

**Evaluación de una
intervención didáctica
basada en estrategias para
la comprensión de textos
expositivos en estudiantes
de un Centro Integral de
Adultos***

*Testing a didactic experience based
on the used of strategies to improve
the comprehension of expository texts
by students in an Adult Education
Centre*

Beatriz Arancibia G**
Marcela Aracena C
Marcela Fuica H
Led Quezada V
Mitzi Sepúlveda S
Viviana Zambrano C
*Universidad Católica de la Santísima
Concepción (Chile)*

Resumen:

Este artículo describe una investigación llevada a cabo con la finalidad de poner a prueba una intervención didáctica destinada a mejorar la comprensión de textos expositivos -una de las modalidades textuales más usadas en el sistema educacional chileno- en estudiantes de un Primer Nivel Medio de un Centro de Educación Integral de Adultos ubicado en la comuna de Talcahuano, Chile.

La intervención se basó en el programa propuesto por Sánchez (1993), que se fundamenta en el enfoque interactivo de la lectura y en el rol del profesor como mediador de los aprendizajes a través de la enseñanza basada en estrategias. El diseño de la investigación se basó en la aplicación de pre y post test. Los resultados, así como el análisis de la experiencia, muestran la eficacia del programa desarrollado y constituyen un aporte para futuros estudios en el área de la comprensión de lectura en contextos educativos no tradicionales.

**La investigación es una síntesis de los aspectos centrales del estudio denominado "Comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Centro Integral de Adultos: efectos de una intervención basada en estrategias", desarrollado bajo la dirección de la primera autora para la obtención del grado de Licenciado en Educación de los demás autores, estudiantes en Práctica Profesional de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.*

***Doctora en Lingüística, docente del Departamento de Lenguas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Dirección de correo electrónico: barancib@ucsc.cl. Correos de los demás autores: maaracena@emlenguaje.ucsc.cl; mcfuica@emlenguaje.ucsc.cl; laquezada@emlenguaje.ucsc.cl; masepulveda@emlenguaje.ucsc.cl; vizambrano@emlenguaje.ucsc.cl*

Palabras clave: *Comprensión lectora, textos expositivos, estrategias, intervención didáctica, educación de adultos.*

Abstract

This article describes a research project carried out with the objective of testing a didactic experience aiming at improving the comprehension of expository texts -widely used in the Chilean education system- by first year secondary school students in an Adult Education Centre, located in Talcahuano, Chile. The programme was based on the proposal by Sánchez (1993), which is founded on the interactive approach to reading and on the teacher's role as a facilitator to learning through the teaching based on strategies. The research was designed with pre and post test. The results as well as the analysis of the experience reveal programme efficacy and contribute to future studies in the area of reading comprehension in non traditional educational contexts.

Keywords: *Reading comprehension, expository texts, strategies, didactic experience, adult's education.*

Introducción

En Chile, la comprensión de lectura es un problema transversal que afecta a gran parte de los estudiantes, especialmente a la población escolar perteneciente al estrato socioeconómico bajo. Parte de esta población escolar vive en situación de vulnerabilidad social, la cual se asocia a múltiples complicaciones: necesidad de salir rápidamente al mundo laboral, embarazo precoz, dificultades de aprendizajes no diagnosticadas o no tratadas, problemas conductuales mal manejados y sucesivas experiencias de fracaso escolar. Todo esto conduce a que algunos jóvenes finalmente interrumpan su educación formal en el sistema tradicional y opten por inscribirse en establecimientos que

ofrecen programas de educación para adultos como alternativa para terminar sus estudios. Aunque ahí se encuentran con trabajadores y amas de casa que tampoco pudieron terminar su enseñanza formal en el sistema regular, es importante considerar lo que señala Sepúlveda (2004):

La educación para adultos generalmente está asociada a un modelo de nivelación de estudios para personas mayores, insertas en el sistema laboral y bajo la modalidad de formación vespertina. A diferencia de eso, hoy el grueso de los estudiantes de educación de adultos corresponde a jóvenes pobres de ambos sexos, desertores o expulsados del sistema educacional tradicional, y que retornan a sus estudios luego de algunos años fuera del sistema (Sepúlveda, 2004: 63).

A pesar de que en Chile existen cerca de 1200 establecimientos que imparten este tipo de educación, quienes estudian en ellos constituyen un segmento educacional poco estudiado. Por consiguiente, no encontramos antecedentes de investigaciones que aborden la comprensión lectora en los jóvenes y adultos beneficiarios de esta modalidad educativa. No obstante, la experiencia de integrantes del equipo de investigación en prácticas pedagógicas tempranas y la práctica profesional desarrolladas en un Centro de Educación Integral para Adultos (CEIA), permitieron constatar que algunos de los mayores obstáculos que enfrentan quienes estudian en este tipo de establecimiento son la dificultad que experimentan para comprender los textos de estudio, el desconocimiento de estrategias que les ayuden a superar esas dificultades y la escasa motivación frente a la lectura. De ahí que nos planteáramos la siguiente interrogante: ¿es posible mejorar esta situación a través de una intervención didáctica que promueva la interacción texto/lector y que contribuya a desarrollar una mayor autonomía del lector a partir del rol modelador del profesor y el uso de estrategias para abordar la lectura?

