

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

COMPETENCIAS BÁSICAS

Un programa infusionado para promover la comprensión y producción de textos en estudiantes universitarios

Gómez Espinoza Laura^{1, 1}
Martínez Compeán Ma.Eugenia²
y Vélez Espinosa Maricela³

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095, Av. Ejército Nacional # 830, Polanco, Miguel Hidalgo, 11550, México, D.F. Email: Imacrina@yahoo.com

² Universidad Nacional Autónoma de México, México. Email: macompean@gmail.com

³ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México. Email: velespi@yahoo.com

Resumen

Desde una perspectiva sociocultural, se considera que leer y escribir son prácticas sociales que cambian de acuerdo con el contexto o la comunidad en los que se llevan a cabo, así como del tipo de textos que se leen y escriben (Solé, 2007). En este sentido, la comprensión y la producción de textos constituye un proceso constructivo entre el individuo, el texto y el contexto, y se activa mediante un conjunto de estrategias.

Dentro del ámbito de la educación superior, suele ser común que los alumnos presenten dificultades para comprender los textos académicos o bien para producir los trabajos escritos que les demanda el contexto escolar. Una de las formas en que se ha buscado atender esta situación ha sido mediante programas que promueven estrategias para la comprensión lectora y producción de textos. Aquéllos que se aplican dentro del aula y se desarrollan de forma integrada a contenidos disciplinares se les han denominado programas insertados, integrados o infundidos (Gallegos, 2001; Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

En el presente estudio se reporta la experiencia de la aplicación de un programa infundido, que se instrumentó para promover estrategias de comprensión y producción de textos en estudiantes universitarios. Se describe el procedimiento empleado, así como los resultados obtenidos en un grupo de la carrera de Psicología Educativa, de una universidad pública de la ciudad de México.

Se deriva de este estudio que la promoción de estrategias de comprensión y producción de textos, integradas a contenidos curriculares resulta útil para el estudiante, en tanto se abordan las estrategias en contexto y para un fin escolar que le es significativo; lo cual puede dar resultados favorables a corto plazo, como aquí se demuestra.

Palabras clave: comprensión y producción de textos, estrategias, programa infundido, educación superior.

Introducción

Leer y escribir son acciones vinculadas a un momento social específico, donde el contexto está constituido tanto por lo que hacen los participantes, como por el momento y el lugar donde se encuentran (Kalman, 2000). Desde esta perspectiva, las prácticas lectoescritoras constituyen prácticas sociales determinadas por los participantes en ellas, el tipo de textos que se leen y escriben, y el contexto en el que tienen lugar tales prácticas (Solé, 2007).

Entendida la comprensión y la producción de textos como un proceso constructivo entre el individuo, el texto y el contexto, éste se puede activar mediante un conjunto de estrategias diseñadas *ex-profeso*. La promoción de estrategias de este tipo se ha realizado tanto de forma extracurricular –fuera del ámbito escolar– como curricular – mediante programas de estrategias cuya aplicación ocurre dentro del aula con contenidos disciplinares.

A estos últimos se les ha denominado programas insertados, integrados o infundados (Gallegos, 2001; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Si se pretende que los estudiantes universitarios mejoren su comprensión y composición de escritos escolares, es necesaria una enseñanza explícita, donde el alumno tenga la oportunidad de ver cómo se aplican las estrategias y que tenga la posibilidad de hacerlo con sus compañeros y con la orientación del docente, para que, posteriormente, ponga en práctica las estrategias de forma independiente, utilizando otros textos que lo acerquen a un conocimiento curricular.

En el estudio que aquí se presenta, se instrumentó un programa de estrategias infundado, diseñado con el propósito de favorecer estrategias de comprensión y producción de textos en un grupo de estudiantes universitarios, partiendo del supuesto de que leer y escribir son prácticas sociales acordes con el contexto o la comunidad en el que se llevan a cabo, y el tipo de textos que se leen y escriben. Asimismo, se considera, de acuerdo con Carlino (2006), que la enseñanza de una disciplina no consiste sólo en instruir los contenidos propios de la misma, sino que involucra enseñar las formas particulares en que se lee y se escribe esa disciplina.

A continuación se presenta brevemente el marco referencial de la investigación, las características de la misma, así como los resultados y conclusiones obtenidos.

