

Una mirada interventiva a los problemas de comprensión de textos: aplicación de un programa

*Klency González Hernández**

INTRODUCCIÓN

Comprender un texto supone elaborar una representación del mismo en la memoria (Kintsch y Van Dijk, 1984; Gutiérrez *et al.*, 2002; Ibáñez, 2007). Sin embargo, diversos investigadores han demostrado que dicha representación puede variar dependiendo del lector, con lo cual emergen las diferencias entre buenos y malos lectores (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1998; Sternberg, 2008).

Los buenos lectores son aquellos que logran construir una representación coherente y articulada del texto. Esto significa que son conscientes del momento en que aparece un nuevo tema o cuándo uno mayor se concreta en otros particulares. Aprecian la jerarquía de las ideas, seleccionando las principales y descartando aquellas que, de omitirse, no cambiarían el significado del texto. Descubren la lógica del texto para articular los significados que van derivando de su lectura, identifican la(s) estructura(s) de alto nivel y autorregulan las distintas actividades implicadas en el proceso de comprensión.

* Profesora asistente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana/Jefa del Departamento de Formación Básica, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, klency@psico.uh.cu

Las proposiciones que integran este tipo de representación son múltiples y variadas, estableciendo la mayor cantidad de relaciones posibles entre los predicados y los argumentos, así como entre las mismas proposiciones (Kintsch, 2001). Contienen elementos del significado del texto y aquéllos relacionados con los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre los contenidos leídos.

Los malos lectores sólo pueden elaborar una representación elemental y desarticulada del texto, incluyendo un conjunto de detalles o ideas sueltas que no guardan relación entre ellas, no coinciden con la información relevante del texto, ni con sus conocimientos previos. Es una representación de tipo tema + detalles (Sánchez y García, 2006), es decir, incluye el tema general del texto, más una serie de detalles vinculados a éste de forma inespecífica. No tienen en cuenta la(s) estructura(s) de alto nivel, ni autorregulan las actividades que van teniendo lugar durante el proceso de comprensión.

Las proposiciones que van conformando este tipo de representaciones son pocas y prácticamente sin relación entre predicados y argumentos. No se incluyen elementos del significado del texto que son relevantes para su comprensión, ni se relaciona la información contenida en éste con los conocimientos previos del lector.

Tanto la representación coherente como la representación elemental del texto son el resultado de la aplicación de un conjunto de estrategias de comprensión (Alonso Tapia, 2005). Por una parte, los buenos lectores usan las siguientes estrategias: *Uso estratégico de la progresión temática del texto* (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1998; Sánchez González y García, 2002); *Estrategia estructural* (Montanero y León, 2004); *Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración* (Kintsch y Van Dijk, 1973, 1984; Parodi, 2005); *Uso flexible y adaptado de las estrategias y procesos* (Brown, Campione y Day, 1981; Peronard, 2005).

Los malos lectores usan las siguientes estrategias: *Deficiencias en el uso de la progresión temática del texto* (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1998); *Estrategia de listado* (Mayer, 1983); *Estrategia de suprimir y copiar* (Brown y Day, 1983; Carranza et al., 2004); *Deficiencias en los procesos autorregulatorios* (Maturano, Soliveres y Macías, 2002; Peronard, 2001).



Las estrategias para mejorar la comprensión de textos pueden entrenarse, y una de las vías más utilizadas para ello ha sido a partir de la implementación de programas de intervención. Sin embargo, son pocos los programas diseñados y aplicados en estudiantes de educación superior (Ferrerías, 2008; Tárraga, 2008; Echevarría y Barrenetxea; 2000). En una investigación anterior a este trabajo, presentamos el diseño del programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios (González, 2008).

Dicho programa contiene 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 estrategias. Es decir, establece una estrecha relación entre las estrategias que usan los buenos lectores, los objetivos específicos que se propone cada una de ellas, y un conjunto de tareas a partir de las cuales serán entrenadas las estrategias.

En este momento, nos proponemos *implementar el programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios*. Para ello, realizaremos distintas acciones. Caracterizar, inicialmente, la comprensión de textos en un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana, a partir del rendimiento alcanzado en distintos test de comprensión. Entrenar la estrategia de progresión temática, la estrategia estructural, el uso de las macrorreglas y las estrategias metacognitivas, mediante el uso de un conjunto de tareas propuestas en el programa. Evaluar la comprensión de textos en un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana. Comparar, por último, la evaluación inicial y la evaluación final en el grupo de estudiantes.