Para poder dar respuesta a nuestra interrogante, decidimos poner a prueba el programa elaborado por Sánchez (1993), en base al cual diseñamos e implementamos una intervención didáctica focalizada en la comprensión de textos expositivos en estudiantes del mencionado Centro. Se optó por estos textos, pues el conocimiento directo de la realidad indicaba que éstos representaban la modalidad textual predominante en las lecturas de las distintas áreas del currículo. El supuesto con el que operamos fue que la enseñanza explícita de estrategias de lectura puede mejorar el desempeño de estudiantes que presentan un bajo rendimiento lector.

1. Marco conceptual de la intervención

1.1. La lectura como proceso estratégico y de interacción con los textos

La concepción introducida por Van Dijk y Kintsch (1983) de la lectura como un proceso de carácter estratégico asentó la idea de que es fundamental que el lector pueda guiar y controlar su propio proceso lector para llegar a construir una representación del significado global del texto. La noción de interacción entre texto y lector pasa a ser la base sobre la cual se construye un enfoque para el cual leer implica el uso de una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del lector, de forma que éste pueda construir una representación aceptable del significado de aquél y almacenarla en la memoria para su uso posterior (v.g. Baumann, 1990; Sánchez, 1993; Solé, 1992, 2001; Peronard et al., 2002; Condemarín y Medina, 2004).

Como indica Escoriza (2006), las estrategias han sido conceptualizadas de diversas formas, aunque todas las definiciones comparten la idea de que

(...) son una forma de conocimiento procedimental, cuyo objetivo es promover en el alumnado la competencia tanto en el control de la actividad como la explicitación de las operaciones cognitivas más relevantes, cuya ejecución eficaz está orientada a la construcción de representaciones cognitivas coherentes y estructuradas (Escoriza, 2006:20).

En relación con la lectura, para Van Dijk y Kintsch (1983) las estrategias corresponden a la idea de un individuo acerca de la mejor forma de actuar para alcanzar un objetivo, un plan definido como una representación cognitiva de una macroacción orientada a una meta. Al respecto, Solé señala que el lector experto sabe cuándo debe “caer en un estado estratégico, caracterizado por la necesidad de aprender, resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada, y que nos hace ser conscientes de nuestra propia comprensión” (Solé, 2003: 61). Los lectores, particularmente aquéllos con un bajo nivel de conocimientos, entienden y aprenden mejor de lo que leen cuando monitorean su comprensión y usan estrategias activas de lectura, recurren a autoexplicaciones y a la lectura en voz alta (McNamara, 2004).

El abanico de estrategias aplicables a la lectura es amplio, (véase Baumann, 1990; Condemarín y Medina, 2004; Sánchez, 1993; Solé, 1992, 2001). Alonso Tapia (2005) las resume de la siguiente manera: El establecimiento de un propósito de lectura, lo que implica aprender a identificar qué es lo que se requiere hacer o conocer para conseguir ese objetivo; el uso de las claves del texto y del conocimiento previo para generar inferencias y predicciones, y para evaluar y revisar las hipótesis formuladas; estrategias de control que faciliten la realización de inferencias, y estrategias de supervisión y regulación de la comprensión.

Cada estrategia puede movilizar distintas acciones por parte del lector, por ejemplo, formulación de autpreguntas, parafraseo, relectura, notas al margen, uso de resúmenes, esquemas. Las estrategias, sin embargo, no son una “receta”, pues el plan de acción del lector tiene que ser adecuado a la tarea que debe llevar a cabo con la lectura. Según Peronard et al. (2002), esto significa que el lector debe contar con un conocimiento o conciencia acerca de i) la naturaleza de la tarea de lectura: su objetivo y las demandas cognitivas que conlleva; ii) las estrategias o acciones mentales que puede emprender antes, durante y después de leer y iii) los textos y sus características. Como expli-

can Peronard y Velásquez (2003), este conocimiento metacomprendivo incluye todo aquello que el lector sabe sobre la actividad de leer y sobre su propio hacer como lector. Está basado en la propia experiencia directa o indirecta con los textos y una parte fundamental de él implica que el lector debe saber acerca de los textos escritos que

- todas sus partes se relacionan entre sí y se organizan de alguna manera;
- algunas ideas son más importantes que otras y, por lo tanto, es necesario prestarles más atención;
- no toda la información aparece de manera explícita, por lo que es necesario realizar una lectura inferencial, recurriendo al propio conocimiento previo para lograr una interpretación coherente de lo leído;
- contienen marcas o señalizaciones que sirven de apoyo para la comprensión;
- existen diversas clases textuales y géneros que se diferencian por su forma, contenido, propósito, entre otros.

