

Lectura Comprensiva: Un Estudio de Intervención**Graciela Inchausti de Jou
Tânia Mara Sperb¹***Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil***Compendio**

El presente estudio, se planteó con el objetivo de evaluar un programa de intervención y analizar la lectura comprensiva como una situación de solución de problemas. Se enfatizó la relación entre las estrategias cognitivas y metacognitivas y las estructuras textuales a lo largo del proceso de lectura. El programa de intervención se llevó a cabo en una escuela pública de la que participaron 89 alumnos de 5º año primario. Mediante las instrucciones recibidas durante este programa, los alumnos desarrollaron estrategias cognitivas y metacognitivas específicas de lectura, así como conocimientos sobre superestructura (narrativa, expositiva) y macroestructura (idea principal) de texto. Los resultados revelaron que el grupo experimental se benefició del programa de intervención en lo concerniente a la mayoría de las variables investigadas.

Palabras clave: Lectura comprensiva; estructura textual; metacognición; psicología instruccional.

Comprehensive Reading: An Intervention Study**Abstract**

The aim of this study was to evaluate an intervention program and to analyze reading comprehension as a problem-solving situation. It was emphasized the interaction between cognitive and metacognitive strategies and text structure along the reading process. The intervention program was carried out with 89 fifth grader students of public school. Through this program the students developed specific cognitive and metacognitive strategies for reading. Besides they learned about the superstructure (narrative, expositive) and the macrostructure (main idea) of the texts. The results revealed that the experimental group benefited from the intervention program concerning the majority of the variables used in the study.

Keywords: Comprehensive reading; text structures; metacognition; instructional psychology.

Leer para algunas personas es habitual, mientras que para otras es una actividad totalmente desconocida o poco familiar. Esta característica, le otorga a la lectura el poder de discriminar el lugar de los individuos en la sociedad, consecuentemente los estudios en esta área, tienen relevancia tanto desde el punto de vista educativo como social.

Sistemas nacionales e internacionales de evaluación, como *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*² (SAEB), *Exame Nacional do Ensino Médio*³ (ENEM) y *Programme for International Student Assessment*⁴ (PISA), mostraron que la comprensión de la lectura entre los estudiantes brasileños es una de las mayores deficiencias, desafiando el propio sistema educacional (Jou & Sperb, in press).

Mayor, Suengas y González Marqués (1995) recuerdan que aprender a leer y comprender lo que se lee constituye la base para todo el aprendizaje posterior. Teóricamente, en el momento en que el alumno está alfabetizado, estaría apto para entender y trabajar el material educativo de la enseñanza formal. Sin embargo, varias investigaciones muestran que, a pesar de estar alfabetizados y ya avanzados en la práctica de la lectura, muchos alumnos no comprenden cláusulas sencillas que forman parte del material didáctico, lo que le dificulta la realización de sus tareas escolares.

En el cotidiano de la clase, hay situaciones en que los alumnos, al leer una cláusula no la entienden, pero sí la entienden cuando es leída por la maestra. Los educadores explican esta aparente inconsistencia, la mayoría de las veces, por la falta de motivación, pereza para pensar y poco esfuerzo de los alumnos, sin considerar que los sistemas de lecto/escritura corresponden a códigos de segundo orden (Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo, & Alonso-Quecuty, 1990). Esto significa que, pese a que el lenguaje escrito refleja el lenguaje hablado, el primero exige procesos cognitivos más complejos, que dependen de la instrucción formal en el período escolar, haciendo

¹ Dirección: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicología, Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, Rua Ramiro Barcelos, 2600, Porto Alegre, RS, Brasil, CEP 90035-003. Tel.: (51) 3308 5246; Fax: (51) 3308 5473. E-mail: sperbt@terra.com.br

² Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica.

³ Examen Nacional de la Enseñanza Media.

⁴ Programa para Evaluación Internacional de Estudiantes.

que la comprensión de éste, realmente sea de mayor dificultad y más lenta que la comprensión del lenguaje oral con el cual todo niño está familiarizado.

Teniendo en consideración éste y otros aspectos cognitivos de la lectura, se espera que cuanto más se investigue en esta área, mayor será el beneficio para el aprendizaje de la lectura en particular y para la educación en general. Como Alliende y Condemarín (1987) afirman, la lectura como actividad escolar es al mismo tiempo un objetivo y un medio para el aprendizaje (aprender a leer y leer para aprender).

Los estudios que investigan la relación entre los procesos de instrucción y el aprendizaje de la lectura comprensiva estimulan programas psicopedagógicos que pueden ser desarrollados e implementados con mayor precisión, incluyendo el conocimiento de las variables cognitivas que hacen parte del proceso.

Si aceptamos que la comprensión de textos puede ser pensada como una actividad del tipo de solución de problemas, como sugieren algunos autores (Brandão & Spinillo, 1998; Bruer, 1995; Vega et al., 1990), entonces es posible estudiar la lectura en sus diferentes etapas resolutorias, investigando como el lector extrae y almacena el contenido, interactúa con la estructura del texto, como activa su conocimiento previo, su interés y su entrenamiento. En posesión de estos conocimientos, se podría comprender y orientar los procesos de enseñanza (van Dijk, 1997). De esta manera, sería necesario que las instituciones de enseñanza induzcan y estimulen a sus docentes en el acceso a las nuevas tecnologías educacionales y al conocimiento específico de las habilidades y competencias que hacen parte del proceso cognitivo de la lectura comprensiva (Ramos, 2006).