METODOLOGÍA

Muestra

Para alcanzar los objetivos propuestos utilizamos una muestra integrada por 67 estudiantes, de los cuales 54 pertenecen al sexo femenino y 13 al masculino. Sus edades oscilan entre los 17 y 25 años, aunque la edad promedio es de 18 años. La vía de acceso a la universidad es un dato que resulta muy variable en el

grupo de estudiantes con el que trabajamos. De ellos, 43.28% procede de distintos Institutos Preuniversitarios en el Campo (IPUEC); 22.38% proviene de la Orden 18; 17.91% son cadetes insertados del Ministerio del Interior de la República de Cuba (MININT); 4.47% son cadetes insertados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR); otro 4.47% proviene de la ESPA; 4.47% del extranjero; 1.49% es una estudiante procedente de la escuela de enfermería; mientras que el último 1.49% de la muestra representa a un estudiante que cambió de carrera.

Implementación del programa

La implementación del programa constó de tres momentos fundamentales durante un periodo de 10 días consecutivos. El primer momento, que coincidió con la primera sesión, estuvo dirigido a la aplicación de test para realizar una evaluación diagnóstica del estado inicial de aspectos como coeficiente intelectual de razonamiento verbal, vocabulario, nivel de comprensión y conocimiento y aplicación de las estrategias a entrenar en los sujetos. Para esto, aplicamos un test de razonamiento verbal (coeficiente intelectual), una tarea de sinónimos (dominio del vocabulario), test de comprensión (nivel de desarrollo de esta habilidad) y test de estrategias de comprensión (presencia de las estrategias a entrenar). Todas estas técnicas fueron descritas en el apartado anterior. Trabajamos con textos validados en el idioma español por Manzano (2008).

En el segundo momento, durante ocho sesiones consecutivas, nos dedicamos al entrenamiento de las estrategias. Para ello, utilizamos textos correspondientes a la asignatura Cognición y Comportamiento I, así como fragmentos de textos que los estudiantes traían a las distintas sesiones. La muestra fue dividida en tres grupos, y cada uno sesionó de forma independiente bajo la orientación de un coordinador. El entrenamiento consistió en trabajar en la ejecución de las ocho tareas que propone el programa para entrenar las estrategias.

Posteriormente, realizamos una evaluación final correspondiente a la última sesión. En este momento, aplicamos nuevamente el test de metacompreensión, el test de comprensión (para



evaluar el nivel de desarrollo de esta habilidad) y el test de estrategias de comprensión (para evaluar la presencia de las estrategias a entrenar). En los dos últimos casos usamos, como en la primera sesión, textos validados en nuestro idioma por Manzano (2008). Al terminar la sesión, realizamos la recolección y el análisis de la información, con el objetivo de obtener la caracterización de la comprensión de textos que tenían los estudiantes en ese momento, y comparar ambas evaluaciones para valorar si el programa aplicado mejora o no la comprensión de textos, a partir del uso de las estrategias.

Cada una de las técnicas concebía tareas específicas orientadas al desarrollo y entrenamiento de las estrategias. Por tanto, la conducción del programa y el análisis de los resultados fueron pensados desde las distintas estrategias y lo hicimos de la siguiente manera.

Estrategia progresión temática de los textos. El entrenamiento y la evaluación de esta estrategia estuvieron guiados por dos aspectos fundamentales. El primero se refiere a la elaboración de planes de acción, donde los sujetos hicieran alusión a la lectura global del texto, lectura detenida de cada párrafo, la extracción de las ideas principales las relaciones entre ellas cuando trabajaran con los materiales de lectura. El segundo tiene que ver con la selección correcta de las ideas principales en un texto y la capacidad de establecer relaciones entre ellas siguiendo la propia lógica secuencial que presenta el autor. Congruentemente con lo que supone esta estrategia en el test de estrategias de comprensión, existían ítems que demandaban su puesta en práctica tanto en la evaluación inicial como en la final (realice un plan de acción y seleccione las ideas principales del texto/defina las relaciones entre ellas).