1. Antecedentes

Las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para comprender y producir textos escolares se hacen evidentes en las aulas, cuando, por ejemplo, los alumnos participan poco en las clases por temor a evidenciar la falta de comprensión sobre las ideas principales de la lectura que se está revisando, las respuestas en los exámenes o presentaciones en clases suelen ser textuales haciendo uso de una reproducción memorística, o bien presentan dificultades para realizar un resumen, un ensayo, entre otras.

Tales situaciones no son exclusivas del nivel de educación superior, por el contrario, muchas de estas insuficiencias las vienen presentando los estudiantes desde su formación básica. Muestra de ello, son los resultados que arrojan evaluaciones en el área de lectura o español como la de PISA (2006),⁴ en las que se muestra que un poco más del 53% de los estudiantes se encuentra en el nivel 2 ó más, que corresponde al nivel suficiente, lo cual indica que los alumnos poseen los recursos mínimos adecuados para desempeñarse en la sociedad contemporánea.

En el caso de la evaluación EXCALE (Examen de Calidad y Logro Educativo [EXCALE], 2006), los datos de 2007 en el área de español (comprensión lectora y reflexión sobre la lengua), de los estudiantes de 6° de primaria, muestran que el 49.2% de ellos se sitúan en el nivel básico. Esto último indica que sólo una cuarta parte de los alumnos evaluados, son capaces de sintetizar el contenido global del texto, relacionarlo con una oración temática e inferir información no presente pero sugerida en el texto (INEE, 2006).

De acuerdo con Carlino (2005), la investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en estudiantes universitarios es escasa en Iberoamérica; sin embargo, existen estudios diagnósticos que proporcionan información útil para el diseño de programas que promuevan prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario. En este sentido, hacen falta en nuestro país mayor difusión de las evaluaciones sobre esta temática, que principalmente se efectúan al ingresar a las instituciones de educación superior.

La comprensión y producción de textos, desde una perspectiva sociocultural, destaca que es un proceso constructivo entre el individuo, el texto y el contexto, el cual se activa mediante un conjunto de estrategias, es decir, una serie de conocimientos que dan lugar a una representación del texto. Visto así, se puede decir que comprender es tender un puente entre lo nuevo y lo conocido (Cooper, 1990; van Dijk y Kintsch 1983).

⁴ PISA significa *Programme for International Student Assessment*, y se aplica periódicamente en México.

En este proceso, están involucrados procesos de autorregulación que son utilizados por lectores y escritores competentes durante las interacciones comunicativas. Ambos aplican diversas estrategias generales que incluyen el análisis de las metas y el contexto del problema en cuestión, la planeación de estrategias adecuadas, así como su aplicación y supervisión, y la toma de medidas correctivas en caso necesario. Sin embargo, estas estrategias genéricas no son suficientes por sí mismas, pero tienen la ventaja de ser trans-situacionales y contribuyen al acceso, coordinación y secuenciación de habilidades subordinadas.

Al mismo tiempo, los expertos aplican estrategias específicas adecuadas al tipo de propósitos y actividades comunicativas en cuestión, mismas que son particularmente poderosas para la solución de problemas, aunque conllevan dificultades de acceso y transferencia. Por lo tanto, ambos tipos de estrategias (generales y específicas) son complementarias (Brown, 1987; Kintsch, 1989; Pressley y Ghatala, 1990; Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1986; van Dijk y Kintsch, 1983).

El lector universitario que intenta comprender un texto, que desea leer para aprender y que pretenda además redactar escritos escolares, requiere plantear el uso de distintos procedimientos estratégicos los cuales son recomendables ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de determinados propósitos o demandas contextuales (Solé, 2007).

El uso de las estrategias para la comprensión lectora y producción textual se ha realizado tanto de forma extracurricular, esto es, programas que se aplican fuera del ámbito escolar, como de manera curricular, es decir, programas de estrategias que se aplican dentro del aula, integrados a contenidos disciplinares. A estos últimos se les ha llamado insertados, integrados o infundados (Gallegos, 2001; Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

Las estrategias son una serie de procedimientos que permiten al lector usarlas en un inicio de manera consciente. Según Solé (2007), sugiere que se apliquen estrategias para antes de comenzar a leer un texto durante y después de leerlo. Para cada uno de los momentos se seleccionan estrategias sugeridas por diferentes autores (Brown, 1987; Solé, 2007), entre otras, establecer el propósito de la lectura, elaboración de preguntas, identificación de las ideas principales y elaboración de resumen (se presentan más adelante).

