

El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura¹

Rubén Darío Hurtado Vergara
Universidad de Antioquia

Resumen

El texto describe una experiencia de investigación en la cual se trata de comparar la eficiencia de tres tipos de estrategias para mejorar la comprensión textual. La primera está conformada por el recuento, la discusión y la relectura. La segunda, por el resumen; y la tercera, por las preguntas. Con el trabajo se pretende analizar las bondades y limitaciones de cada una de dichas estrategias.

Palabras clave: *comprensión, enseñanza, cognición, lectura, aprendizaje, estrategias didácticas.*

Abstract

This text describes a research experience which is aimed at comparing the efficiency of three types of strategies to improve text comprehension. The first strategy is comprised of retelling, discussion and re-reading. The second and third strategies are summary and the technique of questions, respectively. This work is aimed at analyzing the advantages and disadvantages of each of these strategies.

Key words: *comprehension, teaching, cognition, reading, learning, didactic strategies.*

¹ El artículo se deriva del proyecto de investigación “Experimentación de un grupo de estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora de los textos expositivos en niños y niñas de tercer grado de educación básica primaria de la Institución Educativa San Roberto Belarmino”, financiado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas –CODI– de la Universidad de Antioquia. Las profesoras Luz Adriana Restrepo C. y Oliva Herrera C., participaron como coinvestigadoras.

Introducción

Son muchas las variables que determinan la calidad de la educación, una de ellas es la relacionada con los métodos de enseñanza que facilitan u obstaculizan el aprendizaje: esto en la medida en que el (la) maestro(a) considere en los mismos, factores como el conocimiento de la disciplina por enseñar, las dimensiones afectivas y cognitivas del sujeto que aprende y las condiciones socioculturales en las que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, interesa mostrar cómo el desconocimiento de las variables en mención hace que las estrategias utilizadas por maestros(as) de educación básica primaria para facilitar la comprensión textual se convierta en una de las mayores dificultades para facilitarla, especialmente en los textos expositivos.

La comprensión de lectura es uno de los más sentidos problemas de la educación; los estudiantes poseen serias dificultades para dar cuenta de lo que dicen los textos, ubicar las ideas que comunican y la manera como se relacionan, para de esta forma reconstruir las redes conceptuales que residen en los textos. De este modo, la lectura no ha sido concebida como un proceso de comprensión sino de mecanización, relegando la comprensión de lectura a un segundo plano. Tradicionalmente se consideró que antes de comprender se debía descodificar, así lo propuso el modelo perceptivo-motriz del proceso de lectura difundido en Colombia por Alliende y Condemarín (1982). En consecuencia, la escuela ha focalizado su atención no en estimular la comprensión sino más bien en desarrollar habilidades y destrezas que posibiliten la “idónea” descifración del código escrito, ignorando que el proceso de lectura es un todo indivisible que no puede ser fragmentado en descodificar y comprender; ya que leer es ante todo comprender (Hurtado, Serna y Sierra, 2001).

Normalmente las estrategias de intervención pedagógica utilizadas para mejorar la comprensión de lectura de los niños de educación básica primaria se confunden en la práctica pedagógica con mecanismos de evaluación. Cuando se plantea que se

está trabajando por mejorar la comprensión textual, lo que se está haciendo es evaluarla, de ahí que sea muy común observar en diferentes instituciones educativas que a los niños se les realice después de la lectura una red de preguntas con la pretensión de desarrollar la comprensión o, en el mejor de los casos, se les solicite que elaboren un resumen del texto leído, pero sin acompañarlos en la construcción del mismo, es decir, se les convoca a construirlo sin antes haberlo enseñado.

En la práctica pedagógica no sólo se confunden los procedimientos de evaluación con los de intervención pedagógica en la comprensión de lectura, sino que parece, de un lado, no existir una clara conciencia de las diferentes estrategias pedagógicas para mejorarla y, del otro, haber una ausencia del conocimiento sobre sus límites y alcances. Se ha observado que muchos estudiantes tienen dificultades con los textos de estudio (sean éstos de las áreas de ciencias naturales o sociales), no porque posean limitaciones cognitivas, sino por sus deficiencias en la competencia de lectura.

