

LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE EN CONDICIONES DE MARGINACIÓN: EL CASO DE CUAUTILÁN, JALISCO

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ / JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Departamento de Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

RESUMEN: Este trabajo presenta una investigación que tuvo como objetivo determinar la eficacia de un programa de comprensión lectora implementado en 16 grupos de segundo grado en escuelas telesecundarias de una zona marginada del estado de Jalisco. Se diseñó un programa con la finalidad antes descrita, se capacitó a los profesores y a lo largo de 25 semanas se dio retroalimentación a los profesores acerca de su desempeño. Para medir la comprensión se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva que cuenta con formas parale-

las, se aplicó antes y después del programa, tanto a los 16 grupos experimentales como a ocho grupos de control. Aún no se termina la segunda aplicación a todos los grupos, pero en esta ponencia se muestran los resultados de tres grupos experimentales y tres grupos de control en que los datos muestran una mejoría de los primeros en relación a los segundos, por lo que hay motivos para suponer que la intervención ha sido eficaz.

PALABRAS CLAVE: Comprensión de lectura, estrategias de comprensión, estrategias de enseñanza.

Introducción

Frecuentemente los profesores piden a los alumnos que identifiquen las ideas principales en los textos sin haberles enseñando cómo hacerlo. También esperan que utilicen estrategias para comprender mientras leen sin haberles enseñado tales estrategias de manera explícita (Pressley, 2006). Esto a pesar de que se sabe que los lectores exitosos fijan el propósito de la lectura, monitorean su comprensión, relacionan el contenido de la lectura con su conocimiento previo y utilizan una variedad de estrategias de comprensión (Denton, Bryan, Wexler, Vaughn, & Reed, 2007; Pressley, 2006). Por ello, diversos autores señalan la importancia de enseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora (Biancarosa & Snow, 2004; National Association of State Boards of Education, 2006; Kamil, 2003).

Los profesores pueden ayudar a la comprensión modelando los pasos para lograrla, proporcionando práctica estructurada, dando ejemplos y retroalimentando el desempeño de los alumnos (Roberts, Torgesen, Boardman y Scammacca, 2008). Entre otras estrategias se puede enseñar a los alumnos a activar su conocimiento previo (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, & Kurita, 1989); a utilizar organizadores gráficos antes o después de la lectura (Bos & Anders, 1990; DiCecco & Gleason, 2002); estrategias de monitoreo de la comprensión (Carnine, 1994); sinterizar información (Gajria & Salvia, 1992). La enseñanza y la práctica de estas y otras estrategias debe continuar hasta que los alumnos las dominen (Pressley, 2000).

Un concepto central en la enseñanza es el de andamiaje, acuñado por Wood, Bruner y Ross (1976) y que lo definían como “un proceso que capacita al novato para solucionar un problema o llevar a cabo una tarea que está más allá de sus posibilidades sin ayuda (p.90). Diversos investigadores actuales señalan la importancia del andamiaje para mejorar la comprensión (Duffy, 2002; Duke y Pearson, 2002; Palincsar, 2003; Pressley, 2002), por lo que en este estudio el interés residió en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, con la mediación apropiada de los profesores a través del andamiaje.

En evaluaciones recientes, los alumnos de secundaria en México han obtenido resultados por debajo de lo esperado. Reportes de exámenes como PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Martínez Rizo, 2003) o los conducidos por el Instituto nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2005) han puesto de manifiesto que la educación secundaria en nuestro país se está quedando corta con relación a su vocación. Dentro de este problema, las escuelas telesecundarias son las que presentan un perfil de mayor urgencia por dos razones: a) el número de alumnos atendidos por esta modalidad va en aumento y b) sus resultados académicos son significativamente más bajos que el resto de las modalidades de este nivel.

