final del programa.

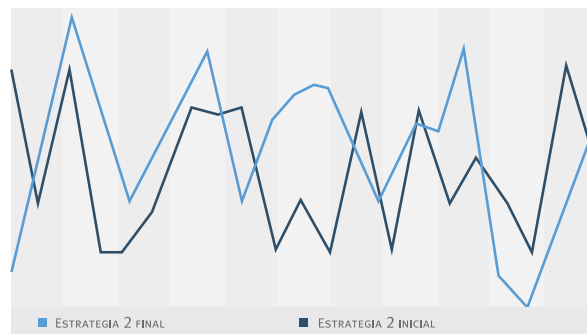


Figura 5. Correlación del rendimiento de la estrategia de aplicación de las macrorreglas para la evaluación inicial y final.

Un análisis orientado a la relación entre los resultados de ambas estrategias sugiere una correlación positiva entre ellas (0.462) en el momento final, con una significación de 0.035. Concretamente, estos resultados indican que los escolares que logran un desempeño mejor en el uso de la progresión temática son los que logran un mejor desempeño en el entrenamiento, el uso y la aplicación de las macrorreglas.

Esta correlación alcanza su mayor expresión en los valores que relacionan las preguntas 4 y 5 (0.7) para una significación de 0.000. Estas preguntas, que figuran como tareas de cada estrategia, reflejan cómo los escolares, una vez que logran seleccionar la idea global y las ideas principales, utilizan ese conocimiento para incluirlas en los resúmenes. Consideramos que esto es un indicador de interrelación en la asimilación de las estrategias y puede ser interpretado como que la utilización de ambas estrategias facilita el recuerdo, mejora la comprensión y potencia los mejores aprendizajes. La figura 6 muestra la correlación del desempeño de las preguntas en la evaluación final.

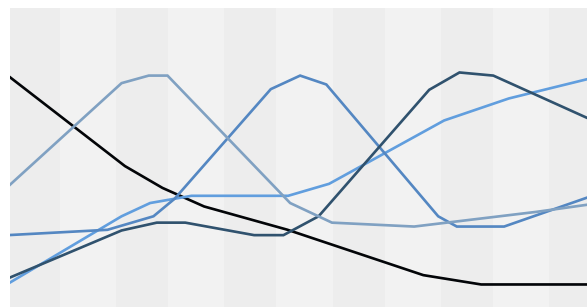


Figura 6. Correlación del desempeño de las preguntas en la evaluación final.

Una diferencia de medias para el desempeño inicial y final entre ambas estrategias destaca que al inicio las ejecuciones no difieren en cuanto a la aplicación de las tareas, mientras que al final las diferencias entre las medias muestran valores estadísticamente significativos (0.047) en cuanto al rendimiento alcanzado para cada estrategia.

Los resultados al final indican que la estrategia de progresión temática alcanza niveles de desempeño que superan las ejecuciones correspondientes al uso y aplicación de las macrorreglas. El entrenamiento de ambas estrategias indica diferencias que caracterizan el aprendizaje de contenidos diferentes. Concretamente, el entrenamiento de cada estrategia requiere aplicaciones de tareas diferentes que pueden variar en niveles de complejidad para los escolares. No obstante, aprender a seleccionar la idea esencial y las ideas principales, en la asignatura Lengua Española, al mismo tiempo en que se implementó el programa, pudiese estar influyendo en la manera en que los escolares entrenaban la ejecución de estas tareas. Aun cuando el aprendizaje de estos contenidos no se orienta desde el mismo enfoque defendido por el programa, que entiende la comprensión a la luz del desarrollo de estrategias, las tareas docentes propuestas pueden significar verdaderos escenarios de entrenamiento, luego de lo aprendido en el programa.

Los resultados alcanzados en el programa para la estrategia de progresión temática y la aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración indican un incremento en el rendimiento a favor del entrenamiento de ambas estrategias. Los escolares logran reconocer cuáles son y cómo se relacionan entre sí los contenidos de los textos y construyen resúmenes en función de dichos contenidos extrayendo, elaborando e integrando la información más importante. Utilizan ese conocimiento para ordenar los significados extraídos manteniendo una jerarquía estructural, una representación coherente en memoria de la temática que proponga el material escrito.

Los bajos índices de correlación entre las tareas correspondientes a cada estrategia en el momento final de evaluación señalan que el entrenamiento no logra que los escolares conciban la unidad de la aplicación de las tareas para una misma estrategia. Concretamente, el incremento en el rendimiento, que caracteriza los mejores niveles de eficiencia de cada tarea por separado, no es

aprovechado para poder realizarlas en función de cada aplicación. La fragmentación en la asimilación de la estrategia influye en su mejor optimización.

Finalmente, los mayores indicadores de eficiencia en la aplicación son apreciados en la manera en que puntúan, en general, las estrategias para ambos momentos y en las puntuaciones que alcanzan cada una de las preguntas orientadas a la evaluación.