Estrategia estructural. Estuvo medida por la capacidad que tuviesen los sujetos de reconocer la estructura de alto nivel en un texto y los componentes que la integran. La implementación del programa y el proceso de valuación en ambos momentos configuraban tareas orientadas a la selección de estos elementos. Específicamente, en el test de estrategias de comprensión existía un ítem orientado a su identificación (defina las estructuras de alto nivel en el texto y los componentes que la integran).



Aplicación de las macrorreglas. Su implementación y puesta en práctica dependía de la elaboración correcta del resumen del texto, donde los sujetos se valieran de las macrorreglas de omisión, generalización e integración. Los indicadores que tuvimos en cuenta para evaluar la efectividad en el uso de esta estrategia fueron: uso correcto de las tres macrorreglas en la elaboración de las ideas y configuración del resumen en correspondencia con las ideas principales del texto. En el test de estrategias de comprensión un ítem estaba dirigido a su configuración (elabore un resumen del texto).

Estrategias Metacognitivas. Ésta fue una estrategia fomentada y evaluada en cada uno de los test sobre comprensión y en cada una de las tareas que incluían dicho test. Así, el test de comprensión, al requerir que los estudiantes evalúen su nivel de comprensión y recuerdo en correspondencia con los niveles de aciertos, demandaba el uso eficiente de esta estrategia. El test de metacomprensión también iba dirigido a la evaluación de esta estrategia; los sujetos debían marcar las acciones que realizan antes, durante y después del proceso de la lectura. Por último, el test de estrategias de comprensión pedía a los sujetos evaluar su propia comprensión mediante una puntuación en una escala del 1-10, elaborar preguntas como guía del nivel de comprensión lograda y aplicar esta estrategia en cada una de las tareas que requería poner en práctica las cuatro estrategias entrenadas. Estos test también se aplicaron en los dos momentos de evaluación, y las tareas durante el propio proceso de entrenamiento se configuraron de la misma forma.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación con la *Estrategia de progresión temática* constatamos un considerable incremento en cuanto a su utilización eficiente por parte de los estudiantes, sobre todo en aquellas tareas dirigidas a su ejecución. En el proceso de evaluación inicial su uso, medianamente eficiente, estuvo representado por un porcentaje mínimo dentro de la muestra (18% del total del grupo), y conjuntamente la media de los estudiantes la utilizó de manera muy deficiente. Los resultados en la evaluación final muestran un incremento en cuanto a su implementación, donde los mayores porcentajes se corresponden con la selección correcta de

las principales ideas del texto (46.2% tres ideas, y 34% las cuatro ideas). A su vez, en la última evaluación ningún sujeto refiere la existencia de otras ideas, lo cual indica cómo logran omitir la información irrelevante de los textos.

Según las referencias en el plan de acción sobre el uso de la estrategia en ambos momentos, las diferencias encontradas son notables. En la evaluación inicial el porcentaje referido cae por debajo de la media (37.2%), mientras que en la final la mayoría hace referencia a su utilización (83.8%). Los datos evidencian que los lectores conocen la importancia de esta estrategia para mejorar su comprensión, lo cual no implica necesariamente su uso eficiente, ya que los resultados antes descritos no son congruentes con dichas referencias.

Los datos reflejan que la mayoría de los sujetos lograron determinar las ideas que en un texto reflejan la esencia del mismo, las relaciones entre ellas, así como su coherencia interna. Sin embargo, aunque las diferencias entre la evaluación inicial y final en este aspecto son notables, todavía hay individuos que no identifican correctamente todas las ideas importantes del texto. Pensamos que esto puede explicarse a partir de la complejidad que supone poner en práctica esta estrategia, ya que requiere un nivel de representación secuencial de los textos que permita a los lectores extraer las ideas y sus relaciones siguiendo esta misma lógica. El carácter complejo de enseñar estrategias nos convoca a pensar en futuras intervenciones, donde el tiempo de trabajo sea mayor, para fomentar más aquella que pueda ser utilizada correctamente en textos de gran complejidad.