Los resultados de las Pruebas Nacionales de Aprovechamiento en Lectura y Matemáticas que se aplicaron al finalizar el ciclo 2002-2003 y se difundieron en el 2004 lo pusieron de manifiesto. Los alumnos de telesecundaria se ubicaron en el último lugar en los tres años de secundaria en las valoraciones tanto de lectura como de matemáticas. En lectura, los de primer año estuvieron 44.37 puntos detrás del promedio nacional, los de segundo 39.97 y los de tercero 40.5 puntos. En matemáticas las diferencias fueron menores (entre 10 y 14 puntos detrás) (Martínez Rizo, 2005).

Una tendencia preocupante se descubre en los reportes del INEE cuando compara las puntuaciones promedio por modalidad entre el 2000 y el 2005. Mientras las secundarias generales y técnicas públicas registraron incrementos en las puntuaciones de entre 5 y 18 puntos, las telesecundarias tuvieron un decremento promedio de 10 puntos al pasar de 471.48 a 460.60 puntos. Un reporte del INEE publicado por la revista *Este País*, sintetizó los resultados obtenidos por los jóvenes estudiantes de telesecundaria en el examen PISA 2003 de la siguiente forma: 89.3% de los alumnos no pueden realizar las tareas básicas en lectura y 94.4% carecen de competencias suficientes en matemáticas (INEE, 2005).

Con base en estos antecedentes, se implementó el programa de desarrollo de habilidades de lectura de comprensión llamado “piénsale bien”, enfocado al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de telesecundaria ubicadas en una zonas marginada en Jalisco.

La intervención consistió en la conducción, por parte del docente capacitado, de actividades que favorecen el desarrollo de estrategias de comprensión de las lecturas que realiza. Esta intervención, como una innovación en la operación de las escuelas seleccionadas, tuvo una duración promedio de 50 horas (2 por semana durante 25 semanas), durante los horarios y días lectivos usuales de las escuelas, usando los temas y contenidos establecidos en el *currículum* oficial.

Para conocer el nivel de logro, se aplicó al inicio y al final de la intervención la prueba llamada: “Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva” (Alliende, Condemarín y Milicíc, 2008) que mide el desarrollo de las habilidades de lectura de comprensión y cuenta con dos formas paralelas por lo que se pudo utilizar una al inicio y otra al final sin necesidad de repetir reactivos.

Se buscó que la intervención fuera eminentemente práctica, estuviera fundamentada en el conocimiento actual del tema, presentara la información de manera concisa y en lenguaje sencillo, incluyera fases claramente discernibles, estrategias eficaces y de fácil aplicación, formatos de planeación y de informes de las actividades realizadas por los docentes y que sólo tuviera ejercicios tomados de los mismos textos de telesecundarias.

Dadas las características socioeconómicas de la región, los resultados escolares y la autorización institucional se ubicó el proyecto en la zona escolar No. 26 del municipio de

Cuautitlán de García Barragán, Jalisco, con 16 grupos de segundo año de 13 escuelas telesecundarias participantes.

Antes del inicio del ciclo escolar se capacitó a 16 profesores de segundo de telesecundaria de la Zona escolar. Se trabajó sobre los conceptos básicos de la enseñanza y sobre estrategias para mejorar la comprensión lectora. Se explicó a los profesores cada estrategia y se les pidió que la practicaran como alumnos durante el curso. Se modeló la enseñanza directa de estrategias de comprensión lectora y los investigadores se cercioraron de que los profesores dominaran las 17 estrategias intencionadas. El curso incluyó cómo planear e informar acerca del trabajo realizado. Se acordó que trabajaran al menos dos horas semanales en la enseñanza directa de estrategias de comprensión lectora, previo a la cual se tenía que llenar un formato de planeación y al final de la sesión se tenía que informar acerca de los resultados de la enseñanza. Se les proporcionaron 25 formatos de planeación y reporte con las fechas de 25 semanas efectivas a partir de la última semana de agosto 2010. Se les entregó también un formato lleno, como ejemplo de lo que se espera que hagan, y un cuaderno en que anotarían las evidencias del trabajo realizado por los alumnos.