El hecho de que la lectura pueda reducirse a una mera actividad mecánica de decodificación grafema/fonema, permite que pueda ser diferenciada de la lectura comprensiva. Como ejemplo de esta afirmación, podemos pensar en las veces en que al terminar la lectura de un texto percibimos que no comprendimos nada de lo que fue leído.

En el área de lectura en general, algunos investigadores estudian los procesos básicos como reconocimiento fonológico (Salles & Parente, 2002), otros investigan procesos más complejos como el acceso lexical (Justi & Pinheiro, 2006) y la organización sintáctica (Rego & Buarque, 1997), mientras que otros se dedican a analizar el proceso global de lectura, o sea, como los lectores construyen el significado del texto en sus mentes (Gonçalves & Dias, 2003; Jou & Sperb, 2003; Vega et al., 1990).

En las últimas décadas, se realizaron innumerables estudios sobre el procesamiento semántico en la comprensión del discurso (Brandão & Spinillo, 1998, 2001; Engler & Hiebert, 1984; Jiménez & Artiles, 1990; Kintsch, 1983; Kintsch & Yarbrough, 1982; Leinhardt

& Young, 1996; McKoon & Ratcliff, 1990; Meyer & Freedle, 1984; Myers, 1990; Pinheiro, 1995; Santos, 1990; Vidal-Abarca, 1990; Vonk & Noordman, 1990). Estos trabajos produjeron un gran conocimiento sobre los procesos de lectura comprensiva, estimulando programas orientados a desarrollar esa habilidad en alumnos de la enseñanza primaria. El elemento común de estos programas, además del trabajo con los aspectos lingüísticos, es el trabajo con las capacidades metacognitivas. En los últimos años varios autores llamaron la atención para la importancia de enseñar y propiciar el uso de las capacidades metacognitivas (Ellis & Zimmerman, 2002; Hartman, 2002; Jager, 2002; Schraw, 2002; Sternberg, 2002).

Esto significa que los educadores pueden enseñar a sus alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos de lectura, conduciéndolos a una participación reflexiva y a una postura activa en su aprendizaje, como muestra el trabajo de Kopcke (1997) sobre la metacognición aplicada a la comprensión de textos académicos.

Las investigaciones sobre lectura comprensiva, generalmente abordan dos aspectos, por un lado las variables relativas al texto, o sea las características estructurales del texto, y por otro las variables relativas al lector, o sea sus procesos cognitivos y metacognitivos. Dentro de las variables relativas al texto, se distinguen la superestructura y la macroestructura. La primera se refiere a la estructura esquemática referentes a un tipo de forma de texto (narrativo o expositivo) y la segunda a la abstracción de las ideas más importantes del texto (van Dijk, 1997).

Varios estudios permitieron demostrar que, tanto el conocimiento de la superestructura como el de la macroestructura del texto, facilita la comprensión lectora (Leffa, 1996; van Dijk & Kintsch, 1983). La práctica de la lectura lleva a los individuos a representar mentalmente esas estructuras, permitiéndoles relacionarse con el texto de forma activa. Por ejemplo, frente a la lectura de una narración, el lector espera encontrarse con la historia, con su moraleja, la trama con su evaluación, los episodios con su marco y suceso que conducirá a la complicación y a su resolución (van Dijk, 1997). De la misma manera, un lector eficiente construye rápidamente una representación abstracta del texto, con base en la idea principal, elaborando una macroestructura. Van Dijk y Kintsch (1983) definen macroestructura como una descripción semántica abstracta del contenido del texto que posibilita una representación global del discurso.

Vidal-Abarca (1990) al examinar la conciencia del lector sobre la superestructura, llama la atención para la interacción entre ésta y la macroestructura. Las acciones de un texto narrativo, así como los argumentos de un texto argumentativo, o las definiciones de un

texto expositivo definen su superestructura como narrativa, argumentativa o expositiva, respectivamente. El autor sugiere que las superestructuras estarían almacenadas y organizadas en la mente del lector, facilitando la comprensión mediante procesos cognitivos descendientes o *top down*.

Estos procesos, dentro de las variables del lector, están bien descritos en el modelo cognitivo de lectura eficiente propuesto por Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk y Kintsch (1983). Los autores integran en este modelo las memorias: de trabajo, a corto plazo y a largo plazo, para explicar como el lector extrae, mantiene y organiza las proposiciones, elaborando simultáneamente el texto mental con la idea principal o macroestructura. El modelo así como prevé procesos descendientes, activados por los esquemas existentes en la memoria a largo plazo, prevé procesos ascendientes o *bottom up*, activados por las informaciones específicas del texto. La comprensión depende entonces de la interacción de esos procesos cognitivos ascendientes y descendientes.

De esta manera, un lector eficiente selecciona las proposiciones más importantes, las mantiene en la memoria a corto plazo y al organizarlas mediante inferencias y otras estrategias cognitivas origina un nuevo texto, producto de su comprensión. Ya en las primeras décadas del siglo pasado, Bartlett (1932), destacado estudioso de la memoria, explicaba que las personas construyen estructuras abstractas para representar el mundo. A estas estructuras las denominó esquemas y se construyen con cada experiencia del individuo.