Consideramos que los resultados descritos evidencian un alto nivel de conocimiento sobre la importancia que conceden los lectores a usar la estrategia de progresión temática; sin embargo, este uso aún no se ha automatizado, lo que dificulta un poco el proceso. Creemos que la falta de automatización tiene que ver con el tiempo que se puede tardar incorporar los algoritmos utilizados para comprender acciones de este tipo. Uno de los objetivos del programa, a largo plazo y para próximas aplicaciones, pudiera ser lograr la automatización de procesos como éste, y que los estudiantes no sólo conozcan la importancia de usar la estrategia, sino que la incorporen a su plan de acción como una actividad



importante que, de no usarse, afectaría la eficiencia del resto del proceso de comprensión.

Con respecto a la *estrategia estructural* encontramos que los lectores, durante la evaluación inicial, no conocían las distintas estructuras que pueden tener los textos, ni sus componentes, mucho menos lo que este conocimiento puede mejorar su comprensión. Esto implica que no lo pusieran en práctica y por eso los resultados son tan diferentes en relación con lo que sucede después del entrenamiento (el 0% de los estudiantes identifica la estructura al inicio, mientras que el 93.1% lo hace al final).

Dichos resultados demuestran que los estudiantes, durante el entrenamiento, llegaron a conocer las distintas estructuras de alto nivel del texto, y pudieron identificarlas correctamente en múltiples casos, con lo cual evidencian la eficacia del programa. Debemos señalar que ésta es la estrategia que muestra mayor incremento de una evaluación a otra, demostrando que los sujetos lograron referir y elaborar correctamente cuál era la intención del autor al escribir el texto, y guiar en función de la misma su proceso de comprensión.

Sin embargo, consideramos que en periodos posteriores al entrenamiento debemos seguir potenciando la selección de los componentes, ya que los estudiantes logran, en su mayoría, identificar la estructura pero no seleccionar cada uno de sus componentes. Dicha selección es mejor al final que al inicio (0% al inicio y 42% en la evaluación final), pero todavía no llega a ser la media del grupo el promedio que lo hace correctamente, apuntando a que el fomento de esta estrategia requiere mayor tiempo.

En cuanto al *uso y aplicación de las macrorreglas*, podemos decir que fue la otra estrategia mejor desarrollada en los lectores después de la intervención. Al inicio, sólo 23% logra seleccionar correctamente las ideas principales del texto, mientras que en la evaluación final, 56.6% de los lectores emplea las macrorreglas de omisión, generalización e integración de manera correcta, logrando incluirlas en los resúmenes que elaboran.

Sin embargo, hay un pequeño porcentaje de sujetos (14%), dentro de los que seleccionan correctamente las ideas, que todavía presenta problemas para excluir toda la información redundante, lo que se asocia con aplicar de manera eficiente la omisión. Estos sujetos coinciden con aquellos que todavía no logran utilizar efi-



cientemente la progresión temática, porque les falta automatizar el proceso de ejecución para utilizarlo cada vez que se vean convocados a trabajar con los textos, lo cual está relacionado con las dificultades que presentan para omitir la información secundaria que no aporta nada al proceso de comprensión.

Al inicio del entrenamiento, los sujetos pensaban que conocían lo que significaba construir un resumen, pero no lograban elaborarlo eficientemente según las reglas para su realización. Por tanto, como generalidad, incluían en sus resúmenes ideas irrelevantes e innecesarias, sin lograr mostrar la verdadera esencia de los textos. Las deficiencias reflejadas en este primer momento están dadas por dos aspectos fundamentales. El primero, referido a que el mayor porcentaje de los sujetos no logra incluir las ideas principales en sus resúmenes (42%). El segundo tiene que ver con un número considerable de estudiantes que incluyen otras ideas no contempladas como principales (65%). Asimismo, ya en la evaluación final, 56.6% de los sujetos incluye todas las ideas principales del texto y sólo un número reducido (23%) emplea otras ideas que son consideradas innecesarias.

Estos resultados afirman la eficiencia del proceso de entrenamiento, en tanto posibilitó a los sujetos conocer y emplear las reglas para elaborar resúmenes coherentes de un texto. Podemos decir que la mayoría de los lectores, a la vez que logran omitir, generalizar e integrar la información del texto con sus propios conocimientos, realizan resúmenes elaborados, utilizando sus propias palabras para expresar lo que pretende transmitir el autor.