1.2. Los textos expositivos

Las clasificaciones textuales revisten gran complejidad y son un desafío para especialistas en distintas disciplinas lingüísticas. Nosotros estamos empleando la noción de "texto expositivo" en referencia a textos en los que predomina la función referencial y que cumplen un propósito fundamentalmente explicativo. En este sentido, concordamos con Ciapuscio (1994), en que el propósito comunicativo se expresa a través de ciertos recursos convencionales que funcionan como instrucciones para el lector sobre el modo en que debe entender el texto. Tales recursos se refieren principalmente a determinadas formas lingüísticas y retóricas. En el caso de los textos expositivos, se trata de determinadas estructuras típicas que organizan las relaciones lógicas entre los conceptos o ideas que el autor desea comunicar y que pueden representarse esquemáticamente. Al respecto, Meyer (1985), propuso una tipología de cinco esquemas o patrones básicos que asume la estructura interna de los textos

expositivos: descripción, causa-efecto, comparación-contraste, colección, problema/solución.

Diversos estudios han determinado la importancia de que el lector logre identificar el orden del texto para comprender de qué se trata. Así, Sánchez (1993:35) plantea que "para comprender un texto, el lector debe componer (o recomponer) un orden entre las ideas, o proposiciones, y para ello cuenta con que los textos ofrecen en su misma organización una guía más o menos precisa al respecto". El mismo autor plantea que los modos o esquemas en que se organizan las ideas funcionan como claves que pueden facilitar la realización de inferencias, guiar el proceso de interpretación, centrar la atención del lector y facilitar la recuperación de información en tanto permiten una presentación del significado del texto más estable en la memoria del lector.

1.3. Comprensión de textos expositivos y estrategias. Bases para el diseño de la intervención

El diseño de nuestra intervención didáctica se construyó sobre la base del programa propuesto por Sánchez (1993), el cual se estructura en torno al uso de tres tipos de estrategias: estrategias para operar con la información del texto, para usar los conocimientos previos en el curso de la lectura y para autorregular el curso de la actividad interpretativa. Conforme a esto, el programa incluye el desarrollo de cuatro tareas principales, que implican aprender a

- detectar la progresión temática de los textos, es decir, los cambios temáticos que los articulan;
- operar con las macrorreglas de supresión/selección, generalización/construcción para extraer el significado global de lo que se lee;
- reconocer la estructura interna de los textos: causalidad, respuesta, comparación, descripción y secuencia, y
- formularse autopreguntas y evaluar la propia comprensión.

Evaluación de una intervención didáctica basada en estrategias para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Centro Integral de Adultos

El programa considera ocho pasos que siguen un cierto orden. No obstante, también es flexible por cuanto el componente de autorregulación -si bien aparece al final- atraviesa todo el proceso, en particular, mediante el repaso y la reflexión a la que inducen las preguntas que subyacen a las estrategias planteadas. Al respecto, Arancibia y Henríquez (2008) aclaran que las estrategias que el lector va empleando en los

distintos momentos pueden tener un carácter recurrente y no necesariamente seguir un trayecto lineal o esquemático, ya que la comprensión es un proceso continuo de construcción de significados desde el momento en que se inicia la lectura.

El siguiente cuadro presenta los componentes del programa.

| Tabla 1. Pasos o componentes del programa | | |
|--|--|---|
| Tareas | Estrategias | Ejemplos de Autopreguntas |
| Lectura Global | | |
| Revisión/búsqueda de Títulos y subtítulos | Identificación de la progresión temática | ¿Sigue el texto hablando de lo mismo?, ¿de qué trata, ahora-en cada momento-, el texto? |
| Repaso | Identificación de la progresión temática | ¿Qué dice el texto de este tema? |
| Organización | Estrategia Estructural | ¿Qué organización de las que conocemos podría corresponder a este texto?, ¿cuál de entre todas podría descartarse? |
| Localización de componentes | Estrategia Estructural | ¿Dónde están –según los casos- las causas, las consecuencias, los problemas, las soluciones, las fases, las características...? |
| Construcción del esquema | Estrategia Estructural | ¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?, ¿hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?, ¿podemos sustituir todo esto por alguna palabra “nuestra” que diga lo mismo? |
| Construcción del significado (rellenar) | Uso de macrorreglas | |
| Autopreguntas | Autorregulación | ¿Qué preguntas podrían (o nos podríamos) hacer de este texto? |

Se propone comenzar por una lectura global guiada por las demandas más inmediatas del texto. Posteriormente, se realizan nuevas lecturas en las que se va incentivando la interacción texto/lector. En esta fase entran en juego las estrategias en que se basa el programa y las respectivas autopreguntas que las

van induciendo. Ahora bien, antes de que el alumno realice la tarea por sí solo o con sus compañeros de clase, el profesor explica mediante una demostración, modelando de manera explícita aquello que busca conseguir en sus estudiantes. En voz alta y frente al grupo, el docente va siguiendo los pasos para llegar a

comprender globalmente un texto de características similares a los textos que van a leer sus alumnos. Luego, se trabaja grupalmente incentivando el trabajo colaborativo en la completación de la tarea. Posteriormente, se cede el turno individual para que el alumno trabaje de manera autónoma. Finalmente, se induce nuevamente la discusión y reflexión grupal sobre lo realizado y comprendido.

El supuesto que subyace a esta propuesta es que este modo de operar con los textos contribuye a que lectores menos competentes o inexpertos construyan una representación más organizada de las ideas, en la que se distingan diferentes niveles de importancia, y relaciones definidas y precisas. La reflexión es necesaria para que el estudiante vaya progresivamente “experimentando comprensión”, comprobando la utilidad de las estrategias como medios para alcanzar una meta y modificando sus concepciones erróneas o difusas sobre la lectura.

