

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PROFESIONALES QUE CURSAN ESTUDIOS DE POSTITULACIÓN: DISEÑO Y VALORACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

ALBERTO E. GATTI*

La presente investigación tiene su origen en la siguiente pregunta: las exigencias que la educación universitaria plantea a las competencias de los lectores, ¿se manifiestan también en los estudios de formación de postítulo? Nuestro estudio se concentra en una población poco abordada con anterioridad: adultos estudiantes de una carrera universitaria de postítulo. Nuestro objetivo general ha sido desarrollar un programa para favorecer la comprensión lectora que considere sus características evolutivas. Los resultados obtenidos muestran que la intervención en comprensión lectora sería siempre pertinente debido a que, aun en el caso de alumnos universitarios, los nuevos estudios y textos imponen nuevas exigencias a las competencias lectoras.



This piece of research comes up from the following question: are the demands that university education put on the competences of the readers also manifested in postgraduate education? Our study is focused on a population hardly analyzed before: adults taking a postgraduate university course of study. Our general aim has been to develop a program to favor the kind of reading comprehension that considers its developmental characteristics. The results show that the intervention in reading comprehension would always be appropriate due to the fact that, even in the case of university students, the new studies and texts place new demands to the reading competences.



La preocupación por la eficacia del proceso lector de los alumnos atraviesa todos los niveles de enseñanza. Particularmente, la universidad provoca un encuentro con material textual que impone nuevas exigencias a los alumnos. Las características de las prácticas discursivas de una disciplina o el mayor grado de complejidad textual hacen necesario que los alumnos adecuen sus estrategias de lectura. La importancia de estas adecuaciones es la que ha llevado a diseñar intervenciones educativas orientadas a transformar a los alumnos en lectores eficaces. Podríamos afirmar que la presente investigación¹ tiene su origen en la siguiente pregunta: las exigencias que la educación universitaria plantea a las competencias de los lectores, ¿se manifiestan también en los estudios de formación de postítulo? Nuestro estudio se dirige a una población poco abordada por investigaciones anteriores: adultos estudiantes de una carrera universitaria de postítulo. Por ello, nuestro objetivo general ha sido diseñar un programa de intervención que, desde su diseño, considere las características evolutivas de los alumnos adultos y las singularidades de su área de formación.

Fundamentos teóricos

Los contenidos y objetivos seleccionados en nuestro programa se basan fundamentalmente en los aportes teóricos de Van Dijk y Kintsch (Kintsch, 1998; Van Dijk y Kintsch, 1983). Respecto de los contenidos, la concepción de la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto nos ha llevado a considerar especialmente la influencia de los conocimientos previos en el proceso de comprensión. Por otra parte, los factores influyentes aportados por el propio texto nos han llevado a incluir la reflexión sobre los propósitos comunicativos del escritor y el modo en que esta intencionalidad

condiciona la organización del texto. Hemos tenido especialmente en cuenta la idea de superestructura aportada por Van Dijk, y de ese modo retomamos las investigaciones que han comprobado su utilidad en la selección de la información relevante del texto. También hemos considerado las características de la representación que elabora el lector durante el proceso de comprensión. Para el caso de nuestro programa, no hemos descuidado las particulares exigencias que adquiere la elaboración de la macroestructura en el ámbito universitario. En este sentido, la relación y comparación entre diferentes fuentes textuales o la incidencia de la propuesta docente en la información aprendida de los textos son aspectos que debimos tener en cuenta en el diseño de las estrategias a enseñar.

En cuanto a la intervención en comprensión en el ámbito universitario en particular, existen numerosos estudios que plantean la necesidad de acompañar a quienes ingresan a la universidad para aumentar la eficacia de sus estrategias de lectura (Hodge, Palmer y Scott, 1992; Policastro, 1993; Napoli y Hiltner, 1993; Yanok, 1993; Hart y Speece, 1998). Por otra parte, otra serie de estudios muestra el desarrollo espontáneo que se produce en las estrategias de lectura de los alumnos luego del ingreso a la universidad (Vermetten, Vermunt y Lodewijks, 1999; Braten y Stromso, 2003). Las investigaciones más recientes orientadas a la enseñanza de la comprensión en la universidad también destacan la importancia del *valor ecológico* de la intervención. Este valor supone la atención a las necesidades planteadas al estudiante por los materiales de estudio, las demandas de la propuesta docente y las exigencias que supone adquirir las competencias discursivas propias de la comunidad científica de la que formará parte. En este sentido, integramos los estudios que se enmarcan dentro del movimiento denominado *alfabetización*

académica (Russell, 2003; Carlino 2004, 2005), que plantea la necesidad de encuadrar la enseñanza de la comprensión dentro de las exigencias particulares demandadas al estudiante universitario en su proceso de apropiación de las prácticas discursivas propias de una disciplina.

Nuestro programa se propuso, sin embargo, trabajar con profesionales que ya han cursado estudios superiores. Al respecto, consideramos que esta investigación permitirá evaluar si el aporte de los estudios mencionados, basados en alumnos que ingresan a la universidad, puede extenderse a los alumnos adultos que inician estudios de postítulo. Asimismo, pensamos que nuestro estudio mostraría las características particulares que dicha intervención debería tener, en virtud de la edad de los alumnos.