Los maestros de los diferentes niveles de educación coinciden en manifestar las dificultades de sus alumnos para entender lo que leen, puesto que según aquellos, éstos se limitan a sonarizar lo escrito, pero no a comprender.

En esta investigación se estudió la eficiencia de tres grupos de estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión de lectura de los textos expositivos en niños de tercer grado de educación básica primaria. El primer grupo de estrategias, antes y durante la lectura, comprendían el recuento, la discusión y la relectura. El segundo estuvo compuesto por el resumen, y el tercero, por la estrategia de las preguntas, en los modos literal, inferencial y crítico intertextual. Se trató de precisar los límites y los alcances de cada una de estas estrategias y en consecuencia determinar el nivel de efectividad de cada una de ellas. Igualmente, caracterizar las dificultades más frecuentes presentadas por los niños de tercer grado de educación básica primaria para comprender los textos expositivos.

1. Referentes conceptuales

La lectura en nuestro país, durante muchos años, en la educación básica primaria fue concebida como una simple labor de sonorización de lo escrito. Una muestra de ello es el papel asignado a la comprensión, la cual ha sido relegada a un segundo plano, con el argumento de que sólo puede desarrollarse en los últimos grados de primaria (3º, 4º Y 5º), ya que se consideró que en los grados primero y segundo la enseñanza de la lectura debía estar orientada esencialmente a la mecanización y simple asociación de fonemas y grafemas (Hurtado, 1998).

En consecuencia, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se ve sensiblemente afectada por la poca atención que los currículos prestan a la comprensión y especialmente a la textual, de ahí la necesidad de experimentar un grupo de estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora de los textos expositivos en niños de tercer grado de educación básica primaria. Igualmente, se precisaron los límites y los alcances de cada una de estas estrategias y el nivel de efectividad de cada uno de los grupos de estrategias presentadas. Dentro de los argumentos más significativos por los cuales se optó por las anteriores estrategias y no otras, están los siguientes:

1.1. Grupo uno: el recuento, la discusión y la relectura

El recuento es una estrategia que permite dar cuenta del resultado de la interacción entre el niño y el texto, sin ningún tipo de pregunta a priori que condicione su modo de leer, pues los modos de preguntar determinan en gran medida los modos de leer. A partir del recuento, el niño verbaliza lo que generó el intercambio con el texto, lo que procesó y representó del mismo sin ningún tipo de condicionamiento. En esta estrategia se le solicita al lector, en un primer momento, que verbalice libremente lo que comprendió del texto leído, para que a partir de ahí, por medio de diferentes tipos de preguntas literales, inferenciales y crítico intertextuales, reconstruya el significado global y específico del texto, así como las relaciones intertextuales que éste permita; esta estrategia va acompañada de la discusión y la relectura.

La *discusión* facilita, a partir del intercambio de subjetividades, acceder a niveles superiores de comprensión del texto en estudio y la relectura le permite al lector aclarar muchos de los interrogantes generados en la discusión, así como una mejor comprensión del texto.

Esta estrategia agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños y requiere del desarrollo de hábitos de escucha y de reflexión. Significa que aquellos que se expresan durante una discusión deben tratar de organizar sus pensamientos de modo que no divaguen sin un punto concreto.

Uno de los méritos significativos de la discusión es que ofrece modelos de diálogo entre niños y de éstos con adultos, Son modelos que respetan los valores de la indagación y el razonamiento; alientan el desarrollo de modos alternativos de pensamiento e imaginación.