Las estrategias metacognitivas fueron las que, de manera general, presentaron mayores dificultades en su entrenamiento, aunque hay variaciones en ambas evaluaciones. El cuadro que aparece a continuación permite observar estas diferencias.

CUADRO 1. Evaluación inicial y final del uso de las estrategias metacognitivas

<i>Evaluación estrategias</i>	<i>Progresión temática</i>	<i>Estrategia estructural</i>	<i>Aplicación de macrorreglas</i>	<i>Metacognitivas</i>
Inicial	37.2%	0%	20.9%	0 %
Final	45.45%	25%	40.9%	36.3 %



Como se puede observar en el cuadro, en cuanto a evaluar el uso eficiente de la estrategia de progresión temática encontramos que 45.45% de los lectores refiere en el plan de acción ideas relacionadas con el conocimiento y la regulación del proceso de comprensión, mientras que 34.1% que conoce y usa correctamente la estrategia estructural; además, 25% de los sujetos considera que tiene conocimientos y controla su comprensión mientras está identificando la estructura textual y sus componentes. Durante la aplicación de las macrorreglas, 40.9% de los lectores menciona que conoce y regula la realización exitosa del resumen del texto. Por último, las propias estrategias metacognitivas son empleadas por 36.3% de los estudiantes.

Estos resultados indican que, para controlar y evaluar la comprensión, los sujetos utilizan mejor las macrorreglas, mientras que las más deficientes en su uso son las propias estrategias metacognitivas; es decir, lograr planificación y control de la propia evaluación del proceso.

Relacionado con el uso de estas estrategias metacognitivas, obtuvimos los resultados del test de metacompreensión. Éstos evidencian que *antes de la lectura* los estudiantes alcanzan puntuaciones diferentes en ambas evaluaciones (inicial, 53% y final, 65.3%). Estos datos tienen que ver con que, finalmente, ellos comienzan a ser conscientes de la importancia de elaborar un plan de acción para leer, concientizar los objetivos de la lectura, valorar cuánto tiempo y esfuerzo deben dedicarle, todo lo cual se refiere a planificar la lectura.

Con respecto al *proceso durante la lectura*, los resultados no muestran grandes diferencias y después del entrenamiento decaen ligeramente (inicial, 53% y final, 51.6%). Consideramos que esto se relaciona con la complejidad del proceso de comprensión, la cantidad de recursos atencionales que demanda, así como la necesidad que tienen los lectores de automatizar el uso de las estrategias para que puedan distribuir sus recursos en función de la comprensión, a la par que van corrigiendo y monitoreando cómo tiene lugar el proceso. Sin embargo, esto no ocurre, y para aplicaciones posteriores pensamos diseñar nuevas tareas que enfaticen en la automatización de las estrategias como una vía para aumentar la eficiencia del proceso.



Debemos señalar que con respecto al momento *después de la lectura* el porcentaje también desciende (inicial, 64% y final, 61.6%), aunque no considerablemente. Creemos que éste es un indicador de las dificultades que aún muestran los individuos para evaluar el proceso de comprensión y, una vez finalizada la lectura, ellos prácticamente no realizan acciones que les permitan saber si comprendieron o no, con un nivel adecuado, el texto.

La congruencia, entre los indicadores referidos a la comprensión-recuerdo y el porcentaje de aciertos en el test de comprensión también nos brinda información sobre el empleo eficiente de las estrategias metacognitivas. La congruencia se mostró diferente en ambos momentos de evaluación. En el primero, no se evidencia mucha congruencia entre los porcentajes de los indicadores y el nivel de aciertos, en tanto los sujetos evalúan su comprensión y recuerdo por encima de los niveles reales de aciertos que muestran los datos (inicial: indicadores referidos por los sujetos giran sobre 80% y los porcentajes reales de aciertos sobre 60%, y final: ambos aspectos giran sobre 80%).

Como es posible apreciar, en la evaluación final se logra esta congruencia, los indicadores de evaluación se mantienen altos, conjuntamente con el porcentaje de aciertos, que se eleva en esta ocasión y se iguala con los puntajes que los estudiantes realizan sobre su comprensión y recuerdo. Pensamos que esto puede deberse a que el entrenamiento de esta estrategia durante el programa les permitió evaluar su propia comprensión en correspondencia con los resultados reales alcanzados cuando trabajan con los textos, aspecto que mostraba deficiencia en los momentos iniciales de la aplicación del programa.