Estudio empírico

Planteamiento general

El programa se realizó como parte de las actividades curriculares de una carrera universitaria de postítulo² orientada a formar a profesores graduados y en ejercicio de la docencia como coordinadores de centros educativos.

Dado que el postítulo tenía una modalidad de cursado semipresencial, se diseñaron materiales escritos que permitieron y promovieron el trabajo autónomo de los alumnos con los textos en los que se basó la intervención y que resultaron un recurso de mediación muy útil para promover el acercamiento y la identificación con la propuesta. Por otra parte, la necesidad de sostener una cierta cantidad de horas para el entrenamiento llevó a la inclusión de una sesión de trabajo a distancia por medio de correo electrónico.

En el diseño de la intervención tuvimos especialmente en cuenta el aspecto motivacional de los alumnos, porque consideramos que los adultos no están necesariamente dispuestos a reflexionar acerca de sus competencias lectoras.

Respecto del método de enseñanza, la intervención tuvo básicamente dos componentes: la guía directa llevada a cabo por el instructor a lo largo de una serie de sesiones presenciales y el trabajo autónomo del alumno a partir de los materiales escritos. Estos materiales fueron diseñados de modo de favorecer una práctica

cada vez más independiente por parte del alumno y de articular el trabajo no presencial con el desarrollado en las sesiones. En este sentido, nuestra investigación retoma los aportes del método de instrucción directa (Baumann, 1984) que plantea las siguientes etapas: *explicación verbal, modelado, práctica guiada y práctica independiente*. No obstante, también hemos tenido en cuenta las objeciones planteadas por las teorías constructivistas acerca del valor del modelado como estrategia de enseñanza. En efecto, al planificar una intervención sobre la comprensión con adultos, es necesario considerar los modos de aproximación a los textos que ellos han construido previamente. Por ello, en nuestro caso no consideramos conveniente un modo de trabajo centrado en la relación entre experto y novato: la edad de nuestros alumnos y su condición de docentes nos indicaba que ese no era el camino adecuado.

Los materiales escritos eran de dos tipos. El primero, titulado *Módulo de Trabajo*, presenta todos los aspectos conceptuales acerca del proceso de comprensión. Los demás, denominados *Anexos (1, 2 y 3)*, abordan los contenidos procedimentales, es decir, consignas de trabajo para modelar el proceso de comprensión en los alumnos. Los *Anexos* siempre se cerraban con una consigna de trabajo autónomo, que era retomado y discutido en las sesiones del programa.

La propuesta de enseñanza tuvo un carácter contextualizado. Por ello, el entrenamiento abordó lecturas obligatorias de la carrera (en todos los casos se trabajó con capítulos de los textos). La intervención, implementada por el autor de este estudio, se llevó a cabo durante el primer semestre de la carrera, en seis sesiones de trabajo, con un total de quince horas presenciales y quince horas no presenciales. Todos los participantes de la muestra formaban parte del grupo de alumnos de primer año del postítulo, es decir que durante el semestre en el que tuvo lugar el experimento cursaron las mismas materias y tuvieron las mismas obligaciones académicas.

Objetivos generales

El programa tenía como *objetivo general* promover estrategias de comprensión para la

identificación de las ideas principales de los textos de estudio. Nos concentramos en la comprensión como proceso interactivo y en las características de la representación elaborada por el lector durante la lectura. Además, se dio especial relevancia al análisis de las características estructurales de los textos (entramado expositivo/explicativo y argumentativo). La intervención buscaba facilitar no solo el *conocimiento procedimental* directamente ligado a las estrategias enseñadas, sino también el *metaconocimiento* en el que se apoya el empleo eficaz de estas; esto es, el conocimiento declarativo básico en torno a los procesos de comprensión en general (conocimiento metacognitivo) y el conocimiento que permite el uso, control y supervisión de las estrategias enseñadas (control metacognitivo).

Hipótesis

Nuestra hipótesis fue que, luego de su participación en nuestro programa, el grupo experimental *mostraría una mejora significativa en la comprensión de los textos de estudio en comparación con el grupo control, que no recibiría entrenamiento alguno*. Si bien era probable que todos los alumnos mejoraran espontáneamente sus estrategias de lectura, nuestra hipótesis planteaba que el efecto del entrenamiento debería ser evidente en el grupo experimental. Esperábamos, además, que al finalizar el entrenamiento el grupo experimental tuviera un desempeño semejante al de un grupo de alumnos que había demostrado buenas competencias lectoras en el pretest. Asimismo, se preveía que este grupo “experto” no mostraría cambios en el postest.