En correspondencia con las ideas seminales de Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) los textos poseen una estructura que les proporciona organización, direccionalidad y sentido, es decir, una forma de organización textual. La estructura predominante en los textos académicos es la expositiva; aunque puede asumir diferentes géneros. Por ello, en este programa de estrategias se promovió con especial énfasis el reconocimiento y uso de las estructuras textuales. Al ir trabajando las estrategias se puso atención particular en el papel del facilitador, entendiendo éste como la ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir aprendizajes (Cassany, 1999).

Para promover las estrategias de comprensión y producción de textos se han identificado varios métodos o técnicas. Según algunos autores (e.g. González, 2004; Monereo, 1999) los pasos más comunes que se incluyen en los procedimientos a seguir son los siguientes:

- Introducción.
- Demostración.- explicar describir y modelar la estrategia que se desea enseñar.
- Practica guiada.- en grupo se pone en práctica la estrategia aprendida bajo supervisión.
- Practica individual.- practicar de manera autorregulada por parte del estudiante.
- Seguimiento.- conocer si los alumnos dominan las estrategias cuando las aplican en contextos diferentes y se mantienen con el paso del tiempo.

Por su parte, Baumann (1990) plantea cinco etapas del método de enseñanza directa para la comprensión lectora, que son:

- Introducción.- explicar el propósito y forma de trabajo que se llevará a cabo.
- Ejemplificación.- ilustrar la estrategia que se va a trabajar, mediante un texto.
- Enseñanza directa.-. mostrar, explicar y describir la habilidad que se desea enseñar, dirigiendo al alumno.
- Aplicación dirigida por el profesor.- el alumno pone en práctica la habilidad aprendida bajo la supervisión del profesor.
- Práctica individual.- el alumno debe aplicar la habilidad en material nuevo, de manera independiente.

Con base en lo anteriormente presentado, se plantea para este estudio que si se pretende que los estudiantes mejoren la comprensión y composición de textos académicos, es necesaria una enseñanza explícita de estrategias, donde el alumno tenga la oportunidad de ver cómo se aplica cada una de ellas y que tenga la posibilidad de hacerlo con sus compañeros y con la ayuda del docente, para que posteriormente ponga en práctica las estrategias con los textos que le acerquen a un conocimiento curricular.

2. Objetivo General.

Promover el uso de estrategias de comprensión y producción de textos en estudiantes universitarios, mediante un programa en el que se integran tales estrategias con contenidos académicos.

3. Objetivos Específicos

- a) Diseñar e implementar un programa de estrategias, con la finalidad de promover el uso de estrategias para la comprensión y producción de textos, articuladas con contenidos curriculares de asignaturas de educación superior.
- b) Evaluar el diseño y aplicación del programa, así como su impacto en las y los estudiantes universitarios participantes.

4. Método

Sujetos:

Participó en total 38 estudiantes (35 mujeres y 3 hombres), de 2º semestre de la carrera de Psicología Educativa. El rango de edad fue de 17 a 27 años, con una media de 20 años.

Escenario:

El programa de estrategias se aplicó en el salón de clases del grupo de alumnos participante, en una universidad pública ubicadas al sur de la ciudad de México, D.F.

Instrumentos y materiales:

Se diseñó un instrumento que permitiera evaluar el uso de algunas de las estrategias empleadas en la comprensión de textos (ver descripción más adelante en "Procedimiento").

Este instrumento se integra por 2 textos de divulgación científica y 8 reactivos de opción múltiple (4 opciones cada reactivo). Asimismo, se construyó un instrumento paralelo, es decir, con las mismas características descritas, pero con textos diferentes. La primera se utilizó como preprueba y la versión paralela como postprueba.

También se diseñó un instrumento para la evaluación de la composición de textos (ver “Procedimiento”). Éste se complementa con un cuestionario que explora el aspecto metacognitivo.

Por otra parte, se utilizaron los materiales especificados en cada sesión del programa de estrategias, para realizar actividades de lenguaje oral y escrito, que incluyen: textos, diapositivas, hojas de trabajo, lápices, cuaderno, entre otros.