Se elaboró y entregó a cada docente un manual para los profesores que incluía: a) Síntesis del estado del conocimiento sobre la enseñanza de la comprensión lectora, breve y en lenguaje sencillo, b) las tres fases del proceso lector, las estrategias a enseñar para cada fase y ejemplos de uso de las estrategias con el contenido de los textos de telesecundaria, c) formatos de planeación e informe de estrategias trabajadas para 25 semanas de trabajo y d) información sobre la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva.

Por último, se les dio información acerca de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva y para que tuvieran mayor claridad acerca de cómo se evaluarían sus alumnos, ellos mismos la contestaron.

Resultados cuantitativos

Durante la segunda semana del ciclo escolar 2010-2011, se aplicó la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva a dos conjuntos de alumnos: 1) el grupo de alumnos que sí participaron en el proyecto y 2) el grupo "control" que consiste en alumnos de segundo de secundaria de la zona que no participan en el proyecto. En el

primero se incluyen los alumnos de los 16 docentes que tomaron la capacitación y en el segundo se incluye a los alumnos de segundo año de telesecundarias que sí participaron en el programa pero cuyo grupo no formó parte de la intervención porque sus profesores no participaron en la capacitación. Adicionalmente se incluyó a los alumnos de escuelas cercanas pertenecientes al municipio colindante de La Huerta.

La segunda aplicación se realiza durante los últimos días de marzo y los primeros del mes de abril de 2011. Es por esto que los resultados que a la fecha del cierre de la convocatoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, no se ha terminado la segunda aplicación a todos los grupos ni la valoración completa. Sin embargo, en esta propuesta de ponencia se muestran los resultados de tres grupos en los que sí tuvo lugar la intervención y tres grupos control en que los datos muestran una mejoría de los primeros en relación a los segundos, por lo que hay motivos para suponer que la intervención ha sido eficaz.

La elección de estos grupos y escuelas está más relacionada con la factibilidad de aplicación temprana y su subsecuente valoración que con su representatividad o ejemplaridad. Cabe mencionar que las escuelas ubicadas en Cuzalapa y Telcruz al tener dos grupos de segundo de secundaria, se convirtieron en escenarios óptimos para que uno de ellos participara en la intervención y el otro permaneciera como control.

Un primer análisis, relacionado con el promedio de aciertos obtenidos por los alumnos en cada uno de los grupos, muestra que los tres grupos en los que sí se desarrolló el programa de intervención, reportaron incrementos en la puntuación bruta, mientras que los grupos control se mantuvieron prácticamente iguales. Es evidente que los grupos, a pesar de compartir características socioeconómicas, tienen diferencias en el terreno educativo por lo que sería iluso esperar que todos iniciaran en el mismo nivel.

La siguiente tabla muestra los promedios obtenidos en tres grupos participantes y control. La primera parte presenta a los grupos participantes, la segunda a los grupos de las escuelas evaluadas que no formaron parte de la intervención.

Municipio	Localidad	Escuela y Clave	Grupo	Promedio Inicial	Promedio Final
Cuautitlán de G. B.	Cuzalapa	Lázaro Cárdenas del Rio 14dtv0055b	A	17	25
Cuautitlán de G. B.	Telcruz	Julián Carrillo 14dtv0111d	A	9	11
Cuautitlán de G. B.	Ayotitlan	Antonio Caso 14dtv0110e	Único	9	11
Cuautitlán de G. B.	Cuzalapa	Lázaro Cárdenas del Rio 14dtv0055b	B	12	13
Cuautitlán de G. B.	Telcruz	Julián Carrillo 14dtv0111d	B	10	10
Cuautitlán de G. B.	Cerro Prieto	Juan José Arreola 14DTV0638F	Único	8	7

Tabla 1. Puntaje bruto de los grupos tomados en cuenta para el análisis preliminar

De acuerdo con las normas en percentiles totales para el octavo nivel de lectura, elaboradas por los autores de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, es más notorio el incremento pues el grupo A de Cuzalapa pasó del percentil 35 al 65, y los grupos “A” de Telcruz y único de Ayotitlán, a pesar de iniciar muy abajo en el logro, pasaron del percentil 5 al 15, presumiblemente con ayuda de la intervención.