Método

Participantes

En el estudio participaron 63 adultos. Todos ellos poseían titulación de nivel superior que los habilitaba para el ejercicio de la docencia. Las edades de los participantes de la muestra oscilaban entre los 27 y los 55 años. La muestra fue organizada a partir de los datos aportados por la evaluación pretest, en la que, entre

otras consignas, se pedía a los participantes que elaboraran un resumen a partir de un texto expositivo-argumentativo y que aplicaran los contenidos del texto al análisis de una situación. Una característica significativa de las respuestas de los sujetos fue el alto porcentaje de resúmenes que identificaron como propósito del autor solo los aspectos expositivos del texto, sin tener en cuenta los aspectos argumentativos. En función de esto, se consideró pertinente distinguir tres categorías de análisis que nos permitieron definir tres tipos de resumen, identificados como A, B y C. En el tipo A fueron incluidos los trabajos que respondieron adecuadamente a la consigna. Los resúmenes tipo B fueron aquellos que tuvieron en cuenta los aspectos expositivos del texto pero obviaron los aspectos argumentativos. Por su parte, los resúmenes del tipo C fueron aquellos que mostraron dificultades en el proceso de selección de la información relevante en todo el texto. Esta tipología cualitativa fue de importancia para el diseño de nuestra intervención porque permitió asignar los participantes a los grupos. En efecto, los alumnos que produjeron resúmenes de los tipos B y C mostraban que podrían beneficiarse de una intervención orientada a la enseñanza de la comprensión lectora. Estos alumnos fueron asignados de manera aleatoria al grupo experimental (que fue el que participó del programa) y al grupo control (que no recibió ninguna intervención). De esta manera intentamos asegurar la homogeneidad inicial de ambos grupos. Por otro lado, los alumnos que produjeron un resumen y una aplicación tipo A desplegaban espontáneamente estrategias que les permitían una buena comprensión. Por lo tanto, evidenciaban menos necesidades que el resto respecto de las competencias necesarias para un buen aprovechamiento de los textos de estudio. Se decidió que estos alumnos conformaran un segundo grupo de control (Grupo A) con el cual comparar los efectos de la intervención que esperábamos observar en el grupo experimental. Además, en las evaluaciones pre y post intervención nuestro estudio incluyó, con carácter exploratorio, una situación de aplicación del texto. En relación con esta tarea se identificó una tipología de respuestas similar a la utilizada para los resúmenes.

La muestra fue de 63 alumnos. La Tabla 1 muestra la organización de los participantes de la muestra según los tipos identificados.

TABLA 1. Organización de la muestra

Evaluación pretest	Grupo	Cantidad (N)
Respuestas tipo B y tipo C	Experimental	21 (tipo B=20; tipo C=1)
	Control	22 (tipo B=20; tipo C=2)
Respuestas tipo A	Grupo A	20

Materiales

Para llevar a cabo el estudio fueron diseñados dos tipos de materiales: los utilizados en las pruebas de evaluación pre y post intervención y los empleados en el programa de entrenamiento (*Módulo de Trabajo y Anexos*).

Materiales para las pruebas de evaluación pre y post intervención

Ambas pruebas tuvieron un diseño similar. Fundamentalmente, se pidió a los participantes que realizaran dos tareas:

- Lectura y resumen de un texto.
- Aplicación de los contenidos del texto al análisis de una situación.

La elaboración del *resumen* fue una tarea a la que se le dio especial importancia, debido a que las estrategias incluidas en el entrenamiento y destinadas a favorecer la selección de la información relevante están orientadas a la elaboración de la macroestructura del texto. Si bien el entrenamiento no incluyó un trabajo explícito de resolución de problemas, la situación de *aplicación* presentada en ambas pruebas tenía como finalidad encontrar los cambios que la intervención produciría en el modo de analizar situaciones reales aplicando los contenidos del texto. La relevancia de este aspecto reside en que, en la formación superior, el aprendizaje a partir de los textos supone la capacidad del lector tanto para comprender la información que presentan los materiales textuales, como para aplicarla a la resolución de las situaciones propias de la práctica cotidiana de la profesión.

Las pruebas utilizadas, tanto en el pretest como en el postest, son de formato abierto, por lo que se hizo necesario especificar los criterios

para su corrección. Para evaluar el resumen se elaboró un modelo de representación de las ideas para cada uno de los materiales utilizados. Cada texto fue dividido en unidades-idea, según un procedimiento validado en estudios anteriores (Carriedo, 1992; García Madruga *et al.*, 1999); luego se elaboró una representación jerárquica de todas las ideas del texto, estableciendo sus relaciones e identificando la estructura expositiva-explicativa y argumentativa, así como el grado de jerarquía de las ideas en función de su pertenencia a cada una de dichas subestructuras. El procedimiento permitió elaborar la representación macroestructural de ambos textos, es decir, la representación de las ideas más relevantes del texto o ideas principales (IP en adelante). Estas, según consideramos, deberían ser incluidas en el resumen producido por los alumnos. Este proceso de análisis se llevó a cabo mediante un acuerdo entre los evaluadores.

Materiales para el programa de entrenamiento

Respecto de los materiales desarrollados para la intervención, es necesario distinguir el programa que se llevó a cabo en las seis sesiones (cinco presenciales y una a distancia) y los materiales escritos preparados como soporte de estas. Como hemos dicho, la modalidad semi-presencial requirió la elaboración de dos tipos de materiales escritos: el *Módulo de Trabajo*, que desarrolla el conocimiento declarativo sobre los procesos de la comprensión, y los tres *Anexos*, que contienen los aspectos procedimentales.