Diseño:

Se utilizó un diseño pre-experimental, de tipo preprueba-postprueba, con un sólo grupo, ya que se administró un instrumento de evaluación antes y otro después del tratamiento o variable independiente (programa), para evaluar el comportamiento de la variable dependiente (uso de estrategias).

Procedimiento:

La investigación se desarrolló en tres fases, que a continuación se describen:

Fase de preparación.

Primero se diseñó el programa de estrategias para promover la comprensión y producción de textos escritos. Este quedó conformado por 15 sesiones. La primera es introductoria y en el resto se presentan actividades en las que se ponen en práctica una a dos estrategias por sesión. En cada sesión se cumple con la siguiente estructura:

1. Definición de objetivos a lograr por parte de los estudiantes.
2. Desarrollo del contenido, el cual se trabaja en 5 momentos:
 - a) Situación activadora.
 - b) Presentación de ideas principales.
 - c) Demostración.
 - d) Práctica guiada.

e) Cierre y reflexión final.

3. Práctica independiente. Consiste en solicitar a los estudiantes que apliquen la estrategia revisada, esta vez utilizando un texto del programa académico.

El programa de estrategias se organizó en 2 momentos: En un primer momento, (sesión 1 a 5) el propósito es sensibilizar y concientizar a los estudiantes sobre lo que implica leer y escribir, así como la forma en que el lector interactúa a partir de los conocimientos previos y sus propósitos. Se realizaron actividades y ejercicios, tanto con textos construidos ex-profeso para el propósito de cada sesión, como con textos de contenidos curriculares.

En el segundo momento, que comprende de la sesión 6 a la 15, se realizaron ejercicios y actividades para la identificación y uso de las estructuras textuales, así como las estrategias para la elaboración de resúmenes. En este momento se promovió la lectura y escritura de textos académicos.

Como se ha mencionado, un rasgo distintivo del enfoque de infusión dentro de este estudio es la articulación que se propicia entre la promoción de habilidades estratégicas y el abordaje de los contenidos curriculares del plan de estudios, en este caso, de la Licenciatura de Psicología Educativa. En este sentido, se realizó una revisión de la asignatura “Comprensión y Producción de Textos” y se organizaron las sesiones de forma que se articularon una o dos estrategias, con cada uno de los temas de la misma.

Fase de intervención.

Se les explicó a los participantes en qué consistía el programa y antes de iniciarlo se llevó a cabo la aplicación del instrumento de preprueba.

Como ya se indicó, este instrumento evalúa tanto el componente de comprensión lectora como el de producción escrita, como a continuación se presenta.

Componente comprensión: consistió en solicitar al alumno leer dos textos para a continuación resolver cada una de las preguntas relativas a: relacionar el título con los contenidos del texto, reconocer la estructura textual, identificar la oración tópica e intención comunicativa, identificar la idea principal del párrafo, vincular los

conocimientos previos con el contenido del texto, elaborar inferencias a partir del texto, e mantener la coherencia local y global del texto.

Componente producción escrita: consistió en solicitar al alumno elaborar un esquema que representara las ideas principales a desarrollar sobre un tópico determinado y, a partir de dicha representación, elaborar un escrito. Con este instrumento se evaluó la forma (representación de las ideas) y contenido (del escrito) correspondientes a la producción elaborada por el alumno. Adicionalmente, se solicitó resolver un cuestionario sobre aspectos metacognitivos relativos a este componente.

Posteriormente, durante el desarrollo del programa, se realizaron registros de los acontecimientos relevantes al diseño del mismo, como son: la pertinencia de las actividades, dificultades de la ejecución por parte de los estudiantes, selección de los materiales de lectura, etc.

Por último, se aplicó el instrumento de posprueba.