Dadas sus bondades, esta estrategia permite evaluar y desarrollar la comprensión de lectura; evaluarla en la medida que permite observar el nivel de apropiación que un individuo hace del texto leído; y desarrollarla porque le exige la sustentación de los puntos de vista propios con relación a los planteados por otros. Sólo de esta forma se movilizan y reestructuran las primeras representaciones mentales del texto en estudio.

El acto de verbalizar el resultado de la interacción con el texto le permite a lector la toma de conciencia sobre su propio proceso de comprensión y, por tanto, de su aprendizaje. El intercambio de subjetividades permite enriquecer la comprensión sobre una realidad específica; en términos de Vigotsky, la relación interpersonal permite depurar y profundizar la comprensión intrapersonal.

En esta perspectiva, el profesor que orienta la discusión puede incentivarla a partir de preguntas que promuevan la comprensión literal, inferencial y crítico intertextual (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998). Le corresponde a la pregunta tener siempre un sentido, una orientación, una dirección que ubique lo preguntado en aquella perspectiva en la que se puede producir la respuesta.

La pregunta debe, además, convocar a los participantes para que tomen posición sobre los juicios emitidos por alguno de los compañeros y aprovechar todas las oportunidades para dinamizar la discusión como proceso de búsqueda y construcción de significados.

El rol del maestro a través de la discusión es la de un cuestionador con talento, su arte de preguntar debe facilitar a los estudiantes el esfuerzo de pensar dialécticamente. Cuando hace preguntas, el maestro no está simplemente tratando de obtener respuestas que ya conoce. El activar el pensamiento es una cuestión de lograr que los alumnos reflexionen de forma más profunda y novedosa, que consideren métodos alternativos de pensar y de actuar, que deliberen de modo creativo e imaginativo.

En síntesis, en una discusión se necesita un maestro provocador, inquisitivo y facilitador, que se involucre en el cuestionamiento crítico y en la reflexión inteligente. Es importante recordar que desde una perspectiva cognitiva, en los debates siempre se gana, pues a partir de ellos nos damos cuenta de detalles y relaciones conceptuales que no habíamos captado en una primera interacción con el texto.

Se trata, por tanto, de convocar y acompañar la discusión como una estrategia que facilita el desarrollo de la comprensión textual y la argumentación. La discusión sobre lo comprendido en la lectura posee sus límites, se llega a un punto en el que cada participante de la discusión defiende su punto de vista sin ceder; cuando esto sucede, una posible salida es la relectura, o sea volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros.

La relectura es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura y con ella se logra reconstruir los significados de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para, de esta manera, dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. Al respecto Lerner (1985:13) se pregunta: “¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? la respuesta es muy simple: discutiendo y recurriendo al texto para aclarar dudas y superar los conflictos”.

Sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y de relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto.

1.2. Grupo dos: el resumen

Generalmente en nuestras instituciones educativas se subestima al resumen como tipo de texto y, en consecuencia, se asume que todos los niños tienen claro cómo construirlo; por tanto, es muy poco el tiempo que se invierte en enseñarlo. Cuando se supone que se está enseñando, lo que se hace es solicitarles a los estudiantes que lo elaboren, sin ningún tipo de acompañamiento pedagógico que les permita comprender su conceptualización y estructura organizativa, de ahí que en la práctica pedagógica el resumen se asimile a una lista de ideas principales sin ningún tipo de jerarquización ni organización textual (Solé, 1994).

Elaborar un resumen significa construir una síntesis representativa del texto fuente, es decir, que englobe su tesis central. El resumen es un nuevo texto que posee unidad textual, en donde se introduce, desarrolla y concluye la temática que se desea comunicar. Para Perelman (1994:6): "(...) el resumen es una re-escritura que involucra, lógicamente, la lectura del texto-fuente. Esto significa que el sujeto produce su texto a partir de la construcción del significado del texto original. En este proceso interactivo intervienen tanto las propiedades de este último como las posibilidades conceptuales del sujeto".