En cuanto a realizar un plan de acción para planificar, monitorear y evaluar la lectura, los resultados muestran que 45.45% de los sujetos concientiza cuáles son las principales tareas que debe realizar a la hora de enfrentarse a los textos. Sin embargo, no todos las realizan en forma correcta. Es decir, aparece un fenómeno interesante, los lectores conocen, producto del proceso de entrenamiento, cuáles acciones deben realizar para evaluar su comprensión, aunque no siempre las usan adecuadamente.

En otras palabras, los estudiantes refieren que es importante emplear las estrategias metacognitivas porque así resulta más fácil



y eficiente el proceso de comprensión. Sin embargo, desde las sesiones de entrenamiento, cuando se les convoca a utilizarlas sin órdenes de ejecución verbales, sino como producto de la misma actividad no lo hacen; esto demuestra que, aunque reconocen su importancia (y esto representa un paso de avance en relación con la primera sesión), todavía no las usan cada vez que el proceso de comprensión lo demanda.

Consideramos que esto tiene que ver con lo que implica el propio proceso de aprendizaje, donde primero se conoce y conscientiza la necesidad de valerse de determinadas estrategias, y luego, sobre su implementación repetida, se logra automatizarlas en los lectores, aunque no se llegó a ese paso, debido al reducido número de sesiones con las que se trabajó, elemento que se tendrá en cuenta en futuras intervenciones.

Estos diferentes niveles de expresión de las estrategias meta-cognitivas muestran la variedad de elementos que caracterizan su aplicación (conocer cómo transcurre el proceso de comprensión, qué otros procesos demanda o implica, velar por la aplicación adecuada de las estrategias, planificar, monitorear, controlar el proceso, etc.), elementos que, con diferentes matices, lograron ser fomentados en los sujetos durante el proceso de intervención.

En ambos momentos de evaluación, más de la media de sujetos realizan preguntas sobre el texto. Al inicio, 82.3% de los estudiantes formula preguntas directas, para un promedio de tres preguntas, mientras que 67.3% realiza preguntas indirectas, para un promedio de dos. Al final, las preguntas directas fueron realizadas por 90.8% del total de la muestra con un promedio de tres, mientras que las indirectas fueron hechas por el 60.5% de los lectores, para un promedio de dos. Son las de carácter indirecto las que alcanzan menores porcentajes, aunque después del entrenamiento los datos se elevan evidenciando que los lectores van avanzando en el acceso a niveles más profundos de comprensión del texto, y en la construcción de una representación mental más articulada.

En relación con la motivación de los lectores para enfrentarse a tareas de lectura o a diferentes tipos de textos, encontramos que el indicador "interés" obtuvo altos porcentajes, movilizándolo a los lectores a enfrentarse a las tareas de lectura. Al inicio, 86.4% manifiesta estar bastante interesado en los textos, con sólo tres



sujetos que señalan poco interés. Al final, 88% del total del grupo refiere bastante interés, mientras que 10 sujetos mencionan interés normal. En este caso no aparece la categoría de poco interés.

A modo de resumen, podemos decir que los porcentajes encontrados en la comparación de las evaluaciones inicial y final nos muestran que los lectores se apropiaron de las distintas estrategias que se entrenaron y que las utilizaron en el trabajo con los textos. Sin embargo, emergen dificultades relativas a las estrategias metacognitivas que nos indican que, principalmente, el proceso de evaluación requiere una concientización mayor que no se logra en sólo ocho sesiones, sino que deben ser aprehendidas y practicadas en mucho más tiempo, hasta que lleguen a automatizarse.

Por último, consideramos necesario definir el número de sujetos que, como producto de la implementación del programa, podría considerarse buenos lectores, desde los elementos que dicha definición implica. Es decir, aquellos miembros del grupo que lograron construir una representación coherente y articulada del significado del texto; que fueron capaces de apreciar la jerarquía del mismo, seleccionando ideas principales y descartando aquellas que, de omitirse, no cambiarían el significado; que logran identificar la estructura de alto nivel del texto; que acceden al significado global y, conjuntamente, van autoevaluando su comprensión.