Diseño y procedimiento

Para contrastar empíricamente nuestra hipótesis se realizó un único estudio con un diseño pre-

post con grupo control. Es decir, en principio se evaluó a todos los alumnos con el pretest. Luego, solo los alumnos del grupo experimental recibieron el entrenamiento en estrategias de comprensión. Al finalizar la intervención, todos los alumnos fueron nuevamente evaluados con el postest. Por lo tanto, en el desarrollo del estudio pueden identificarse tres fases características: en la primera se llevó a cabo la evaluación pretest, además de una serie de acciones con el fin de motivar a los sujetos para participar en la intervención y la investigación; la segunda fase consistió en la puesta en práctica del programa; en la tercera fase se realizó la evaluación postest.

De acuerdo con este diseño, se consideró el programa de entrenamiento como variable independiente. Las variables dependientes fueron la elaboración del resumen global, la selección de ideas principales expositivas, la selección de ideas principales de nivel argumentativo y la aplicación. Se consideró conveniente discriminar la selección de las ideas expositivas (Ipe) y argumentativas (Ipa) en la elaboración del resumen por lo observado en la evaluación pretest. Presentamos a continuación una descripción general de cada fase del estudio.

Primera fase: intervención motivacional, evaluación pretest y organización de los grupos de investigación

En esta fase realizamos una serie de acciones orientadas a favorecer la motivación del alumnado, teniendo en cuenta su edad. Los objetivos fueron los siguientes:

- Activar las representaciones de los alumnos acerca de la evolución del pensamiento adulto, por medio del aporte de algunos desarrollos teóricos acerca de dicha evolución.
- Administrar la evaluación pretest.
- Promover la actividad metacognitiva en relación con los aspectos evolutivos del pensamiento adulto y con los procesos desplegados por los alumnos en la evaluación pretest.
- Favorecer la motivación del alumnado al invitarlos a participar en un proceso de enseñanza en el marco de un proyecto de investigación.

Segunda fase: programa sobre estrategias de comprensión

En esta fase se llevó a cabo el programa presentado en el planteamiento general. La Tabla 2 sintetiza los objetivos y contenidos seleccionados.

LECTURA Y VIDA

CD Rom - 25 años

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (54-11) 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www.lecturayvida.org.ar

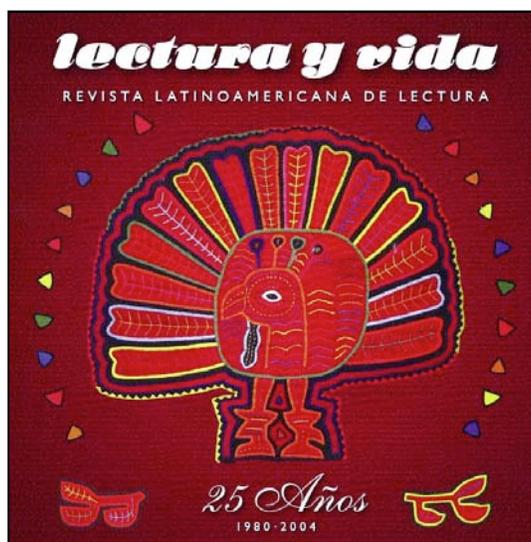


TABLA 2. Objetivos y contenidos del programa de instrucción

<p>OBJETIVO GENERAL Promover en los alumnos estrategias de comprensión para la identificación de las ideas principales de los textos de estudio.</p>		
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>		
<p>Promover el conocimiento de los procesos de la comprensión lectora y de las competencias que desarrollan los buenos lectores.</p>	<p>Desarrollar estrategias para la activación del conocimiento previo, el análisis de las características estructurales de los textos de estudio, la adecuación a las demandas y objetivos de la tarea y la elaboración de esquemas o resúmenes.</p>	<p>Comprender y valorar la importancia de la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora.</p>
<p>CONTENIDOS</p>		
<p>Conocimiento declarativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lectura. Factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. Los niveles de representación semántica y situacional. Operaciones que se ponen en juego en la elaboración de la macroestructura: las macrorreglas. • Estructura textual y comprensión de textos de estudio: el texto narrativo, el texto argumentativo y el texto expositivo. Tipos de estructuras textuales expositivas. • Características estructurales de los textos en la formación universitaria en Ciencias Sociales: las estructuras expositiva/explicativa y argumentativa. • Competencias que caracterizan a los buenos lectores. • Las ayudas extratextuales: el título. 	<p>Conocimiento procedimental (cognitivo y metacognitivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las ideas principales de los textos de estudio por medio de los siguientes recursos: <ol style="list-style-type: none"> 1. La activación del conocimiento previo en relación con el tema propuesto por el autor, con el vocabulario utilizado y con los conceptos introducidos. 2. El análisis del valor de las ayudas extratextuales utilizadas por el autor (títulos, esquemas o resúmenes). 3. El análisis de la influencia de los objetivos y demandas de la propuesta docente. 4. El análisis del particular entramado de las estructuras expositiva-explicativa y argumentativa para identificar la tesis del autor. • Comparación de las características estructurales de los textos de estudio y evaluación de los obstáculos generados por una estructuración pobre. • Organización de las ideas principales identificadas por medio de la redacción de resúmenes y/o esquemas. • Adecuación de la producción del resumen o esquema al propósito de estudio y a las demandas de la tarea. • Identificación de la articulación de diferentes materiales textuales en función de la propuesta del docente. • Despliegue de la actividad metacognitiva sobre los procedimientos desarrollados en el programa. 	<p>Metaconocimiento declarativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia de la supervisión del proceso de comprensión por parte del lector. • Valorar la importancia de la actividad metacognitiva en relación con los procesos movilizados durante la lectura y con los procedimientos utilizados durante el entrenamiento.