2. Metodología

2.1. Participantes

Los participantes fueron 36 alumnos (35 hombres y una mujer), cuyas edades fluctuaban entre 16 y 20 años. La selección fue intencionada, dado que se contaba con antecedentes de que el grupo presentaba carencias en comprensión de lectura.

2.2. Descripción de los instrumentos empleados

La investigación se basó en un diseño de pre y post test, los que consistieron en una misma prueba de comprensión de lectura aplicada con un intervalo de 4 semanas. La prueba quedó compuesta por 5 textos expositivos breves de distinta organización textual, presentados en el siguiente orden: comparación/contraste, descripción, secuencia temporal, causa/efecto y problema /solución. Cada texto fue seguido de dos preguntas de selección múltiple, de las cuales una era de carácter literal y la otra de tipo inferencial.

Con la finalidad de medir la valoración de la intervención didáctica por parte de los sujetos, se diseñó y se aplicó una pauta compuesta por doce afirmaciones relacionadas con la experiencia. Frente a cada una de ellas los individuos debían indicar su grado de acuerdo escogiendo una de tres opciones: muy de acuerdo (3 puntos), medianamente de acuerdo (2 puntos), en desacuerdo (1 punto).

2.3. Descripción de la intervención

La intervención pedagógica tuvo un carácter práctico y procesual- comunicativo. Se implementó durante cuatro semanas, comprendidas desde el 30 de septiembre hasta el 29 de octubre de 2009, en trece sesiones de sesenta minutos cada una. Se desarrollaron nueve guiones didácticos en torno a las estructuras comparación- contraste, causa- efecto y problema- solución. Por lo tanto, se focalizó en tres de las cinco organizaciones textuales más típicas de los textos expositivos, aunque todas fueron consideradas en la evaluación. Los guiones se estructuraron de la siguiente manera: un ejemplo de texto, una actividad donde el estudiante debía elaborar un título de acuerdo a cada párrafo del texto leído, preguntas en donde tenía que organizar y discriminar información que le sirviese para la construcción de un resumen y un esquema en relación a la estructura interna de texto trabajado.

A cargo de la intervención estuvo una integrante del grupo de investigación que se encontraba realizando su práctica profesional en el establecimiento. Ella estuvo acompañada desde la tercera hasta la décima sesión por otras dos miembros del grupo de investigación.

En la primera sesión, se aplicó el pre test a todos los participantes. En la segunda, se realizó una clase expositiva con apoyo de una presentación Power Point, en la cual se les presentó a los alumnos la unidad y se les explicó que el objetivo era que mejoraran su com-

Evaluación de una intervención didáctica basada en estrategias para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Centro Integral de Adultos

comprensión de lectura. Luego, se les hizo una descripción de los pasos que se darían en las clases siguientes y se propuso un primer ejercicio a modo de ejemplo, que consistió en la aplicación de lo explicado. Los alumnos hicieron esta actividad de manera individual con un texto de estructura problema-solución. La revisión se hizo en forma conjunta con todos los estudiantes, comentando cada aspecto y atendiendo cada una de sus preguntas.

Las clases siguientes tuvieron la estructura inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se compartía con el grupo el objetivo de la clase, se activaban los conocimientos previos y se hacía colectivamente un breve resumen de la clase anterior. En el desarrollo se trabajaba con el guión didáctico en forma individual, y luego se revisaba y comentaba de manera grupal. Finalmente, en el cierre de la clase, se aclaraban dudas y se reflexionaba sobre lo aprendido y trabajado.

Desde la tercera a la quinta clase, se desarrollaron los guiones que contenían la estructura textual de comparación- contraste. En los tres siguientes encuentros se trabajaron guiones correspondientes a la organización causa- efecto y, desde la novena a la undécima clase, se trabajó con la estructura problema-solución.

En la sesión doce, terminado el trabajo con los guiones didácticos, se realizó una actividad grupal de repaso general de las estructuras vistas en clase y se

aplicó el cuestionario para recoger información sobre la apreciación personal de los estudiantes sobre todo el trabajo desarrollado.

Finalmente, en la sesión número trece, se aplicó el post-test.

2.4. Tratamiento de los datos

Para el tratamiento estadístico de los resultados obtenidos se utilizó el programa S.P.S.S. Se efectuó el cálculo de las medias para las respuestas del pre test y post test, y luego se usó la prueba estadística t de student para muestras dependientes, a fin de establecer si las diferencias entre el pre y el post test eran significativas. El análisis de la información recogida con la pauta de apreciación se basó en la puntuación promedio alcanzada por cada enunciado. Finalmente, se examinó si los resultados del post test y de la pauta de apreciación correlacionaban con la asistencia a clases durante el periodo de intervención. El estadígrafo empleado para estos efectos fue el índice de correlación de Pearson.

3. Resultados

3.1. Resultados pre y post test

En la siguiente Tabla se muestran las medias correspondientes a la cantidad de respuestas correctas obtenida en ambas mediciones y el desglose por tipo de pregunta (respuesta implícita vs. explícita).