Como puede observarse en la cita, el resumen exige un proceso de construcción de significados que se estructuran a partir de la interacción entre el lector y el texto, pues los significados no dependen sólo de este último. El hecho de que el lector juegue un rol activo en la construcción del resumen no significa que éste pierda su objetividad, pues el resumen adolece de la crítica y el comentario de quien lo construye.

El lector, para construir un resumen, selecciona la información más relevante en el texto, lo que implica una omisión de lo menos importante; seguidamente generaliza, es decir, agrupa la

información en categorías para finalmente construir el significado global y específico del texto. Para Van Dijk (1992) estas macrorreglas o estrategias cognitivas dan cuenta de cómo opera la mente al realizar un resumen. En síntesis, el resumen “consiste en producir, a partir de un texto origen, un escrito que debe cumplir con las obligaciones de ser más breve, informacionalmente fiel y formalmente distinto del texto fuente” (Charolles, citado por Kaufman y Perelman, 1999).

El resumen es una estrategia para mejorar la comprensión de lectura, en la medida en que, para construirlo, el lector debe leer y releer tantas veces como sea necesario el texto fuente para poder seleccionar y generalizar la información pertinente para construir la red de los significados que representen y comuniquen lo fundamental del texto fuente. El resumen le exige al lector no sólo ubicar las ideas del texto en estudio, sino también jerarquizarlas y es precisamente este proceso de ir y venir al texto a partir de la relectura lo que facilita la comprensión textual.

1.3. Grupo tres: la estrategia de las preguntas

Los modos de preguntar determinan en gran medida los modos de responder y de leer; los tipos de preguntas que formulan los maestros, antes, durante y después de la lectura van generando en los niños un tipo de representación mental relacionada con el proceso de lectura. Esta representación puede aludir a la lectura como una tarea sencilla o compleja, pues existen cuestionamientos en torno a un texto que demandan del lector procesos cognitivamente sencillos, donde el esfuerzo cognitivo es más bien poco. Éste es el caso de aquellas preguntas que le exigen al lector ubicar la información explícita en el texto, es decir, las preguntas de tipo literal (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998).

Existen también cuestionamientos relacionados con un texto que superan la localización de información explícita en el mismo y demandan del lector una tarea cognitiva más compleja, como es el caso de captar los índices, las señales y las claves contextuales que le permiten al lector construir, deducir y concluir significados no expresos en el texto, que exigen del

sujeto una labor de inferencia, en esta perspectiva, los autores ubican las preguntas de tipo inferencial.

Tenemos también, según los autores, las preguntas de tipo crítico-intertextual, las cuales son modos más exigentes cognitivamente. Aquí, el lector debe tomar distancia del texto y, desde su conocimiento previo y su comprensión del texto, realizar diversas acciones, entre las que podemos mencionar: reconocer las bondades y vacíos conceptuales del texto, o sea reconocer los logros e incongruencias temáticas, poder decir si le gustó y por qué, identificar la intención comunicativa del escritor. En el nivel crítico el sujeto debe superar el texto y generar otros, así sea que con los mismos conceptos del texto fuente se creen nuevas relaciones. El componente crítico está relacionado, además, con la capacidad para valorar el contenido de un texto. Lo intertextual alude a la capacidad para reconocer en el texto fuente lo que dice uno u otro personaje o autor, como también a la competencia para relacionar un texto con otro, o sea, la capacidad de coordinar diferentes puntos de vista y a partir de ahí generar el propio.

El tipo de pregunta condiciona la forma de relacionarnos con los textos, pues éstas hacen que focalicemos la atención en ciertos tópicos, que pensemos en lo insospechado, por eso se plantea que los tipos de preguntas que nos realicemos o nos formulen sobre un texto determinan el tipo de relación que establecemos con ellos y nos permiten construir una concepción de la lectura.