Tercera fase: evaluación postest

La evaluación postest se administró en una sesión, luego del desarrollo del programa, a todos los sujetos de la muestra, es decir, a los grupos experimental, control y A.

Resultados

Para conocer el efecto del entrenamiento en el grupo experimental, se analizó, por un lado, la elaboración del resumen como producción global y, por otro lado, la selección de ideas principales para cada uno de los niveles identificados: expositivo/explicativo y argumentativo. Por ello, en el análisis que realizamos a continuación se discriminan las siguientes variables dependientes: elaboración del *resumen* global, selección de ideas principales del *nivel expositivo-explicativo* (Ipe), selección de ideas principales del *nivel argumentativo* (IPa) y *aplicación*. A continuación presentamos los resultados estadísticos en relación con las diferencias observadas en el pretest entre los distintos grupos, las diferencias entre pre y postest en cada uno de los grupos y las diferencias entre grupos en el postest. En el pretest fueron evaluadas 63 personas, mientras que en el postest se evaluó a 56, ya que siete alumnos no concluyeron la carrera. De ellos, dos pertenecían al grupo experimental, tres al grupo control y dos al grupo A.

a. Diferencias en el pretest

Para comprobar si antes del entrenamiento existían diferencias significativas entre los tres grupos de participantes, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor. Las variables dependientes fueron las mencionadas más arriba, mientras que la condición experimental (es decir, la pertenencia al grupo experimental, al grupo control o al grupo A) fue tomada como

variable independiente. Los resultados de la evaluación pretest mostraron que no existían diferencias significativas entre los grupos experimental y control, mientras que sí se observaron diferencias significativas entre el grupo A y cada uno de los otros dos. Teniendo en cuenta los propósitos de nuestra investigación, estos resultados son relevantes porque muestran que los grupos experimental y control eran inicialmente homogéneos entre sí y diferentes del grupo A en sus posibilidades de selección de la información relevante de los textos. Este último grupo, como ya fue mencionado, incluyó a los alumnos que demostraron buenas competencias lectoras y fue utilizado como criterio de comparación para los logros alcanzados por los grupos experimental y control tras el entrenamiento.

b. Diferencias entre pretest y postest (ganancias por grupos)

Los efectos del programa fueron medidos con un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas para cada una de las variables dependientes (resumen, IP expositivas, IP argumentativas y aplicación), con la instancia de evaluación (pretest y postest) como variable intragrupo y la condición experimental (la pertenencia al grupo experimental, al grupo control o al grupo A) como variable intergrupo.

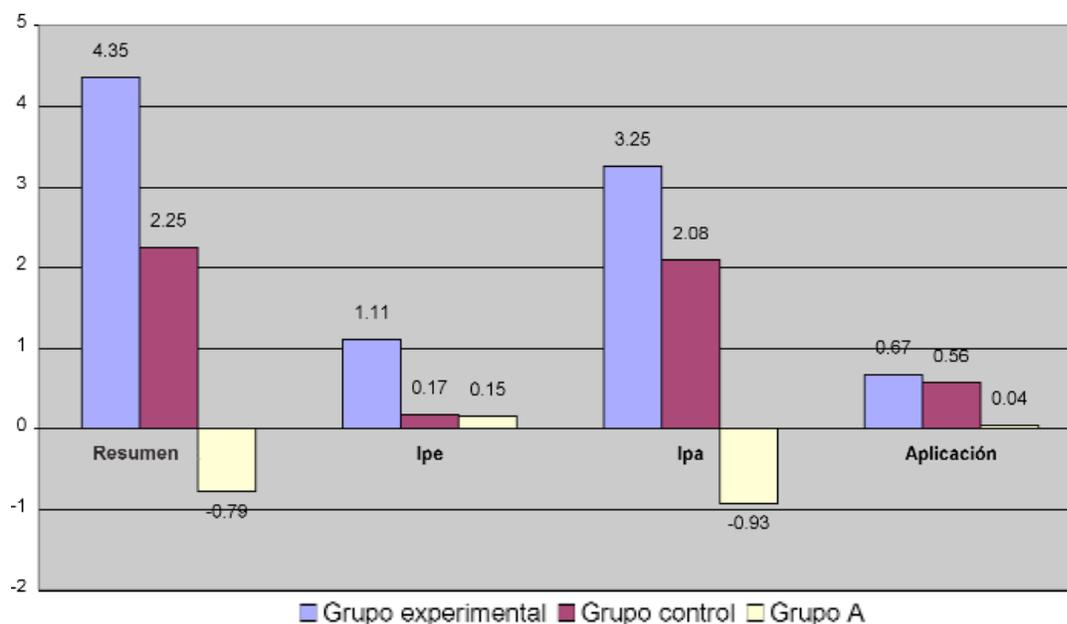
El Gráfico 1 permite evaluar los efectos de la intervención educativa. Se ha considerado más riguroso evaluar las “ganancias medias” para cada una de las variables dependientes. Esto implica considerar solo las diferencias entre los valores pretest y postest. Así, se ha eliminado la incidencia del estado inicial de cada sujeto en la muestra para concentrarse más específicamente en los efectos de la intervención (grupo experimental) o los efectos de las exigencias académicas de la carrera (en toda la muestra).