Tabla 2. Descripción de resultados pre y post test.

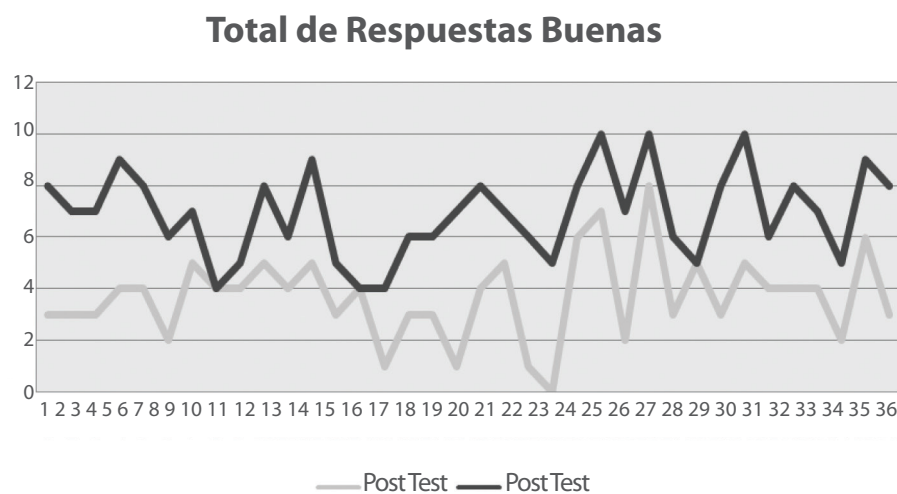
| Variables | Media Pre- Test | Media Post Test |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|
| respuestas correctas | 3,69 (1,687) | 6,92 (1,697) |
| respuestas correctas explícitas | 2,44 (1,206) | 3,92 (0,996) |
| respuestas correctas inferenciales | 1,25 (1,025) | 3,03 (1,404) |

Paréntesis indican las desviaciones típicas.

Como se puede observar en la tabla, los resultados obtenidos en el post test superan a los del pre test. Además, se observa que en el pre test las respuestas correctas corresponden, en mayor medida, a preguntas de tipo explícito. Luego, en la segunda medición, la diferencia entre respuestas correctas de tipo explícito vs. implícito tiende a disminuir. Lo señalado

indica que en el post test la comprensión lectora lograda por los sujetos mejoró, como se puede observar también en el siguiente gráfico, en que el eje vertical muestra las preguntas y el horizontal, las respuestas de cada sujeto:

Gráfico 1. Respuestas correctas en pre y post test.



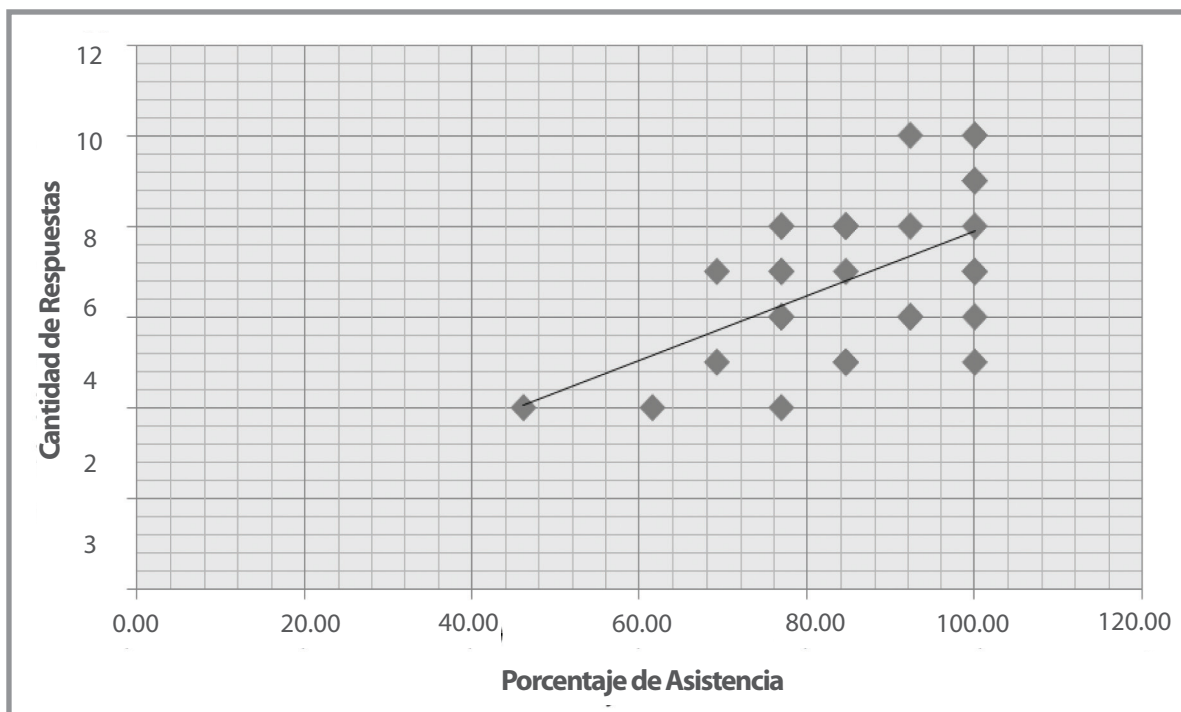
En el gráfico, se corrobora que la cantidad de respuestas buenas fue mayor en el post test que en el pre test, lo cual fue sustentado estadísticamente por la prueba t de student, la cual estableció que la diferencia era altamente significativa ($T(-12.463)=35, p=0,000$). Para profundizar en el análisis, también se analizó la diferencia entre pre y post test para cada tipo de pregunta. El análisis arrojó que tanto para las preguntas de tipo explícito como implícito el aumento en el número de respuestas correctas era igualmente significativo, con un nivel de error menor a 0,001% ($T(-6.292)=35, p=0,000$; $T(-7,426)=35, p=0,000$, respectivamente). Por lo tanto, esto permite afirmar que la aplicación del tratamiento fue efectiva.