Ahora bien, no se trata simplemente de generar el conflicto cognitivo en los niños a partir de la pregunta, sino también acompañarlo en la construcción de las respuestas; si nos quedamos en la pregunta, estamos simplemente evaluando, y de lo que se trata, en este caso, es de desarrollar la comprensión. Reducir las estrategias para desarrollar la comprensión de lectura a las preguntas, tiene el inconveniente de que éstas, si bien facilitan promover ciertos modos de leer, pueden también dificultar la posibilidad de conocer los significados construidos en la libre interacción del lector con el texto, pues, como lo demostraron Samuels y Kamil, citados por Solé (1994:60), “es perfectamente

posible no comprender un texto, sin embargo, responder preguntas que se refieran a él”.

La estrategia de las preguntas favorece la reconstrucción del significado global y específico del texto, además permite pensarlo, criticarlo y relacionarlo con otros. Es decir, no solo facilitan el dar cuenta del texto, sino superarlo. Lo importante aquí es formular preguntas inteligentes que promuevan igualmente procesos inteligentes; en este punto lo esencial no está en formular los cuestionamientos sino en acompañar sus respuestas.

El análisis del funcionamiento de cada una de estas estrategias permitirá sugerir programas de intervención didáctica que garanticen una mejor representación y procesamiento del contenido de los textos.

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

Se adoptó un diseño cuasiexperimental, porque se trató de experimentar la efectividad de un grupo de estrategias para el mejoramiento de la comprensión de lectura de los textos expositivos en niños de tercer grado de educación básica primaria. Se utilizó el modelo pretest-postest para medir la variable *Nivel de comprensión de lectura* y sólo postest para medir el *Nivel de satisfacción frente a la estrategia utilizada*. No hubo aleatoriedad en la selección de la muestra. En este modelo se trabajó sólo con grupos experimentales. Específicamente con tres grupos: con el grupo No. 1 (23 estudiantes) se experimentó un primer grupo de estrategias pedagógicas: las actividades antes y durante, el recuento, la discusión y la relectura. En el grupo No. 2 (23 estudiantes) se trabajó el resumen y en el grupo No. 3 (27 estudiantes) la estrategia de las preguntas en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual.

2.2 Población y muestra

Institución educativa San Roberto Belarmino. Institución de carácter oficial, en la que se atiende una población de estu-

diantes pertenecientes en su generalidad a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 del área urbana del Municipio de Medellín. La muestra estuvo conformada por dos grupos de tercer grado de educación básica primaria, compuestos por 36 y 37 niños respectivamente, que oscilan entre una edad de nueve a once años. Aunque la muestra no se seleccionó aleatoriamente, la asignación a cada uno de los grupos que se conformarían sí lo fue. Los dos grupos fueron divididos en tres de acuerdo con la lista de la institución.

2.3. Hipótesis

- Las estrategias del recuento, el resumen y las preguntas son eficientes para mejorar la comprensión de lectura de los textos expositivos.
- Existen diferencias significativas en cuanto a la eficiencia para mejorar la comprensión de lectura de los textos expositivos entre los tres tipos de estrategias (el recuento, el resumen y las preguntas).
- La estrategia del recuento genera en los niños un mayor grado de satisfacción en su uso en relación con el resumen y las preguntas.

2.4. Instrumentos

El instrumento utilizado para evaluar y evidenciar la calidad de las transformaciones en el nivel de la comprensión de lectura como resultado de la intervención pedagógica fue la *Prueba de comprensión lectora*. La prueba está compuesta por 18 preguntas. La primera registra el recuento global del texto leído; de la 2 a la 18 fueron seleccionadas de la prueba diseñada y cedida para efectos de esta investigación, por Jurado, Pérez y Patiño (1998) aplicada en Bogotá para la evaluación censal del distrito. Cada pregunta da cuenta de un nivel de comprensión según los criterios establecidos para las pruebas SABER, así: Dimensión literal (4 preguntas), Dimensión inferencial (11 preguntas) y Dimensión crítico intertextual (3 preguntas). Las respuestas fueron puntuadas según los siguientes criterios:

- Para la pregunta 1, se asignaron valores entre 0 y 3 puntos, según la calidad del recuento escrito elaborado por el(la) niño(a) así:

- No reconstruye ninguna de las ideas del texto fuente: 0 puntos.
 - Reconstruye las ideas sólo del comienzo del texto fuente, o del medio o del final: 1 punto.
 - Escribe en forma fragmentada las ideas del texto fuente correspondientes al comienzo, el medio y el final: 2 puntos.
 - Reconstruye todas las ideas del texto fuente: 3 puntos.
- Para las preguntas de la 2 a la 18, se asignaron valores entre 0 y 1 punto, para los casos en que las respuestas fueran incorrectas o correctas respectivamente.

Una vez puntuada cada pregunta, se sumaron los valores para obtener el puntaje total de la prueba, cuyo máximo fue de 20 puntos. La prueba fue aplicada antes de iniciar y al finalizar las doce (12) sesiones de la propuesta de intervención pedagógica.

Para medir la variable *Nivel de satisfacción frente a la estrategia*, se diseñaron tres *Escalas de actitud* tipo Likert, cada una con cuatro opciones de respuesta:

- Escala de actitud frente al grado de satisfacción con la discusión como estrategia para la comprensión textual.
- Escala de actitud frente al grado de satisfacción con el resumen como estrategia para la comprensión textual.
- Escala de actitud frente al grado de satisfacción con las preguntas como estrategia para la comprensión textual.

Las escalas fueron evaluadas por dos expertos en el área de lenguaje y confrontadas con un grupo de niños con el propósito de mirar su complejidad y capacidad de discriminación. Posterior a esto se hicieron los ajustes pertinentes para su aplicación. Cada escala está compuesta por 13 ítems y fue aplicada al terminar las sesiones de la propuesta de intervención pedagógica. Cada respuesta fue puntuada entre 0 y 3, siendo asignado el puntaje mayor a la respuesta que evidenciaba un mayor grado de satisfacción. El mayor puntaje que se podía lograr era 39. Los siguientes ejemplos ilustran el procedimiento seguido para la puntuación:

Comprendo mejor un texto cuando hago un resumen que cuando discuto con mis compañeros sobre lo leído.

- () Totalmente de acuerdo. (3 puntos)
- () De acuerdo en parte. (2 puntos)
- () Desacuerdo en parte. (1 punto)
- () Totalmente en desacuerdo. (0 puntos)

Existen maneras más agradables para entender lo que los textos dicen que hacer resúmenes.

- () Totalmente de acuerdo. (0 puntos)
- () De acuerdo en parte. (1 punto)
- () Desacuerdo en parte. (2 puntos)
- () Totalmente en desacuerdo. (3 puntos)

Finalmente, se utilizó el diario pedagógico como un instrumento que permitió registrar cada una de las sesiones de intervención realizada con los tres grupos, con el propósito de caracterizar las bondades y limitaciones de cada una de las estrategias implementadas, así como identificar las dificultades más frecuentes para comprender los textos expositivos. Finalizada la fase de intervención pedagógica, se realizó un inventario con la información obtenida sobre estos dos aspectos.

2.5. Procedimiento

Una vez realizada la evaluación del estado inicial de la comprensión de lectura en cada uno de los grupos, los estudiantes participaron en doce (12) sesiones semanales de dos horas cada una. Las sesiones fueron orientadas por tres profesoras auxiliares de investigación, una para cada grupo, y desarrolladas en la escuela durante la jornada escolar. Para el desarrollo de la propuesta cada estudiante contó con el material necesario (copias de lecturas, talleres, etc.). Al finalizar la intervención pedagógica, se aplicó nuevamente la *Prueba de comprensión lectora* y *La escala de satisfacción* frente a la estrategia trabajada.