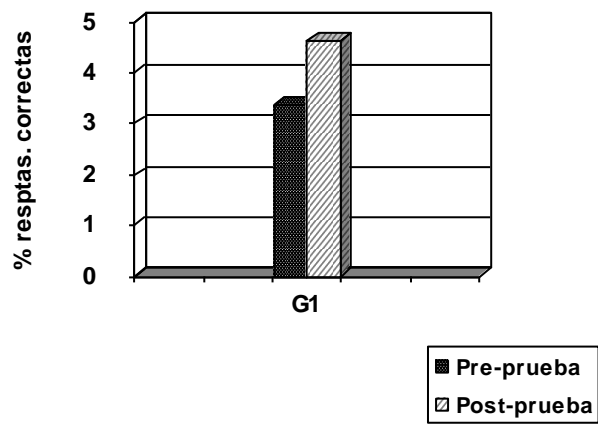
Fase de evaluación

Los datos recabados se sometieron a análisis estadístico paramétrico, mediante la Prueba t , para evaluar si la diferencia entre las medias de la preprueba difiere de forma significativa de las correspondientes a la postprueba (muestras relacionadas).

5. Resultados

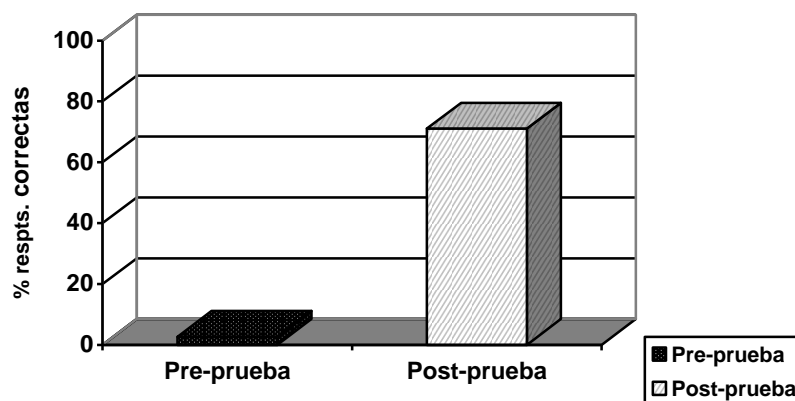
En lo relativo a las estrategias de comprensión, en la Figura 1, se presentan los resultados comparativos entre la pre y postprueba. Se encontró que las diferencias entre la evaluación inicial y final son significativas, lo que refiere que las ganancias obtenidas en los puntajes de los estudiantes que participaron en el programa, tuvieron al final un desempeño favorable al aplicar en contenidos curriculares las estrategias trabajadas ($GI = 37$, $t = -4.751$ y $p = .000$).

Figura 1. Comparaciones entre pre y post-prueba.



Particularmente, la estrategia que tiene mayor peso específico es la relativa a la elaboración de inferencias a partir de la información textual, lo cual implica la integración de dos o más ideas propias del texto, para dar lugar a una construcción o elaboración por parte del alumno (Figura 2).

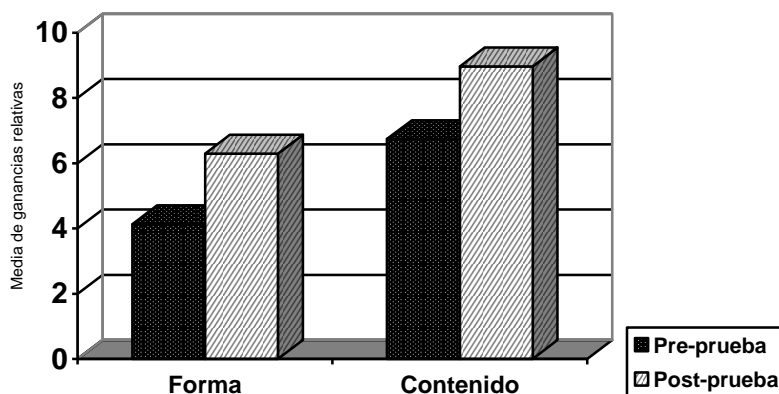
Figura 2. Comparación pre y post-prueba en estrategias específicas



De manera diferenciada, los estudiantes muestran mejoras en el uso de la estrategia de comprensión relativa a la vinculación de los conocimientos previos con el contenido textual. También presentan progresos en la identificación de la oración tópica, que es una estrategia elemental al momento de abordar los textos académicos.

En lo que respecta a la evaluación de la composición o producción escrita (Figura 3), se observan diferencias significativas entre la evaluación inicial y la final, tanto en la representación de ideas a manera de bosquejo del texto a redactar, como en el contenido de la elaboración del escrito. En particular, se identifica que los cambios más evidentes se ubican en la organización de las ideas dentro del esquema, ya que sirvió de apoyo en la producción escrita de ideas más elaboradas.