3.2. Relación entre asistencia a clases y cantidad de respuestas correctas

El porcentaje promedio de asistencia a las clases durante la intervención didáctica fue de un 86,1%, con una desviación estándar de 12,8%. Como ya se señaló, para averiguar si existía relación entre la asistencia a clases y los resultados obtenidos en el post test, se utilizó la prueba de correlación lineal de Pearson, que resulta adecuada para la cantidad de casos. El resultado arrojó una relación lineal positiva moderada, pero significativa, entre ambas variables, la cual se aprecia en el siguiente gráfico:

Evaluación de una intervención didáctica basada en estrategias para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Centro Integral de Adultos

Gráfico 2. Respuestas correctas en pre y post test.



Como se observa, al aumentar la asistencia a clases, aumenta a su vez la cantidad de respuestas correctas en el post test. Esto se puede afirmar con un nivel de error de 0,001%, de acuerdo al resultado obtenido en la prueba estadística, que arrojó un coeficiente de correlación de 0.540.

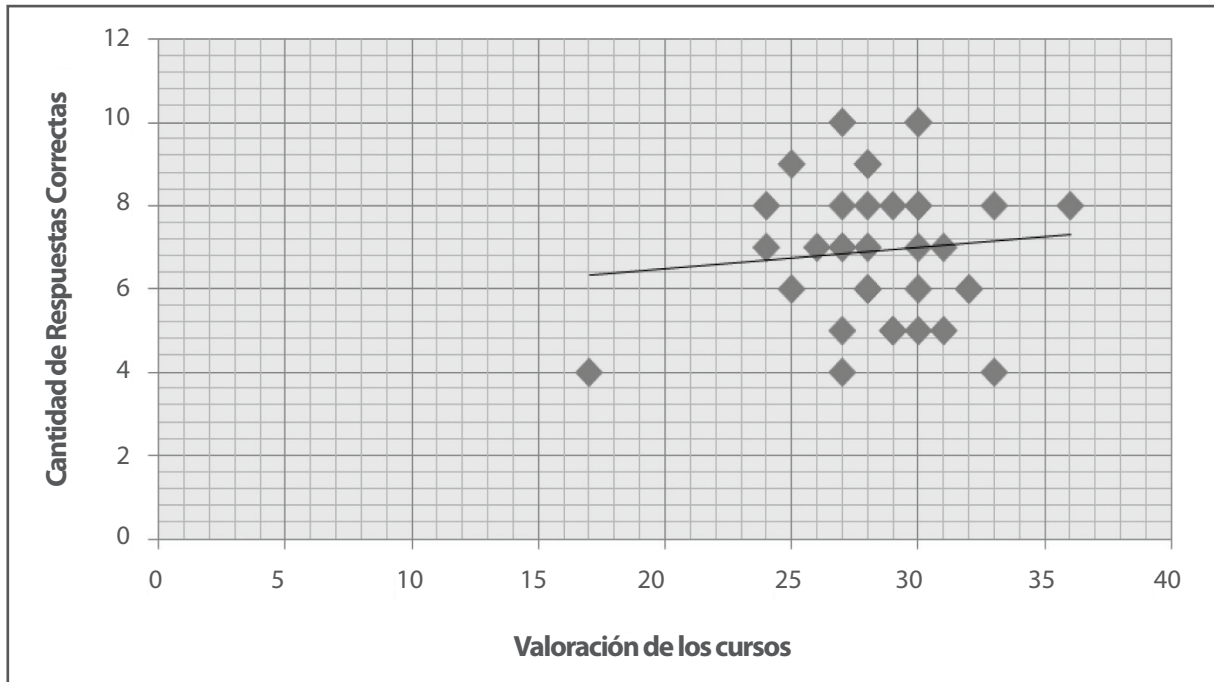
3.3. Valoración de la intervención por parte de los sujetos

Un análisis general de la información recogida mediante la pauta aplicada a los estudiantes revela que los puntajes totales asignados tienden a agruparse entre 24 y 32 puntos. Recuérdese que se solicitó a los alumnos que asignaran un puntaje (1, 2 ó 3 puntos) según su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones presentes en la pauta. Dado que el número total de afirmaciones era 12, el puntaje mínimo total que un sujeto podía asignar era de 12 puntos y el máximo, de 36. La relación entre este puntaje y el resultado obtenido en el post test se muestra en el siguiente gráfico.