**VISITE NUESTRO
SITIO WEB**

<http://www.lecturayvida.org.ar>

GRÁFICO 1. Ganancias medias para cada una de las variables dependientes



Las diferencias entre pre y postest en la *capacidad de selección de la información importante* (Ipe e Ipa) y en la *elaboración del resumen* (estrategias directamente relacionadas con los contenidos de la intervención) fueron significativas en el grupo experimental. En el grupo control observamos diferencias menores pero significativas en la producción del resumen y en la selección de Ipa, pero no en la selección de Ipe. En el grupo A no hubo diferencias significativas en las variables asociadas a la producción del resumen (resumen global, Ipe e Ipa), lo que era esperable considerando que en este grupo se incluyeron los alumnos con buenas posibilidades de comprensión según la evaluación pretest. Si bien se observa una disminución en resumen y en Ipa en el grupo A, esta diferencia no es estadísticamente significativa. En síntesis, los resultados están de acuerdo con lo esperado: nuestra hipótesis de trabajo anticipaba una mejora significativa en el grupo experimental en comparación con el control, lo cual ocurrió tanto en la producción global del resumen como en la selección de ideas del nivel expositivo. Otro cambio, también anticipado, fue la mejora en el grupo control, debido al efecto de las exigencias académicas.

En relación con la variable *aplicación*, observamos una mejora en todos los alumnos. Si bien esta fue mayor en quienes recibieron el programa, la diferencia no es tan significativa como para atribuirla a la intervención. En el

marco de nuestro estudio, la inclusión de esta tarea tenía un carácter exploratorio, dado que el entrenamiento no incorporó una intervención específica al respecto.

c. Evaluación postest (comparación de los grupos experimental y control con el grupo A)

En la variable *resumen* de la evaluación postest se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el control ($p < 0.001$) y entre el grupo A y el control ($p < 0.001$). En cambio, de acuerdo con lo esperado, no hubo diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo A. Esto confirma que tras nuestra intervención el grupo experimental adquirió niveles de comprensión similares a los del grupo A, que había sido considerado como criterio de referencia de una buena comprensión. La misma situación se observó con respecto a las variables Ipe e Ipa: se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control, así como entre el grupo A y el grupo control, mientras que esas diferencias no se observan entre el grupo experimental y el A.

Conclusiones

Los resultados analizados en el apartado anterior nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

1) Se ha comprobado la eficacia de una intervención orientada a enseñar estrategias de comprensión a alumnos universitarios adultos. Al respecto, ya se ha mencionado que no hay antecedentes de intervenciones de este tipo dirigidas a adultos que inician estudios de postulación, quizá por considerarlas innecesarias en sujetos que ya cuentan con una formación superior. Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestro estudio hacen posible afirmar que esta intervención sería pertinente, dado que los nuevos estudios y los nuevos textos imponen nuevas exigencias a las competencias lectoras de los alumnos universitarios. Asimismo, esta intervención permitiría, por un lado, compensar las diferencias observadas en la evaluación inicial y favorecer a aquellos alumnos que necesitan generar estrategias eficaces de comprensión; por otro lado, profundizaría el desarrollo espontáneo que genera el intercambio con el material textual. En efecto, la mejora en el grupo control podría relacionarse con el desarrollo espontáneo de las estrategias de lectura observado por diversos estudios en los alumnos que ingresan a la universidad (Vermetten, Vermunt y Lodewijks, 1999; Braten y Stromso, 2003). Aun así, la diferencia significativa entre los grupos experimental y control, así como la semejanza entre los grupos experimental y A, evidenciarían el valor compensatorio del programa. En este sentido, la intervención en comprensión lograría profundizar el desarrollo espontáneo y además dotar a *todos los alumnos* de estrategias eficaces de comprensión que solo *algunos alumnos* poseen al iniciar nuevos estudios universitarios.

2) Los resultados muestran también que una de las mejoras se produjo en lo que podríamos denominar el contenido-eje de la intervención: la estrategia estructural. En efecto, la especial atención del programa sobre el análisis estructural de los textos de estudio llevó a considerar los aspectos argumentativos (descuidados en la evaluación inicial) y a mejorar el proceso de selección de la información de la subestructura expositiva-explicativa. Nuestro trabajo continúa la línea de una serie de estudios que confirma el valor de la estrategia estructural en el proceso de comprensión (Sánchez, 1995; Carriedo, 1992; García Madruga *et al.*, 1999). La novedad que aportamos es la comprobación de la pertinencia de esta estrategia en la enseñanza de la comprensión a adultos profesionales que inician estudios de postulación.