En lo concerniente al estudio de las macroestructuras de texto, Vidal-Abarca (1990) indica que los estudios de intervención pedagógica, en el campo lingüístico, han enfatizado la comprensión de la idea principal. Al extraer la idea principal, el lector realiza varios procesos cognitivos como descartar frases no importantes, generalizar algunas situaciones o sustituir las frases originales por frases construidas por él. Estos procesos cognitivos son identificados por Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk y Kintsch (1983) como macro operaciones por los cuales se construye la macroestructura textual que conduce a la comprensión del texto. La formación de la macroestructura textual es algo que los lectores realizan automáticamente durante la lectura, a pesar de eso, muchos lectores fallan en sus macro operaciones. Esto sucede, especialmente, con los lectores principiantes o con poca práctica.

En su investigación sobre la elaboración de macroestructura textual, Vidal-Abarca (1990) enseñó a alumnos de 5° año a elaborar la idea principal de textos expositivos y a ser conscientes del tipo de texto que leían. El procedimiento utilizado fue la instrucción directa, método descrito por Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski y Evans (1989) que consiste en la orientación explícita y sistemática del alumno durante la realización de la

tarea. Se realizaron ejercicios específicos con la finalidad de mejorar el desempeño. Se le enseñó al alumno a tutorar el desarrollo de sus actividades, recibiendo *feedback* directo e inmediato del instructor.

El diseño utilizado en esa investigación fue de pre/post-test, con un grupo de control con la misma edad y escolaridad. Los resultados mostraron que en las tres variables investigadas el grupo experimental tuvo mejor desempeño que el grupo control. Los autores afirman que la comprensión de texto está directamente relacionada al conocimiento que el lector tiene de las estructuras textuales, es decir, de la superestructura y de la macroestructura.

Con relación a las variables del lector, las acciones cognitivas y metacognitivas realizadas durante la lectura comprensiva, son analizadas, generalmente, a partir de lo que el lector reporta. De acuerdo a Leffa (1996) los estudios en esta línea mostraron que: (a) los alumnos muy jóvenes no son capaces de evaluar su propia comprensión. Lo que es compartido por Miller (1993) al afirmar que la actividad metacognitiva es fruto del desarrollo y está directamente relacionada con la edad del lector; (b) cuanto mayor es el hábito de lectura mayor será la capacidad de evaluar la comprensión y por lo tanto de adecuar estrategias de lectura. Como explica Flavell (1987), estrategias metacognitivas específicas se desarrollan al mismo tiempo en que aumenta la experiencia con determinado conocimiento; (c) la instrucción influye en el desarrollo metacognitivo, es decir, cuando un niño es expuesto a un programa sistemático de monitoreo de lectura comprensiva, su habilidad de lectura mejora. Palincsar y Brown (1984) enfatizan esa relación una vez que la encontraron en su programa de Enseñanza Recíproca; (d) la eficacia de una determinada estrategia depende del objetivo de la lectura, es decir, mantener siempre consciente para que se está leyendo.

Investigadores en el área de la psicología de la instrucción afirman que es posible enseñar de forma explícita y directa las habilidades y competencias que exige la comprensión lectora (Brown, 1997; Gardner, 1995; Garner, 1987; Glaser, 1988; Larkin, 1989; Palincsar & Brown, 1984; Paris, Cross, & Lipson, 1984; Peverly, 1994; Resnick, 1981; Seminerio, 2000). Los modelos de instrucción propuestos por los autores relacionan los contenidos a ser aprendidos con las estrategias cognitivas del discípulo, lo que les permite deducir las transformaciones del niño a lo largo del periodo de aprendizaje.

Siguiendo las ponderaciones anteriormente expuestas y de acuerdo al modelo cognitivo de lectura comprensiva de Kintsch y van Dijk (1978), el presente trabajo tuvo como objetivo evaluar la eficacia de un programa de instrucción con el intuito de mejorar la capacidad de lectura comprensiva de alumnos de 5° año de la enseñanza primaria, en una escuela pública. El pro-

grama consistió en enseñarles, a través del método de instrucción directa (Pressley et al., 1989; Vidal-Abarca, 1990), a identificar las estructuras de texto y a elaborar estrategias cognitivas y metacognitivas, mediante las siguientes tareas: (a) identificar la superestructura, trabajando textos diversos: narrativo, expositivo, poético, etc. con la finalidad de facilitar un esquema (representación mental) para cada tipo de texto; (b) identificar la macroestructura, extrayendo las ideas principales de cada texto y discriminando las cláusulas más importantes y menos importantes con la finalidad de entender las partes estructurales del texto; (c) elaborar estrategias cognitivas, trabajando la concentración, la memorización y la representación mental durante la lectura con la finalidad de elaborar un texto mental lo más fidedigno al original; (d) elaborar estrategias metacognitivas, monitoreando y controlando el proceso de lectura con la finalidad de mantener un alto nivel de comprensión a lo largo de la lectura.

Método

Participantes

Participaron 89 alumnos del 5º año primario de dos escuelas públicas de Porto Alegre, Brasil, con edad media de 12 años; 26 alumnos hacían parte del grupo experimental, 22 del grupo de control 1, 19 del grupo de control 2 y 19 del grupo de control 3.

El grupo experimental participó del programa de intervención, leyendo los textos seleccionados y recibiendo instrucción de la maestra de cómo leer para comprender. El grupo de control 1 leyó los mismos textos que el grupo experimental sin recibir orientación específica de su maestra. El grupo de control 2 no tuvo ninguna modificación en sus clases curriculares y el grupo de control 3 pertenecía a otra escuela del estado y participó solamente del post-test. La participación de este grupo tuvo como finalidad controlar características de la escuela y los posibles efectos del pre-test en el post-test.