Los grupos control tuvieron resultados mixtos pues el grupo B de Cuzalapa pudo pasar del percentil 15 al 25, mientras que tanto el grupo B de Telcruz como el único de Cerro Prieto se mantuvieron en su rango de percentil: 15 y 5 respectivamente.

Municipio	Localidad	Escuela y Clave	Grupo	Percentil Inicial	Percentil Final
Cuautitlán de G. B.	Cuzalapa	Lázaro Cárdenas del Rio 14dtv0055b	A	35	65
Cuautitlán de G. B.	Telcruz	Julián Carrillo 14dtv0111d	A	5	15
Cuautitlán de G. B.	Ayotitlan	Antonio Caso 14dtv0110e	Único	5	15
Cuautitlán de G. B.	Cuzalapa	Lázaro Cárdenas del Rio 14dtv0055b	B	15	25
Cuautitlán de G. B.	Telcruz	Julián Carrillo 14dtv0111d	B	15	15
Cuautitlán de G. B.	Cerro Prieto	Juan José Arreola 14DTV0638F	Único	5	5

Tabla 2. Resultados en percentiles de los grupos evaluados para el análisis preliminar

Resultados cualitativos

De la misma manera que en los resultados cuantitativo, es difícil en este punto del estudio atribuir causales a la mejora o estancamiento de los resultados de los alumno. Lo que reportaron los profesores responsables del proyecto en cada uno de los grupos y las observaciones conducidas por los miembros del equipo ITESO, permite conjeturar que ha sido útil por las siguientes razones: a) los alumnos muestran una mayor proclividad a dedicar más tiempo a la parte del análisis preliminar de los textos y parecen evitar las respuestas “aceleradas” a los cuestionamientos del docente, b) tanto alumnos como maestros reportan agrado de los alumnos en su participación en actividades que implican estrategias de “antes o durante la lectura”. Esto está relacionado con que encuentran re-tadoras e interesantes las actividades y c) los docentes reportan que con el paso del tiempo, el uso de las estrategias tiene a convertirse en una “buena rutina” en el salón de clase, lo que les ha permitido avanzar más fluidamente en los contenidos de los cursos.

Conclusiones preliminares

Es difícil establecer una conclusión categórica a estas alturas del análisis, sin embargo, sí se puede decir que los resultados finales y la evaluación formativa que se ha llevado durante 25 semanas muestra elementos promisorios. Es razonable arribar a la conclusión preliminar que el trabajo con estrategias de lectura tiene efectivamente un efecto significativo en la comprensión lectora de los alumnos de secundaria en condiciones de marginación. En noviembre, se tendrá un análisis pormenorizado de los grupos y se podrá pasar de las conjeturas a las conclusiones.

Referencias

- Alliende, F., Condemarín, M., Milicic, N. (2008). *Prueba CLP formas paralelas*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2004). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13, 31–42.
- Carnine, D. (1994). Diverse learners and prevailing, emerging and researchbased educational approaches and their tools. *School Psychology Review*, 23, 341–350.

- Denton, C., Bryan, D., Wexler, J., Vaughn, S., & Reed, D. (2007). *Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher's sourcebook*. Austin, TX: Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at the University of Texas at Austin.
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 306–321.
- Duffy, G.G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 28–41). New York: Guilford.
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Gajria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children, 58*, 508–516.
- INEE. (2005). *Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos*. Este país, Junio 2005.
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education
- Martínez Rizo, F. (2003). *Los Resultados de las Pruebas PISA. Elementos para su Interpretación*. México DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez Rizo, F. (2005). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. México. INEE
- National Association of State Boards of Education. (2006). *Reading at risk: The state response to the crisis in adolescent literacy*. Alexandria, VA: Author.
- Palincsar, A.S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 99–114). New York: Guilford.
- Pressley, M. (2000). Reading comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal, 90*, 3–32.
- Roberts, G; Torgesen, j; Boardman, A; & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*(2), 63–69

Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.