Siguiendo estos criterios, encontramos que 59.09% de los sujetos que integran la muestra cumple con los requisitos que deben tener los buenos lectores. Consideramos que este porcentaje nos habla de la eficacia del programa de intervención, en tanto al inicio del entrenamiento no aparecían lectores con estas características, pues generalmente los que lograban acceder a la coherencia interna del texto, a través de la identificación de las ideas principales (uso de la estrategia de progresión temática), no coincidían con los que podían acceder al significado global (aplicación de las macrorreglas), ni con los que realizaban pequeñas acciones de evaluación (estrategias metacognitivas). Finalmente, este porcentaje de sujetos se refiere a aquellos que después de la intervención pueden utilizar, de manera adecuada, las cuatro estrategias entrenadas, para construir una representación coherente y articulada del texto.



CONCLUSIONES

Después de realizada nuestra investigación llegamos a las siguientes conclusiones.

- El programa aplicado sirvió para mejorar la comprensión de textos en el grupo de estudiantes que conforman la muestra.
- Los resultados de la evaluación inicial muestran que los sujetos no tienen grandes dificultades de razonamiento verbal, ni cuentan con un dominio del vocabulario eficiente, ni presentan dificultades con la habilidad de la comprensión.
- Los estudiantes no conocen que existen determinadas estrategias que pueden ser utilizadas y que mejoran la comprensión de textos y el aprendizaje.
- Ejecutar las tareas que propone el programa, de manera repetida y con múltiples textos, entrenó la estrategia de progresión temática, la estrategia estructural, el uso de las macrorreglas y las estrategias metacognitivas.
- Los resultados de la evaluación final muestran un uso muy eficiente de todas las estrategias entrenadas.
- Las estrategias mejores desarrolladas fueron el uso y la aplicación de las macrorreglas y la estrategia estructural.
- Las estrategias metacognitivas son las que presentan mayores dificultades, aun cuando más de la mitad de los lectores las utilizan correctamente.
- La comparación realizada en los dos momentos de evaluación evidencia un incremento considerable en cuanto al desarrollo y puesta en práctica de cada una de las estrategias.
- La implementación del programa permitió que los estudiantes reflexionaran acerca de sus dificultades de comprensión, identificaran esas dificultades, llevaran a cabo acciones para mejorarlas, y evaluaran cómo está ocurriendo el proceso en distintos momentos.
- La implementación del programa no permitió automatizar estas estrategias en los lectores, lo cual tiene que ver con las propias características del proceso enseñanza-aprendizaje.



RECOMENDACIONES

Para futuras investigaciones recomendamos:

- Aumentar el tiempo de aplicación del programa, así como la cantidad de sesiones.
- Incluir más tareas que entrenen las estrategias metacognitivas.
- Diseñar actividades posteriores a la aplicación del programa para reforzar el uso de las estrategias entrenadas.
- Trabajar mejor la articulación entre las estrategias metacognitivas y las restantes estrategias.
- Incluir elementos que tengan relación con la motivación de los estudiantes para realizar actividades vinculadas con la comprensión de textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso** Tapia, Jesús. “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, en *Revista de Educación*, España, núm. extraordinario, 2005, pp. 63-93.
- Brown**, A. L. y J. D. Day. “Macrorules for summarizing text: the development expertise”, en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 22, 1983, pp. 1-14.
- Brown**, A. L., J. C. Campione y J. D. Day. “Learning to learn: On training students to learn from text”, en *Educational Researcher*, vol. 10, 1981, pp. 14-21.
- Carranza**, M., G. Celaya, J. Herrera y F. Carezzano. “Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1, 2004. Fecha de acceso, 11 de febrero de 2007. Disponible en <http://redie.uabc.mx.vol6no1.contenido-carranza.html>
- Echevarría** Martínez, María de los Ángeles y Gastón Barrenechea. “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención”, en *Revista Psicodidáctica*, España, núm. 010, 2000, pp. 2-16.