Instrumentos y Procedimientos Específicos

Fue utilizada una ficha para registrar los datos personales, como nombre, edad y filiación la cual fue completada por los alumnos participantes en la primera sesión inmediatamente antes de la aplicación del test de inteligencia, Matrices Progresivas de Raven. Este test junto con los subtests de comprensión verbal de la Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC) fue aplicado para verificar que no hubiera diferencias entre los participantes con relación al cociente intelectual. El test de Raven fue aplicado de forma colectiva en grupos de 15 alumnos en sus respectivas clases y el WISC fue aplicado de forma individual a lo largo de la semana siguiente.

Como afirman Bazán Ramírez, Sánchez Hernández, Corral-Verdugo y Catañeda Figueiras (2006), la comprensión lectora no puede ser ni observada ni cuantificada de forma directa, por lo tanto, se deben diseñar actividades que permitan obtener indicadores de esa habilidad. Para esta investigación fueron utilizadas cuatro tipos de medidas dependientes para evaluación del desempeño de los alumnos antes y después de la intervención: (a) comprensión; (b) estructura de texto; (c) estrategias cognitivas; (d) estrategias metacognitivas.

La comprensión lectora fue evaluada por medio de dos tareas de memoria: recuperación (Rc) y reconocimiento (Me). En la primera el alumno leyó el texto y escribió lo que recordaba y en la segunda, respondió a preguntas de opción múltiple. Los textos utilizados fueron seleccionados de libros de 5º año por la maestra y la investigadora. Los textos escritos por los alumnos fueron comparados con los textos originales, considerando el número de proposiciones recuperadas, segundo el Modelo de Comprensión Textual de Kintsch y van Dijk (1978). El método de comparación entre los textos se inspiró en el estudio de Marcuschi (1989, citado en Brandão & Spinillo, 1998). Las proposiciones fueron enumeradas a través de acuerdo entre jueces. En la tarea de reconocimiento, los alumnos respondieron 10 preguntas con tres opciones de respuestas. Fueron computadas las respuestas correctas.

El conocimiento de la estructura textual fue evaluado por medio de tres tareas: indicar las frases más importantes (Fi), la idea principal (Ip) y la superestructura (Se). Cada una de las tareas fue computada con 1 punto para la respuesta correcta y 0 para la incorrecta. Para evaluar las estrategias cognitivas (Ec), se confeccionó una lista con 14 estrategias cognitivas de lectura extraídas de Brown (1997), Leffa (1996) y Palincsar y Brown (1984). Los alumnos marcaron las estrategias utilizadas. Para evaluar las estrategias metacognitivas (Em) se utilizó un cuestionario, inspirado en las categorías de Flavell (1987) con preguntas referentes al proceso de lectura. La corrección del cuestionario atribuía 0 para las respuestas irrelevantes o que no correspondiesen a categorías metacognitivas y 1 para las respuestas que contenían implícitamente actividades metacognitivas.

Las tareas fueron colocadas en un conjunto de cinco hojas que fueron distribuidas una a una respetando el ritmo de trabajo de cada alumno. Antes de empezar, se explicó a los alumnos como serían realizadas las tareas, mostrando cada una de las hojas y explicando la actividad correspondiente.

Con la finalidad de verificar la calidad de la corrección de las respuestas de los alumnos, se eligieron de forma aleatoria las respuestas de 33% de los alumnos y fueron sometidas a dos jueces. La concordancia entre los jueces fue evaluada a través del test de Kendall, cuyo índice medio fue de 0.96.

La actividad de aplicación de los instrumentos fue realizada en dos semanas y se trató de interferir lo mínimo posible en el cotidiano de las clases.

Intervención

Se utilizaron textos narrativos seleccionados de libros de 5° año con aproximadamente 100 y 200 palabras, con varios párrafos.

La intervención se extendió por cuatro meses con encuentros semanales en dos periodos consecutivos (45 minutos cada uno) de clase de portugués. En el total fueron 12 encuentros. Cada clase fue preparada, previamente por la investigadora junto con la maestra.

El programa fue aplicado en el grupo experimental y la maestra capacitada para tal finalidad, trabajó, mediante el proceso de instrucción directa, tres aspectos que hacen parte de la lectura comprensiva: estructuras de texto, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. La macroestructura fue trabajada mediante la identificación de las frases más y menos importantes, la abstracción de la idea principal y el reconocimiento de los párrafos de introducción, del cuerpo del texto y de la conclusión. La superestructura fue trabajada mediante la identificación de diferentes tipos de textos. Para practicar las estrategias cognitivas, los alumnos fueron instruidos a subrayar palabras claves, enumerar los párrafos, hacer relecturas, buscar las palabras desconocidas en el diccionario, tratar de mantener en mente la idea de un párrafo cuando leía el siguiente y focalizar la atención en la lectura. Con relación a las estrategias metacognitivas, los alumnos fueron estimulados a tutorar, evaluar y auto-regular su comprensión, simultáneamente a la lectura.

En la primera clase, la maestra leyó con los alumnos mostrando como ella elaboraba la idea principal que, como explica Vidal-Abarca (1990), es la frase que organiza la idea de nivel más alto que comprende todos los párrafos, diferenciándola del tema (de que se trata). La maestra al leer el texto iba explicitando sus propios procesos de lectura, sirviendo de modelo para los alumnos. Posteriormente los alumnos practicaban y discutían sobre la comprensión del texto.

Después del intervalo en el período siguiente, los alumnos formaban grupos de cinco con un líder que cambiaba para cada texto. En esta actividad, inspirada en el programa de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984), la maestra dialogaba con los grupos mientras ellos seguían el modelo de lectura trabajado en el período anterior. Cada grupo fue grabado para posterior análisis.