A MODO DE CONCLUSIONES

Consideramos que la propuesta de intervención aplicada es efectiva para mejorar la comprensión de textos en el grupo de escolares de sexto grado que conformó la muestra. Los resultados de la evaluación inicial muestran que los escolares no conocen que existen determinadas estrategias que pueden ser utilizadas para mejorar la comprensión de textos y el aprendizaje. Sin embargo, luego de ejecutar las tareas de manera repetida y con múltiples textos, se logró en los escolares un entrenamiento eficiente de la estrategia de progresión temática y la aplicación de las macrorreglas. La estrategia mejor desarrollada fue la progresión temática, que alcanzó un índice de eficiencia final superior al uso y aplicación de las macrorreglas. La comparación realizada en los dos momentos de evaluación evidencia un incremento en el rendimiento en cuanto a la aplicación de las tareas orientada al entrenamiento de las dos estrategias.

Como dato interesante, podemos señalar que el rendimiento final de los escolares para el entrenamiento de las estrategias no guarda relación con los índices de gusto e interés por la lectura. Y, como dificultad en la aplicación de la propuesta, encontramos que las sesiones desarrolladas no son suficientes para automatizar el uso de las estrategias, lo cual puede ser explicado por el tiempo de aplicación de la propuesta y por las propias características del proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso Tapia, J. (1997). Fundamentos psicológicos de la lectura. En *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, 150, 35-42.
2. Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93.

3. Brown, A. y Day, J. (1983). Macrorules for summarizing text: the development expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
4. Brown, A., Campione, C. y Day, J. (1981). Learning to learn: on training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
5. Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
6. Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E. y Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomised controlled trial. *Psychological Science*, 21, 1106-1116.
7. Duke, N. y Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. Farstrup y S. Samuels (eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
8. Ferreres, A., Abusamra, V., Caroceti, R. y Raiter, A. (2009). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Revista Psico*, 39(3), 352-361.
9. Gilabert, R., Martínez, G. y Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better: text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15, 45-68.
10. González, K. (2008). Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-31.
11. Hernández, K. G. (2009). Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(1-2), 125-151.
12. Graesser, A. C., Millis, K. K. y Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. En J. T. Spence, J. M. Darley y D. J. Foss (eds.), *Annual review of psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
13. Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Elosúa, R., Luque, J. L. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora. Algunas cuestiones básicas. *Acción psicológica*, 1(1), 45-68.
14. Hulme, C. y Snowling, M. (2011). Children's reading comprehension difficulties: nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 139-143.
15. Kintsch, W. (2001). Predication. *Cognitive Science*, 25, 173-202.
16. Kintsch, W. y Dijk, T. van (1973). Comment on se rapelle et on résume une histoire. *Languages*, 40, 98-116.
17. Kintsch, W. y Dijk, T. van (1984). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 88, 363-394.
18. Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
19. McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). 5 Self-Explanation and Metacognition. *Handbook of metacognition in education*, 60.
20. Mayoral Gutiérrez, A. y Peredo Merlo, M. A. (2004). Entrenamiento de habilidades textuales para la comprensión de textos expositivos de educación básica. En A. Peredo Merlo (coord.), *Diez estudios sobre la lectura*. México: Universidad de Guadalajara.
21. Meyer, F. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N. J.
22. OECD (2008). *Programme for international student assessment. Reading, mathematical and scientific literacy*. París: OÉCD.
23. Palincsar, A. y Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnick y L. Klopfer (eds.), *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
24. Perfetti, C. y Dunlap, S. (2008). Learning to read: general principles and writing systems variations. En K. Koda y A. Zehler (eds.), *Learning to read across languages*, Routledge.
25. Perfetti, C., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. J. Snowling y C. Hulme (eds.), *The science of reading: a handbook*. Oxford, Blackwell.
26. Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Signos*, 38(57), 61-74.
27. PISA (2009). Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos, OCDE, Informe Español. Instituto de Evaluación. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
28. Poggioli, L. (2002). Serie Enseñando a Aprender. Venezuela.

Una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos de sexto grado

I Panorama
I pp.35-46
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014

29. Reigosa, V. (1999). *Batería de tareas computarizadas para la exploración cognitiva de la lectura* (Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba).
30. Reigosa, C. V., Pérez, A. M., Manzano, M. M. y Antelo, J. M. (1994). Sistema automatizado para explorar la lectura en escolares de habla hispana. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 141-159.
31. Sánchez Miguel, E. (2000). La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva: dos propuestas para la didáctica de la lengua. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 2, 51-60. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043951>
32. Sánchez Miguel, E. (2007). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 56-59.
33. Sánchez Miguel, E. y García, R. (2006). Relectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-226.
34. Sánchez Miguel, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14(7), 89-112.
35. Sánchez Miguel, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1998). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14(15), 71-90.
36. Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
37. Vidal-Abarca, E., Gilabert, R. y Abad, N. (2002) Una propuesta para hacer buenos textos expositivos: hacia una tecnología del texto expositivo. *Infancia y Aprendizaje*, 25(4), 499-514.

Klency
González
Hernández I
Glenda Murillo
Díaz I