- Ferreras, Alicia. "Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala", Tesis de doctorado, Servicio de Publicaciones, Universidad de Valencia, 2008.
- González, Klency. "Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios", en *Actualidades Investigativas en Educación, Revista Electrónica*, Costa Rica, 2008, vol. 8, núm. 2, 2008.
- Gutiérrez, Francisco, Juan A. García Madruga, Rosa Elosúa, Juan Luis Luque, Milagros Gárate. "Memoria operativa y comprensión lectora. Algunas cuestiones básicas", en *Acción psicológica*, España, 2002, pp. 45-68.
- Ibáñez, Romualdo. "Cognición y comprensión. Una aproximación histórica y crítica al trabajo investigativo de Rolf Zwaan", en *Revista Signos*, Chile, vol. 40, núm. 63, 2007, pp. 81-100.
- Kintsch, Walter. "Predication", en *Cognitive Science*, Estados Unidos, núm. 25, 2001, pp. 173-202.
- Kintsch, Walter y Teun Van Dijk. "Comment on se rapelle et on résume une histoire", en *Languages*, Estados Unidos, núm. 40, 1973, pp. 98-116.
- Kintsch, Walter y Teun Van Dijk. "Toward a model of text comprehension and production", en *Psychological Review*, Estados Unidos, núm. 88, 1984, pp. 363-394.
- Manzano, Mayra. "Algunas tareas para evaluar las destrezas lectoras en estudiantes universitarios", texto inédito, 2008.
- Maturano, C., M. Soliveres y A. Macías. "Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias", en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 20, núm. 3, 2002, pp. 415-425.
- Mayer, R. E. *Thinking, problem solving and cognition*, New York, Freeman, 1983.
- Montanero, Manuel y José A. León. "Influencia de variables estructurales en la comprensión y recuerdo de textos expositivos", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, España, vol. 57, núm. 3, 2004, pp. 327-342.
- Parodi, Giovanni. "La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico- profesionales: ¿aprendiendo a

- partir del texto?”, en *Revista Signos*, Chile, vol. 38, núm. 58, 2005, pp. 221-267.
- Peronard**, Marianne. “La metacognición como herramienta didáctica”, en *Revista Signos*, Chile, vol. 38, núm. 57, 2005, pp. 61-74.
- Peronard**, Marianne. “La comprensión de textos como proceso estratégico”, *Segunda Jornada de Lingüística Aplicada a la enseñanza de la lengua*, Universidad Nacional de Comahue, Bariloche, Argentina, 2001.
- Peronard**, Marianne, Nina Crespo y Marisol Velásquez. “La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de educación básica”, en *Revista Signos*, Chile, vol. 33, núm. 47, 2000, pp. 167-180.
- Sánchez**, Emilio y Ricardo García. “Relectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura”, en *Revista de Educación*, España, 2006, núm. extraordinario, pp. 195-226.
- Sánchez Miguel**, Emilio, José González Antonio y Ricardo García Pérez. “Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión”, en *Psicothema*, España, vol. 14, núm. 1, 2002, pp.77-85.
- Sánchez**, Emilio, José Orrantía y Javier Rosales. “Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer”, en *Cultura y Educación*, vol. 14, núm. 15, 1998, pp. 71-90.
- Sánchez**, Emilio, José Orrantía y Javier Rosales. “Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula”, en *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 14, 1992, pp. 89-112.
- Sternberg**, Robert. “Interdisciplinary an Alternative to Traditional Majors and Minor”, en *Liberal Education Winter*, Association of American Colleges and Universities, 2008.
- Tárraga Mínguez**, Raúl. “Resuélvelo. Eficacia de un entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas de solución de problemas matemáticos en estudiantes con dificultades de aprendizaje”, Tesis de doctorado, Servicio de Publicaciones, Universidad de Valencia, 2008.
- Van Dijk**, Teun. “Tipos de conocimientos en el procesamiento del discurso”, en *Lingüística e interdisciplinariedad: Desa-*



fios del nuevo milenio, Chile, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso, 2002, pp. 41-66.

Vigliocco, Gabriela, David Vinson, William Lewis y Merrill Garrett. "Representing the meaning of object and action words: The featural and Unitary Semantic Space Hypothesis", en *Cognitive Psychology*, Estados Unidos, vol. 48, 2004, pp. 422-448.

Vellutino, R. F., M. J. Fletcher, J. M. Snowling y M. D. Scanlon. "Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, núm. 1, 2004, pp. 2-40.