Un análisis general de la información recogida mediante la pauta aplicada a los estudiantes revela que los puntajes totales asignados tienden a agruparse entre 24 y 32 puntos. Recuérdese que se solicitó a los alumnos que asignaran un puntaje (1, 2 ó 3 puntos) según su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones

presentes en la pauta. Dado que el número total de afirmaciones era 12, el puntaje mínimo total que un sujeto podía asignar era de 12 puntos y el máximo, de 36. La relación entre este puntaje y el resultado obtenido en el post test se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 3. Relación entre valoración de la experiencia y post text



A pesar de que se observa una relación lineal y positiva entre las variables, el estadígrafo usado arrojó que no existía correlación ($p=0,561$). No obstante, quisimos hacer un análisis más detallado y cualitativo de los datos recogidos, por cuanto lo que interesa principalmente es

conocer la opinión de los destinatarios de la intervención respecto de la experiencia. Para ello, es preciso interpretar los puntajes asignados de acuerdo con la escala de valoración empleada.

Tabla N° 3. Promedios obtenidos por cada enunciado de la pauta de evaluación de la intervención.

| N° | Enunciado | Promedio |
|----|---|----------|
| 1. | Las instrucciones dadas me resultaron claras y fáciles de seguir. | 2.5 |
| 2. | Los temas abordados en los textos leídos me parecieron interesantes. | 2.1 |
| 3. | Los pasos propuestos para trabajar la lectura de los textos me facilitaron la comprensión de éstos. | 2.5 |
| 4. | La extensión de los materiales empleados en clases fue adecuada para el tiempo disponible y mi capacidad de poner atención. | 2.6 |

Evaluación de una intervención didáctica basada en estrategias para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Centro Integral de Adultos

| | | |
|-----|--|-----|
| 5. | Saber cómo está organizada la información del texto me ha permitido comprender mejor las ideas. | 2.4 |
| 6. | Creo que si aplico los mismos pasos que seguimos en clases, podré comprender mejor otras lecturas con textos de estructura parecida. | 2.6 |
| 7. | Me gustaría conocer otras técnicas o estrategias para la lectura comprensiva de textos no expositivos. | 2.2 |
| 8. | He intentado seguir los mismos pasos al leer textos de otras asignaturas (Cs. Sociales, Cs. Naturales) cuando tengo pruebas sobre ellos. | 2.2 |
| 9. | Después de haber desarrollado la unidad, me resulta más fácil reconocer las claves que están presentes en los textos y que me ayudan a comprender mejor su estructura. | 2.5 |
| 10. | El uso de organizadores gráficos me parece útil para entender mejor cómo el autor quiso organizar las ideas. | 2.5 |
| 11. | Durante el desarrollo de la unidad, experimenté un cambio positivo en relación con mi motivación personal hacia la tarea de lectura que debía realizar. | 2.5 |
| 12. | Creo que si hago uso de organizadores gráficos después de leer en Cs. Sociales o Cs. Naturales, podré comprender y recordar mejor la materia. | 2.3 |

La tabla muestra que no hubo en los enunciados un puntaje promedio inferior a 2. A nivel individual, cabe destacar que ninguno de los sujetos frente a las afirmaciones manifestó un grado de "desacuerdo". Es decir, no existió una valoración igual a 1 punto. Además, es destacable que frente a siete de los doce enunciados el puntaje promedio fuera igual o superior a 2.5, lo cual señala que la mayoría de las aseveraciones provocó un grado intermedio entre "de acuerdo" y "muy de acuerdo".

De todos los indicadores, el que obtuvo un puntaje más bajo fue el correspondiente a la selección de los temas de los textos (ítem 2). Sin embargo, eso no afecta lo medular de la propuesta, porque los textos pueden variar y a futuro se pueden explorar nuevos temas, más atractivos para los estudiantes. Aun así, el promedio no fue menor a 2; por lo tanto, aunque fue el indicador con menor puntaje promedio, no alcanza a estar en el rango equivalente a "en desacuerdo".

Otro aspecto destacable es que los resultados reflejan que los estudiantes hicieron un esfuerzo por transferir sus conocimientos a otras estructuras no vistas en clases y a lecturas en otros sectores de aprendizaje. Esto se refleja tanto en los resultados del post test,

que abarcó dos estructuras textuales que no se incluyeron en el desarrollo de la intervención, como en el grado de acuerdo que fue expresado, especialmente frente a los enunciados 6 y 9.

En resumen, según los resultados obtenidos, la mayoría de los sujetos estuvo "de acuerdo" y "muy de acuerdo" en que el desarrollo de la unidad fue una ayuda positiva para mejorar la motivación hacia la lectura, y para mejorar la comprensión.

Discusión

La finalidad principal de la investigación fue poner a prueba un programa de intervención didáctica destinado a mejorar la comprensión de lectura de textos expositivos en estudiantes de un Centro de Educación Integral para adultos. El programa aplicado se basó en la propuesta de Sánchez (1993), que enfatiza en la enseñanza de estrategias de lectura que promueven la autonomía y la toma de conciencia respecto de los propios procesos de lectura.