En la semana siguiente, la maestra introdujo el uso de estrategias cognitivas para comprensión, sugiriendo a los alumnos a numerar los párrafos, a subrayar las palabras más importantes, a releer si tuviesen dudas, a identificar inicio, medio y fin, observando las características de la

introducción, del desenlace y de la conclusión. De forma general, estimuló a los alumnos a trabajar, conscientemente y de forma sistemática, la estructura del texto.

Los alumnos también fueron orientados a utilizar sus capacidades metacognitivas al tener que pensar en sus propios procesos cognitivos. La maestra los estimulaba a evaluar continuamente el nivel de su atención durante la lectura, a mantener en la memoria las ideas anteriores mientras leían las siguientes, a preguntarse si estaban comprendiendo lo que leían y a mantener siempre presente el objetivo de la lectura. Igualmente, que en la clase anterior, el segundo período fue reservado para la práctica de los aspectos trabajados en el primer período.

El contenido y la secuencia de las clases siguientes fueron similares, siempre enfatizando los tres aspectos citados: estructura de texto, estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva.

Una vez finalizada la intervención, se aplicó en el mes de diciembre, antes del fin del año, el post-test, utilizando las mismas actividades aplicadas en el inicio de la intervención.

Procedimientos Éticos

La secretaria de la escuela envió el término de consentimiento libre y esclarecido (TCLE) a los padres o responsables de los alumnos que fue debidamente acepto y firmado por ellos. Por su vez, la maestra que participó del estudio firmó el TCLE en el primer encuentro con la investigadora cuando fue convidada para hacer la investigación. En este documento se explica las actividades a ser realizadas por los participantes y como y donde serán hechas. Se especifica también que su identidad será mantenida en el más riguroso sigilo y que en cualquier momento tiene la libertad de dejar de participar, así como de preguntar sobre la metodología utilizada.

Resultados

Los datos fueron analizados mediante Análisis de Varianza (ANOVA) y el test *t* para muestras relacionadas cuando las variables eran de naturaleza intervalar. Cuando la comparación de medias fue necesaria, se utilizó el test *a posteriori* de Tukey. Los tests Kruskal-Willis y de Wilcoxon fueron usados cuando los datos de las variables eran de naturaleza dicotómica.

Los resultados mostraron que los tres grupos (experimental y los dos de control) eran equivalentes con relación a la edad y al desempeño intelectual en el momento de comenzar la intervención.

Con relación a las mediciones en el pre-test, las Tablas 1 y 2 muestran la incidencia media del desempeño en el pre-test para las variables Rc, Me, Ec, Em y Fi, Ip, Se, respectivamente.

Tabla 1

Incidencia Media del Desempeño y el Desvío Padrón para las Variables Rc, Me, Ec, Em, en el Pre-test de los Grupos Experimentales y de Control 1 y 2 (ANOVA one-way)

Variables dependientes		Grupo Ex. (n = 26)	Grupo 1 (n = 22)	Grupo 2 (n = 19)	F	p
Recuperación (Rc)	Média	8,54	7,82	5,21	7,925	.001
	SD	2,67	2,63	3,29		
Reconocimiento (Me)	Média	8,12	8,64	7,63	2,801	.068
	SD	1,14	1,14	1,80		
Estrategias cognitivas (Ec)	Média	7,31	6,09	6,47	2,165	.123
	SD	1,95	2,00	2,32		
Estrategias metacognitivas (Em)	Média	1,69	1,82	1,32	0,970	.385
	SD	1,29	1,05	1,20		

Tabla 2

Incidencia Media del Desempeño y el Desvío Padrón para las Variables Fi, Ip, Se, en el Pre-test de los Grupos Experimentales y de Control 1 y 2 (Test Kruskal-Wallis)

Variables dependientes		Grupo Ex. (n = 26)	Grupo 1 (n = 22)	Grupo 2 (n = 19)	χ^2	p
Frases importantes (Fi)	Mean Rank	36,15	32,52	32,76	2,128	.345
Idea principal (Ip)	Mean Rank	32,94	34,11	35,32	0,314	.854
Superestructura (Se)	Mean Rank	37,94	31,50	31,50	8,393	.015

Según los resultados, los grupos mostraron diferencia significativa para la variable recuperación [$F = 7,925$, $p = .001$]. El grupo control 2 tuvo desempeño inferior a los grupos experimental y control 1, no habiendo diferencia entre estos dos. Hubo diferencia significativa también para la variable superestructura [$\chi^2 = 8,393$, $p = .015$], el grupo experimental tuvo mejor desempeño que los grupos control 1 y 2, no habiendo diferencia

entre estos. Para las otras variables analizadas en el pre-test, los tres grupos tuvieron desempeño semejante.

Con relación a la análisis del factor intra-sujetos, (pre-test y post-test), los resultados mostraron diferencias significativas apenas en el grupo experimental. Las Tablas 3 y 4 muestran la incidencia media del desempeño en el pre y post-test del grupo experimental, para las variables Rc, Me, Ec, Em y Fi, Ip, Se, respectivamente.