3) En relación con la atención a los aspectos argumentativos, el efecto observado en el grupo control indica el valor potenciador que la evaluación diagnóstica y la devolución de resultados podrían haber tenido sobre el desarrollo espontáneo de las estrategias de lectura. Es decir, nuestro programa mostraría la relevancia de proponer a los alumnos la reflexión metacognitiva sobre los aspectos observados en una evaluación diagnóstica.

4) Por otra parte, nuestro estudio también se alinea con la serie de investigaciones que comprueban la potencia del modelo teórico de Van Dijk y Kintsch (1983) para diseñar intervenciones educativas orientadas a la enseñanza de la comprensión. Estos autores destacan la importancia de la superestructura (concepto relacionado con la estrategia estructural ya analizada) en los procesos inherentes a la comprensión lectora, pero también consideran relevantes los conocimientos previos del lector y las características de la representación elaborada por este durante el proceso de comprensión (es decir, la macroestructura). En este sentido, sostenemos la importancia de acompañar la estrategia estructural con la estrategia de activación del conocimiento previo y con la atención a los fenómenos de la intertextualidad y a la incidencia de la propuesta docente.

5) Respecto de la variable *aplicación*, los resultados de nuestra intervención parecen indicar que, en el contexto del proceso de formación con adultos universitarios, no sería suficiente una intervención en comprensión orientada únicamente a favorecer la elaboración macroestructural (nivel de representación semántica). Además, sería necesaria la enseñanza de estrategias para la construcción de un modelo situacional, es decir, estrategias que faciliten la conexión entre el conocimiento expuesto en el texto y su aplicación a la solución de problemas reales. No obstante, la falta de diferencias entre la evaluación pretest y la posttest en todos los alumnos de la muestra nos lleva también a considerar la posibilidad de que esta variable no haya sido evaluada adecuadamente. Indudablemente, saber aplicar los contenidos de los textos a situaciones de la realidad es una capacidad fundamental en la formación de profesionales. Esta importancia justificaría la realización de futuros estudios con un control más exhaustivo de esta variable.

6) Por último, consideramos que algunas características de la intervención podrían ser tenidas en cuenta para la enseñanza de la comprensión a adultos universitarios. Abordamos estas características a continuación.

En primer lugar, pensamos que el uso de materiales escritos de uso específico (*Módulo de Trabajo y Anexos* en nuestro caso) puede ser especialmente pertinente para este tipo de trabajo con adultos universitarios. Por un lado, hicieron posible el trabajo a distancia (una situación muy frecuente, ya que los estudios de postulación suelen adoptar una modalidad de cursada intensiva y semipresencial). Por otro lado, verificamos que pueden funcionar como buenos mediadores en la relación entre docente y alumno por varias razones. Una de ellas es que la inclusión del modelado en el material escrito contribuye a que durante las sesiones presenciales el vínculo entre un docente adulto y alumnos adultos sea más simétrico. Otra razón es que los materiales permiten monitorear la evolución hacia la práctica independiente del alumno.

Nuestra intervención destaca la conveniencia de diseñar una intervención “a medida” sobre las necesidades identificadas en una evaluación diagnóstica previa. La decisión de incluir la estrategia estructural como contenido eje del entrenamiento tiene como fundamento el valor asignado por Van Dijk y Kintsch (1983) a la noción de superestructura, pero también las necesidades de formación identificadas en la evaluación pretest. En ella, un número considerable de alumnos no tuvo en cuenta los aspectos argumentativos del texto. Si suponemos que en el proceso de formación universitaria en el área de las Ciencias Sociales es importante considerar los rasgos argumentativos de los textos, no es un dato menor el hecho de que la mayoría de los alumnos de la muestra no los tuviera en cuenta en la evaluación previa. Por ello, pensamos que nuestra intervención hizo un recorrido que debería caracterizar los programas de enseñanza de la comprensión con adultos universitarios: *determinar* las características discursivas de los textos que serán objeto de estudio, *evaluar* el grado de apropiación de dichas prácticas discursivas por parte de los alumnos y *diseñar* una intervención que pueda responder a las necesidades diagnosticadas.

Respecto de la importancia de diseñar intervenciones “a medida” con adultos universitarios, es importante señalar que lo analizado anteriormente podría aplicarse a la formación

en el área de las Ciencias Sociales, pero requeriría de adecuaciones para otras áreas. Podríamos, entonces, concluir que la enseñanza de la comprensión a adultos profesionales apela de modo especial a la *creatividad* del profesorado en cuanto al diseño de la intervención.

Por último, otro aspecto que hemos resaltado en nuestro estudio es la importancia que se le asigna a la *contextualización*. En el caso de los adultos universitarios, habría que considerar los siguientes aspectos específicos: en primer lugar, la adaptación del programa a los recorridos de formación previos y a los datos ofrecidos por una evaluación diagnóstica; en segundo lugar, la enseñanza de la comprensión articulada con el proyecto curricular docente y con los textos de estudio (lo cual permitiría jerarquizar la información según el propósito de formación del docente); en tercer lugar, la articulación, el diálogo entre los materiales textuales en el tratamiento de los temas; y finalmente, la resolución de situaciones de la práctica profesional.