Un aspecto que quisiéramos destacar es el hecho de que aunque en esta oportunidad solo se trabajó con tres de las cinco estructuras básicas de los textos

expositivos (comparación / contraste, causa / efecto y problema / solución), los resultados del post test mostraron que los sujetos pudieron mejorar su comprensión en textos que presentaban otros modos de organización (secuencia temporal y descripción). Ello sugiere que el aprendizaje de estrategias de lectura contribuye a que los sujetos vayan ganando en autonomía y puedan ir resolviendo sus problemas de comprensión.

Sin embargo, a pesar de que los resultados fueron exitosos, hay diversos factores que podrían intervenir negativamente en el progreso de los niveles de comprensión alcanzados por los participantes. Éstos provienen de realidades distintas, en algunos casos adversos y muy complejos, en que terminar la secundaria representa el cumplimiento de un requisito para una rápida inserción laboral y/o validación familiar y familiar. Una manera de contribuir para que los aprendizajes logrados se establezcan y no se vean amenazados por factores intervinientes, sería incorporar la enseñanza de estrategias con un enfoque de carácter psico-sociocultural. Es decir, que además integre las prácticas de lectura cotidiana de los propios sujetos y que promueva el uso de la lectura y la escritura para resolver problemas reales tanto del contexto escolar como social en que se desenvuelven (véase Cassany y Aliagas, 2009).

Conclusiones finales

1. La comparación de los resultados obtenidos en el pre test con los del post test permite afirmar que la intervención tuvo un efecto positivo en la comprensión lectora de sus destinatarios, tanto a nivel explícito como implícito.
2. La relación entre asistencia a clases durante el desarrollo de las sesiones de trabajo y los resultados obtenidos en el pos test confirma la efectividad de la propuesta.
3. Los sujetos valoraron el programa desarrollado y sus beneficios, independientemente del resultado obtenido en el post test. Ello sugiere que también hubo un efecto subjetivo de carácter positivo.

4. La evaluación global de la experiencia llevada a cabo muestra que la enseñanza de estrategias de lectura, la lectura interactiva y la combinación del modelado del docente con el trabajo cooperativo y autónomo de los estudiantes contribuye a mejorar la comprensión de lo leído y la motivación hacia la lectura en sujetos caracterizados como malos lectores o lectores inexpertos.

5. Finalmente, la experiencia desarrollada sugiere que la incorporación de estrategias de lectura podría contribuir a mejorar los aprendizajes en otras áreas que también forman parte del curriculum en los centros de educación para adultos que reciben a jóvenes que han experimentado situaciones de fracaso escolar en el sistema de educación regular.

Reconocimientos

La investigación es una síntesis de los aspectos centrales del estudio denominado "Comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Centro Integral de Adultos: efectos de una intervención basada en estrategias", desarrollado bajo la dirección de la primera autora para la obtención del grado de Licenciado en Educación de los demás autores, estudiantes en Práctica Profesional de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Referencias

- Alonso Tapia, J (2005) *Motivar en la escuela, motivar en la familia*, Madrid: Morata.
- Arancibia, B.; Henríquez, M. (2008) "La lectura de textos no literarios en los textos escolares de lenguaje y comunicación de segundo ciclo básico del sistema escolar chileno: la apreciación de los profesores". En *Revista Enunciación* 13: 61-70. Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Baumann, J.F. (1990) "La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal". En J. F. Baumann (edit.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Cassany, D. & Aliagas, C. (2009) "Miradas y propuestas

- sobre la lectura". En D. Cassany (comp.). Para ser letrado. Voces y miradas sobre la lectura, pp. 31-22, Barcelona: Paidós.
- Ciapucio, G. (1994) Tipos textuales. Buenos Aires: Eudeba.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2004) Taller de lenguaje II. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de segundo ciclo básico, Santiago de Chile: Santillana.
- Escoriza, J. (2006). Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- McNamara, D. (2004) "Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector". En Revista Signos, 37(55): 19-30.
- Meyer, B. J. F. (1985) "Prose analysis: purposes, procedures, and problems". En Britton & Black (1985) Understanding expository texts, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Peronard, M.; Viramonte de Avalos, M.; Velásquez, M.; Crespo Allende, N. (2002). "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica". En Infancia y Aprendizaje, 25(2):131-143. Lugar de la edición
- Peronard, M.; Velásquez, M. (2003) "Desarrollo del conocimiento metacognitivo" En Revista Signos 36(53): 89-101.
- Sánchez Miguel, Emilio (1993) Los textos expositivos, Madrid: Grupo Santillana S.A.
- Sepúlveda, L. (2004) "Volver a intentarlo: proyecto educativo- laboral de jóvenes adultos sociales". En Última Década, 21: 51-79, CIDPA.
- Solé, I. (1992) Estrategias de lectura, Barcelona: Graó.
- (2001) "De la lectura al aprendizaje". En Carlos A. Lomas (comp.) El aprendizaje de la comunicación en las aulas, Barcelona: Paidós, pp. 107-122.
- (2003) "¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?". En Infancia y aprendizaje, Nº 26(2) p.p.217- 234.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) Strategies of discourse comprehension, New York: Academic Press.