Tabla 3

Comparación entre las Variables Rc, Me, Ec, Em, Pre/Posttest en el Grupo Experimental ("t" muestras relacionadas)

Variables dependientes		Grupo Ex (n = 26)		t	p
		Pretest	Posttest		
Recuperación (Rc)	Media	8,54	10,15	3,18	.004
	SD	2,67	4,27		
Reconocimiento (Me)	Media	8,12	8,19	0,34	.731
	SD	1,14	1,27		
Estrategias cognitivas (Ec)	Media	7,31	6,85	0,96	.343
	SD	1,95	2,41		
Estrategias metacognitivas (Em)	Media	1,69	2,31	2,31	.029
	SD	1,29	1,35		

Tabla 4

Comparación entre las Variables Fi, Ip, Se, Pre/Posttest en el Grupo Experimental (Test Wilcoxon)

Variables dependientes		Grupo Ex (n = 26)			
		Pretest	Posttest	Z	p
Frases importantes (Fi)	Media	0,15	0,35	2,022	.04
	SD	0,37	0,49		
Idea principal (Ip)	Media	0,19	0,27	0,630	.528
	SD	0,40	0,45		
Superestructura (Se)	Media	0,19	0,92	3,823	.001
	SD	0,40	0,27		

Respecto a la variable recuperación, los resultados mostraron que el número de proposiciones recuperadas del texto en el post-test por los alumnos del grupo experimental fue significativamente superior que en el pre-test [$t = 3,18$, $p = .004$]. Por otro lado, los resultados referidos al reconocimiento (cuestionario de opción múltiple) no mostraron diferencia significativa entre el pre-test y el post-test.

Por lo que respecta a la cognición de los alumnos, las estrategias cognitivas no se mostraron significativamente modificadas entre el inicio y el final del programa, a diferencia de las estrategias metacognitivas en que los alumnos mostraron un aumento significativo en su utilización [$t = 2,31$, $p = .029$].

Con relación a las frases importantes, el número de aciertos fue significativamente más alto en el post-test que en el pre-test para los alumnos del grupo experimental [$Z = 2,022$, $p = .04$]. No sucedió lo mismo con la variable idea principal que no mostró diferencia significativa entre los dos momentos. Sin embargo para la variable superestructura, los resultados mostraron que los alumnos del grupo experimental, después de la intervención, identificaron con mayor precisión el tipo de texto [$Z = 3,823$, $p = .001$].

Con relación a las mediciones en el post-test, las Tablas 5 y 6 muestran la incidencia media del desempeño en el post-test para las variables Rc, Me, Ec, Em y Fi, Ip, Se, respectivamente.

Tabla 5

Comparación entre las Variables Rc, Me, Ec, Em, en el Post-test de los Grupos Experimentales y de Control 1 y 2 (ANOVA one-way)

Variables dependientes		Grupo Ex. (n = 26)	Grupo 1 (n = 22)	Grupo 2 (n = 19)	Grupo 3 (n = 22)	F	p
Recuperación (Rc)	Media	10,15	7,18	5,42	5,82	9,364	.001
	SD	4,27	3,06	3,08	2,82		
Reconocimiento (Me)	Media	8,19	8,18	7,37	7,36	1,083	.147
	SD	1,27	1,22	2,19	1,87		
Estrategias cognitivas (Ec)	Media	6,85	5,77	6,68	6,18	1,421	.242
	SD	2,41	1,88	1,92	1,40		
Estrategias metacognitivas (Em)	Media	2,31	1,82	1,11	1,68	3,829	.013
	SD	1,35	1,14	0,81	1,29		

Tabla 6

Comparación entre Variables Fi, Ip, Se, en el Post-test de los Grupos Experimentales y de Control 1 y 2 (Test Kruskal-Wallis)

Variables dependientes		Grupo Ex. (n = 26)	Grupo 1 (n = 22)	Grupo 2 (n = 19)	Grupo 3 (n = 22)	χ^2	p
Frases importantes (Fi)	Mean Rank	54,40	43,05	41,34	39,00	14,68	.002
Idea principal (Ip)	Mean Rank	42,98	47,18	49,74	41,11	2,244	.523
Superestructura (Se)	Mean Rank	72,58	35,55	31,50	33,52	66,39	.001

El análisis entre los grupos en el post-test mostró que el desempeño en la recuperación de texto del grupo experimental fue significativamente más alto que el de desempeño de los grupos de control 1, 2 y 3 [$F = 9,364$, $p = .001$], no habiendo diferencia significativa entre estos tres grupos de control. En lo que se refiere al uso de estrategias cognitivas, no hubo diferencia entre los grupos, mientras que sí hubo diferencia significativa entre el uso de estrategias metacognitivas [$F = 3,829$, $p = .013$]. Con todo, cabe resaltar, que el grupo experimental indicó más uso de estas estrategias cuando se comparó con el grupo de control 2 pero no cuando fue comparado con los grupos de control 1 y 3. Tampoco hubo diferencia entre los tres grupos control. En cuanto a las frases importantes el grupo experimental se desempeñó significativamente mejor que los grupos de control 1, 2 y 3 [$\chi^2 = 14,68$, $p = .002$]. No pasó lo mismo con la identificación de la idea principal. Respecto al conocimiento de la superestructura del texto, se constató que el grupo experimental tuvo un desempeño significativamente mejor que los grupos de control 1, 2 y 3 [$\chi^2 = 66,39$, $p = .001$].

Discusión

Al investigar el proceso de lectura comprensiva en alumnos de 5° año de enseñanza primaria a través del estudio de las estructuras del texto y de las estrategias cognitivas y metacognitivas del lector, se encontró que la mayoría de los alumnos que participaron en el programa de intervención mejoró su capacidad de comprensión lectora. Estos estudiantes tuvieron la oportunidad tanto de desarrollar el conocimiento declarativo sobre las macroestructuras y superestructuras de texto, como el conocimiento procedimental de cómo operar con ellas, es decir, cómo leer para comprender, organizando sus estrategias cognitivas y metacognitivas.