3. Resultados

Los tres tipos de estrategias (el recuento, el resumen y las preguntas) analizados en forma aislada, son eficientes para mejorar la comprensión de lectura, lo cual se pudo constatar por la diferencia significativa entre los resultados de la evaluación del estado inicial de la comprensión de lectura y el estado final relativo, posterior a la intervención pedagógica. El grupo con el resumen mostró un aumento significativo ($z=-4.0$; $p=0.000$) en promedio de 4.9 puntos. En el grupo del recuento y la discusión, la diferencia promedio entre el inicio y final fue igualmente significativa ($z=-4.4$; $p=0.000$) con un promedio de 6.5 puntos de diferencia. De igual forma en el grupo de las preguntas, aunque la diferencia fue menor que en los otros dos grupos, también fue estadísticamente significativa con un promedio de diferencia de 3.7 puntos. De esta forma se comprobó la primera hipótesis de la investigación, en la que se aseveraba que cada una de las estrategias era eficiente para mejorar la comprensión de lectura.

Ahora bien, en relación con la segunda hipótesis, que aludía a la existencia de diferencias significativas en cuanto al nivel de eficiencia entre los tres tipos de estrategias para mejorar la comprensión de lectura, se pudo constatar, a partir de los datos arrojados en la evaluación inicial y final de la comprensión de lectura de los tres grupos, que no existe una diferencia significativa en el grado de eficiencia al comparar los tres tipos de estrategias. En síntesis, podemos afirmar que el resumen, el recuento y las preguntas son eficientes para mejorar la comprensión de lectura de los textos expositivos; pero no podemos afirmar que una de estas estrategias sea significativamente más eficiente que las otras dos. La tabla N° 1 sintetiza los datos encontrados:

Tabla No.1. Comportamiento de la prueba de comprensión de lectura del estado inicial y final entre los grupos de estudio.

	Resumen N=23		Recuento, Discusión N=23		Preguntas N=27		X ² (gl)*	Valor p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
CompLec Inicial	10,0	2,4	8,4	2,5	9,9	2,2	7.8 (2)	0.092
CompLec Final	14,9	2,2	14,9	2,9	13,6	3,7	1.4 (2)	0.486

DE = Desviación estándar.

*Chi cuadrado (grados de libertad) prueba no paramétrica
Kruskal-Wallis

Con relación a la hipótesis tres, en la cual se afirmaba que la estrategia del recuento, la discusión y la relectura generaban un mayor grado de satisfacción en los niños, comparativamente con las preguntas y el resumen, se pudo observar, a partir de los resultados de la aplicación de la escala de satisfacción, que evidentemente existe una diferencia significativa a favor del recuento, la discusión y la relectura. Esto nos permite plantear que, en el momento de implementar un programa de estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión de lectura con niños de tercer grado de educación básica primaria podríamos hacer mayor énfasis en esta estrategia, pues si bien las tres son eficientes, ésta les agrada más a los niños. Y como se sabe, una de las dificultades más sentidas en los niños de la educación básica primaria, es su desmotivación hacia la lectura, lo que nos convoca a pensar y diseñar estrategias didácticas, que no sólo sean eficientes sino que, además, les agraden a los niños. La tabla N° 2 resume los resultados:

Tabla No.2 Comportamiento del nivel de satisfacción entre los grupos de estudio

	Resumen N=23		Recuento, Discusión N=23		Preguntas N=27		X ²	Valor
	Media	DE	Media	DE	Media (gl)*	DE p		
Nivel de satisfacción	42,1	3,5	48,0	4,0	36,2	12,8	24.4 (2)	0.000

DE = Desviación estándar.

*Chi cuadrado (grados de libertad) prueba no paramétrica Kruskal-Wallis

Con respecto a la caracterización de las dificultades más frecuentes experimentadas por los niños para comprender los textos expositivos, al igual que Sánchez y otros (1993), observamos dificultades como las siguientes: su comprensión se caracteriza por ser “tema más detalle”, o sea, ubicaban el tema del texto, pero realizaban una colección desarticulada de los detalles del mismo; los recuentos del texto se centraban en la parte inicial, media o final o integraban elementos dispersos del texto, observándose dificultad para realizar una comprensión global; dificultad para mantener el hilo argumental del texto y construir así su significado global y específico; intromisión de esquemas, es decir, agregaban información que no aparecía en el texto.