En general, debemos reconocer que queda aún mucho por recorrer para que todo lo propuesto hasta aquí sea una realidad en las universidades argentinas. Indudablemente, la implementación de la intervención que concebimos haría necesario revisar los enfoques de enseñanza del profesorado universitario. Estas revisiones solo son posibles con una progresiva y continua capacitación de los docentes, procesos que sin duda requieren de la previa toma de conciencia por parte de aquellos que tienen responsabilidades en la gestión de las instituciones de formación superior, así como de los encargados de los diseños de planes y proyectos.

Como cierre quisiéramos plantear algunas reflexiones sobre el alto porcentaje de sujetos de la muestra que no consideró los aspectos argumentativos del texto. Se puede pensar que esta evidencia representa algo más que una característica del grupo de docentes evaluados. Quizá se trate de una consecuencia de la formación del profesorado. Popkewitz (1997) señala que la formación docente suele excluir el desarrollo del pensamiento crítico, y que esa exclusión sería la causa por la que los profesores tampoco enseñan el pensamiento crítico a sus alumnos. En consecuencia, la falta de formación del pensamiento crítico en los docentes condicionaría su posición como lectores. La negligencia

respecto de la argumentación sería consecuencia de una formación que no autoriza al lector a contraargumentar los fundamentos de los puntos de vista o conclusiones en los textos argumentativos. Nuestro estudio mostraría el valor de intervenciones que, al orientarse a la enseñanza de la comprensión de textos, generaran las condiciones para crear un lector más crítico. No obstante, estas últimas reflexiones implican una interpretación acerca de la formación del profesorado, cuya trascendencia justifica futuros estudios sobre el tema.³

Notas

1. Esta investigación fue desarrollada como tesis doctoral del autor en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNED (Madrid, España) bajo la dirección de los Doctores Nuria Carriedo y Francisco Gutiérrez.
2. Licenciatura en Gestión y Administración Educativa, dictada en la Universidad de San Martín, Argentina, en 2003.
3. La tesis doctoral completa se encuentra publicada en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Psicologia-Psicoevolyedu-Aegatti>.

Referencias bibliográficas

- Baumann, J. F. (1984). **Teaching Main Idea Comprehension**. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Braten, I. y H. Stromso (2003). A Longitudinal Think-Aloud of Spontaneous Strategic processing during the Reading of Multiple Expository Texts. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 16: 195-218.
- Carlino, P. (2004). **Leer y escribir en la universidad, Textos en Contextos 6**, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- (2005). **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carriedo, N. (1992). **Enseñar a Comprender: Diseño y valoración de un programa de instrucción para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula**. Tesis de doctorado. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, UAM, España.
- García Madruga, J.; M. R. Elosúa; F. Gutiérrez; J. L. Luque y M. Gárate (1999). **Comprensión lectora y memoria operativa**. Barcelona: Paidós.
- Hart, E. R y D. L. Speece (1998). Reciprocal Teaching goes to College: Effects for Postsecondary Students at Risk for Academic Failure. **Journal of Educational Psychology**, 4: 670-681.
- Hodge, E. A.; B. C. Palmer y D. Scott (1992). Metacognitive Training in Cooperative Groups on the Reading Comprehension and Vocabulary of at-risk College Students. **College Student Journal**, 26: 440-448.
- Kintsch, W. (1998). **Comprehension. A Paradigm for Cognition**. Boulder, CO: Cambridge University Press.
- Napoli, A. R y G. J. Hiltner (1993). An Evaluation of Development Reading Instruction. **Journal of Developmental Education**, 17: 14-20.
- Policastro, M. (1993). Assessing and Developing Metacognitive Attributes in College Students with Learning Disabilities. En S. A. Vogel y P. B. Adelman (eds.), **Success for College Students with Learning Disabilities**. Nueva York, NY: Springer-Verlag.
- Popkewitz, T. S. (1997). **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata.
- Russell, D. (2003). Preface. En L. Björk; G. Bräuer; L. Rienecker y P. Jörgensen, **Teaching Academic Writing in European Higher Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sánchez, E. (1995). **Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión**. Madrid: Santillana.
- Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983). **Strategies of Discourse Comprehension**. Nueva York, NY: Academic Press.
- Vermetten, Y. L.; J. D. Vermunt y J. Lodewijks (1999). A Longitudinal Perspective on Learning Strategies in Higher Education: Different Viewpoints towards Development. **British Journal of Educational Psychology**, 69: 222-244.
- Yanok, J. (1993). College Students with Learning Disabilities enrolled in Developmental Education Programs. **College Student Journal**, 27: 166-173.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en julio de 2009 y aceptado para su publicación en febrero de 2010.

* Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Licenciado y profesor en Psicopedagogía por la Universidad del Salvador de Buenos Aires. Titular de la cátedra Cognición y Aprendizaje de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Director del Instituto Padre José Frassinetti del Centro Educativo Loreto (Avellaneda).

Para comunicarse con el autor:
alegatti@fibertel.com.ar