De forma general, se evaluó el programa de intervención positivamente. Los alumnos que participaron del programa mejoraron su comprensión lectora, utilizando más el conocimiento de la estructura textual y desarrollaron más estrategias metacognitivas. Apenas el uso de estrategias cognitivas como, subrayar, buscar palabras en el diccionario, hacer relecturas, entre otras, no mostraron una mejora significativa. Estos resultados pueden ser explicados por la posible mecanización de esas actividades por parte de los alumnos. Esta característica fue observada por la investigadora, durante el período de familiarización en la escuela. La mayoría de los maestros mandaban a los alumnos hacer esas actividades sin explicar el por qué, o sea, se orientaba a los estudiantes a realizar tales actividades sin marcar un objetivo explícito. Según Leffa (1996), los lectores eficientes tienen plena consciencia de la finalidad de las estrategias cognitivas utilizadas y el objetivo de

comprender lo que leen. Ambos, estrategias y objetivos, están en perfecta armonía, cuyo resultado es la comprensión lectora. Si esta apreciación es correcta, sugerimos que en futuras intervenciones se trabaje más explícitamente la relación entre las estrategias cognitivas y los objetivos específicos, es decir, fomentar que los alumnos sepan siempre el por qué de las actividades solicitadas.

El hecho de que las estrategias metacognitivas, apuntadas por los alumnos del grupo experimental, hayan aumentado, muestra que las instrucciones de la maestra de cómo pensar sobre los procesos cognitivos, envueltos en la lectura (atención, memoria y representación mental), fue eficiente para implementar la habilidad metacognitiva de esos alumnos. Posiblemente, este tipo de clase que enfatiza, además del conocimiento declarativo (que aprender) el conocimiento procedimental (como aprender), haya sido responsable por el mejor desempeño de los alumnos que participaron del programa.

Por lo que respecta al conocimiento de las estructuras textuales, los resultados sugieren que las instrucciones de la maestra sirvieron para que los alumnos identificasen con mayor facilidad las diferentes partes de un texto, como introducción, desarrollo y desenlace; para que identificasen las frases más relevantes, facilitando la construcción de la macroestructura y para que identificasen los tipos de texto, generando las expectativas sobre lo que iba a ser leído.

La dificultad que los alumnos tuvieron, de expresar la idea principal del texto en una cláusula, puede ser comprendida mediante la colocación de Kintsch y van Dijk (1978). Estos autores afirman, en su modelo cognitivo de lectura, que la construcción de la macroestructura necesaria para elaborar la idea principal, exige del lector la generalización de microestructuras y la inferencia de nuevas proposiciones, habilidades que posiblemente no están totalmente maduras en la edad de los niños estudiados (media de 12 años). Por lo tanto, creemos que un tiempo de intervención más prolongado podría ayudar a desarrollar esta habilidad más compleja de abstracción.

Otro factor que nos gustaría discutir es que el grupo de control, que leyó los mismos textos que el grupo experimental, no tuvo mejor desempeño al terminar el período de intervención. Lo cual sugiere que solamente la actividad de lectura sin la instrucción específica de la maestra de cómo leer para comprender, no provoca el aprendizaje de lectura comprensiva, por lo menos a corto plazo como ocurrió en el grupo experimental.

Vale mencionar que las medidas utilizadas: recuperación y reconocimiento, ambas aceptadas como medidas de comprensión lectora, no mostraron resultados semejantes, lo cual alerta para la necesidad de especificar claramente lo que se desea medir. La medida de

reconocimiento mediante el cuestionario de opción múltiple, parece medir apenas la activación de las informaciones almacenadas en la memoria de corto plazo, mientras que la medida de recuperación mide la comprensión más profunda del texto, permitiendo inferir los procesos cognitivos de alto nivel envueltos en la lectura comprensiva.

De un modo general, los resultados discutidos muestran que es posible y deseable que los programas de intervención sean conducidos para propiciar la comprensión lectora. En los tiempos actuales, se habla del poco tiempo que los niños dedican a la lectura, por lo tanto, esperar que “la práctica lleve a la perfección”, no parece el mejor camino para que los alumnos desarrollen de forma eficiente esta habilidad. Este estudio así como los estudios de intervención citados en la introducción (Jager, 2002; Vidal-Abarca, 1990), mostró que los alumnos mejoraron su desempeño en la lectura comprensiva cuando fueron trabajados explícitamente los procesos que hacen parte de esa actividad académica.

Entre los aspectos que fueron más decisivos para el aumento de la eficiencia en la lectura de los alumnos estudiados, se destacan los que se refieren al conocimiento de la superestructura y de la macroestructura del texto. Como afirma van Dijk (1997), reconocer un texto como narrativo o expositivo activa en el lector esquemas abstractos de uno u otro, facilitando la comprensión. Distinguir la relevancia de las frases más y menos importantes permite la elaboración mental de la macroestructura que lleva a acompañar la trama del texto (Vidal-Abarca, 1990). Y por último, las estrategias metacognitivas que permiten acompañar el progreso de la comprensión lectora mientras se está leyendo (Leffa, 1996).