En síntesis, entre las mayores dificultades para comprender los textos expositivos está la dificultad para jerarquizar la información, es decir, construir la red conceptual o de ideas que residen en los textos y mantener la progresión temática del mismo hasta dar cuenta de su significado global y superar así la comprensión fragmentada de los textos.

Conclusiones

Finalizada la intervención pedagógica con los tres tipos de estrategias (el recuento, la discusión y la relectura como una sola, el resumen y las preguntas) podemos plantear las siguientes conclusiones:

- En el momento de diseñar e implementar un programa didáctico para mejorar la comprensión de lectura en la infancia, además de considerarse las variables cognitivas y afectivas de los niños, así como los contextos socioculturales en los que éstos están inmersos, deben considerarse sus estilos cognitivos, entendidos en este contexto como la posibilidad de adaptarse mejor a un tipo de estrategia, en este caso el resumen, las preguntas o el recuento. Tener en cuenta que los niños experimentan un mayor grado de satisfacción por uno u otro tipo de estrategias, como lo mostró la investigación, donde la diferencia ($P=0.000$) fue estadísticamente significativa a favor de la estrategia del recuento.
- Si bien hubo un mayor nivel de satisfacción frente al uso de la estrategia del recuento, es de tener en cuenta que los resultados muestran que las tres estrategias implementadas son eficientes para mejorar el nivel de comprensión de lectura, según los datos derivados de la comparación intragrupal donde los resultados fueron estadísticamente significativos ($P=0.000$). Sin embargo, al realizar la comparación intergrupala, no existen diferencias estadísticamente significativas que permitan afirmar que una estrategia es más eficiente que la otra ($P=0.486$).
- El programa de intervención didáctica no debe centrarse únicamente en una sola estrategia, pues esto cansa a los niños y les genera cierto grado de desmotivación. En esta investigación trabajamos con cada grupo una sola estrategia, porque el propósito central consistía en comparar el grado de eficiencia de cada una de ellas. En este sentido, es importante recordar que una cosa son los contextos de la investigación y otros, los de la enseñanza. Por eso, en esta investigación tuvimos que ser muy recursivos para mantener la motivación de los niños durante la experimentación.

Referencias bibliográficas

- ALLIENDE, F. y CONDEMARIN, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- HURTADO, R. (1998). *La lengua Viva. Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.
- HURTADO, R., SERNA, D. y SIERRA, L. (2001). *Lectura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión*. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- JURADO, F., PÉREZ, M. y PATIÑO, J. (1998). *Evaluación de competencias básicas en el Distrito Capital*. CD – ROOM. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- JURADO, F., BUSTAMANTE, G. y PÉREZ, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janés.
- KAUFMAN, A. y PERELMAN, F. (1999). "El resumen en el ámbito escolar". *Lectura y Vida*, 20(4). Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura, pp. 6-18.
- LERNER DE ZUNINO, D. (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético". *Lectura y vida*, 6(4). Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura, pp. 10-13.
- PERELMAN, F. (1994). "La construcción del resumen". *Lectura y Vida*, 15(2), Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura, pp. 5-20.
- SÁNCHEZ, E. et al. (1993) "El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principantes". *Infancia y Aprendizaje* 67-68. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 51-74.
- SOLÉ, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó MIE.
- VAN DIJK, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Sobre el autor

Rubén Darío Hurtado Vergara

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI, línea didáctica de la lectura y la escritura.
Correo electrónico: rhurtado@ayura.udea.edu.co

Fecha de recepción: 30-08-2005

Fecha de aceptación: 29-09-2005