Figura 3. Comparación pre y post-prueba en forma y contenido de la producción escrita



Por último, en lo que se refiere a los aspectos metacognitivos, que fueron explorados en la producción escrita, se observa que el 91% de los estudiantes reporta que le sirve utilizar un mapa o esquema al momento de escribir y poder desarrollar un tema, ya que tener las ideas más importantes organizadas en un esquema sirve de apoyo para la composición. Al preguntarles a los alumnos si realizaron una planeación antes de elaborar su escrito, el 62% menciona que sí lo hace, mientras que el 37% no lo necesita. Al momento de escribir, el 55% de los estudiantes alude que tomaron en cuenta la población destinataria, y el 45% no. Por último, al preguntar a los estudiantes si al terminar de escribir el texto lo revisaron, el 83% menciona que sí lo hizo, principalmente para corregir ortografía y puntuación, mientras que el 17% no lo hizo.

Conclusiones.

De acuerdo con los resultados del presente estudio, la promoción de estrategias de comprensión y producción de textos, integradas a contenidos curriculares resulta útil para el estudiante, en tanto se abordan las estrategias en contexto y para un fin escolar que les es significativo. Modelar estas estrategias ayuda al aprendiz a que identifique y se apropie de formas eficaces en las que puede abordar los textos académicos.

Promover el uso de estrategias de comprensión y de redacción al nivel de la educación superior es indispensable, porque éstas favorecen el desarrollo de las competencias profesionales que, de acuerdo con Carlino (2005), la escuela debe promover. No obstante, hacen falta más acciones educativas en esta orientación, dirigidas a estudiantes universitarios.

El estudio indica que en la medida en la que el alumno tiene más conocimiento de los procesos de comprensión y producción de textos (abordado en los contenidos curriculares), junto con la demostración de las estrategias por parte del conductor del programa, es más capaz de ir haciendo un uso más propositivo de dichas estrategias.

Por otra parte, el método utilizado en la promoción de las estrategias (demostración, práctica guiada y práctica independiente), puede dar resultados a corto plazo, como se demuestra en este estudio.

Si queremos que los estudiantes mejoren su comprensión y composición de textos escolares, es necesaria una enseñanza explícita de estrategias, donde el alumno

tenga la oportunidad de ver cómo se aplican y la posibilidad de hacerlo con sus compañeros.

Referencias

- Baumann, J. La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En J.S. Baumann (Ed.). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Aprendizaje Visor. Madrid, 1990.
- Brown, A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Wienert, y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ.1987.
- Carlino, P. Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168. 2005.
- Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Argentina, 2006.
- Cassany, D. *Construir la escritura*. Paidós. España, 1999.
- Cooper, D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1990.
- EXCALE. *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos*. <http://www.inee.edu.mx/explorador>, 2006.
- Gallegos, J. *Las estrategias cognitivas en el aula. Programa de intervención psicopedagógico*. CISS Praxis. España, 2001.
- González, F. *Estrategias de comprensión lectora*. Síntesis. Madrid, 2004.
- INEE. *El Aprendizaje del Español, las Matemáticas y la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. INEE. México D.F., 2006.
- Kalman, J. ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. En S. Schmelkes (Comp.) *Lecturas para la Educación de los Adultos, Vol. 4*. INEA-Noriega Editores. México, 2000
- Kintsch, W. Learning from text. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1989.
- Monereo, C. *Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje*. En C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1999.

- Monereo, C., Pozo, I., y Castelló, M. La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial. Barcelona, 2001.
- Pressley, M., y Ghatala, E. Self-regulated learning: monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, (1), 19-33, 1990.
- Rojas-Drummond, S.M., Peña, L., Peón, M., Rizo, M., y Alatorre, J. Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (1), 11-29, 1992.
- Scardamalia, M., y Bereiter C. Writing. In R. F. Dillon y R. J. Stenberg (Eds.), *Cognition and Instruction*. Academic Press. Orlando, FLA, 1986.
- Solé, I. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 2007
- van Dijk, T. A. y Kintsch, W. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, (5), 1978.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press. New York, 1983