El conocimiento de la superestructura es un concepto fácil de enseñar y de ser practicado en clase, pues el alumno, para identificar un texto narrativo, solamente precisa entender quienes son los personajes, cómo se desarrolla la historia y cual es el desenlace. La discriminación de frases importantes es una actividad que exige más tiempo, una vez que el alumno debe leer el texto y simultáneamente considerar si lo que está leyendo es importante para entender la narración o puede ser descartado. Este proceso exige del lector más esfuerzo cognitivo. En cuanto a la capacidad metacognitiva, se puede decir que cuanto más el alumno lee y cuanto más toma consciencia de sus procesos de lectura, más desarrolla esa capacidad.

Las variables que no mostraron ser favorecidas por el programa fueron la elaboración de la idea principal y el uso de estrategias cognitivas. Con relación a la primera, se puede pensar que 12 encuentros no hayan sido suficientes para que los alumnos hayan desarrollado una mayor capacidad de abstracción como exige esta tarea. En cuanto al uso de estrategias cognitivas, es posible

que los alumnos las utilicen de manera automática sin pensar en la finalidad de esos comportamientos. Tal vez, en esta intervención se debería haber enfatizado más el objetivo de esas estrategias.

La propuesta psicopedagógica del presente estudio se encuadra en los presupuestos de la Psicología Instruccional, tal como lo sugiere Gagné (1991), Garner (1987), Forest-Pressley y Waller (1984), Resnick (1981). La idea principal que está presente en estos autores y también ofrecida por este trabajo es que el alumno puede y debe administrar su propio aprendizaje. A lo largo de la intervención, se procuró transmitir a los alumnos explícita e implícitamente, que ellos son los agentes de su aprendizaje, pudiendo administrar sus habilidades cognitivas y organizar sus conocimientos.

Referencias

- Alliende, F., & Condemarín, M. (1987). *Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B., Corral-Verdugo, V., & Catañeda Figueiras, S. (2006). Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y de la escrita. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 89-97.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. C. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Ellis, D., & Zimmerman, B. J. (2002). Enhancing self-monitoring during self-regulated learning of speech. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 205-228). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Engler, C. S., & Hiebert, H. (1984). Children's developing awareness of text structure in expository material. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65-74.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Forest-Pressley, D. L., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. New York: Springer-Verlag.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid, España: Visor.
- Gardner, H. (1995). *A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Glaser, R. (1988). Cognitive science and education. *International Social Science Journal*, 40(1), 21-44.
- Gonçalves, F., & Dias, M. G. B. (2003). Coerência textual: Um estudo com jovens e adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 29-40.

- Hartman, H. J. (2002). Teaching metacognitively. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 149-172). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Jager, B. de. (2002). *Teaching reading comprehension: The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition*. Unpublished doctoral dissertation, Rijksuniversiteit, Groningen, Netherlands. Retrieved March 15, 2005, from <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/ppsw/2002/b.de.jager/>
- Jiménez, J., & Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2003). Leitura compreensiva: Um estudo de caso. *Linguagem & Ensino*, 6(2), 6-15.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (in press). Leitura compreensiva: O processo instrucional. *Linguagem & Ensino*, 11(1).
- Justi, F. R. R., & Pinheiro, A. M. V. (2006). O efeito de vizinhança ortográfica no português do Brasil: Acesso lexical ou processamento estratégico? *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 275-288.
- Kintsch, W. (1983). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 63-182.
- Kintsch, W., & van Dijk, A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W., & Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 828-834.
- Kopcke, H., Filho. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2), 59-67.
- Larkin, J. H. (1989). What kind of knowledge transfers? In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 283-300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos de leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra.
- Leinhardt, G., & Young, K. M. (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441-486.
- Mayor, J., Suengas, A., & González Marqués, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1990). Textual inferences: Models and measures. In D. A. Balota, G. B. F. d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 403-421). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, B. J. F., & Freedle R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 24(1), 121-143.
- Miller, P. H. (1993). *Theories of Developmental Psychology*. New York: W. H. Freeman.
- Myers, J. L. (1990). Causal relatedness and text comprehension. In D. A. Balota, G. B. F. d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 361-375). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G., Cross, D., & Lipson, J. E. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Peverly, S. T. (1994). An overview of the potential impact of cognitive psychology on school psychology. *School Psychology Review*, 23(2), 292-309.
- Pinheiro, A. M. V. (1995). Dificuldades específicas de leitura: A identificação de déficits cognitivos e a abordagem do Processamento de Informação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 107-115.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., & Evans, L. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- Ramos, W. (2006). A compreensão leitora e ação docente na produção de texto para ensino a distância. *Linguagem & Ensino*, 9(1), 215-242.
- Rego, L. B., & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217.
- Resnick, L. B. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 32, 659-704.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
- Santos, A. A. (1990). Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 2, 39-53.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Seminario, F. L. P. (2000). Novos rumos da metacognição. In *Metacognição: Um novo caminho*. Symposium conducted at the meeting of III Congresso de Psicologia do Desenvolvimento, Niterói, RJ.
- Sternberg, R. J. (2002). Metacognition, abilities and developing expertise: What makes an expert student? In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 247-260). Boston, MA: Kluwer Academic.
- van Dijk, A. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- van Dijk, A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., & Alonso-Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- Vonk, W., & Noordman, L. G. M. (1990). On the control of inferences in text understanding. In D. A. Balota, G. B. F. d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 447-464). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Received 23/07/2007
Accepted 23/03/2008

Graciela Inchausti de Jou. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professor visitante vinculado ao Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia (GIDEP) do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Psicologia da UFRGS.

Tânia Mara Sperb. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela University of London. Atualmente é professor colaborador da UFRGS.