

Discusión esquematizada: una estrategia para la comprensión de la lectura

Escalante de Urrecheaga, Dilia / Caldera de Briceño, Reina
Universidad de Los Andes, Trujillo / diliaesc@hotmail.com / reinacaldera@ula.ve
Finalizado: Trujillo, 2008-03-15 / Revisado: 2008-05-08 / Aceptado: 2008-10-01

Resumen

Conscientes de la necesidad que tienen los alumnos(as) de apropiarse de la información de sus textos escolares, este trabajo reporta los beneficios que ofrece la estrategia discusión esquematizada en la comprensión de la lectura. Los resultados de esta experiencia pedagógica permiten derivar las siguientes conclusiones: a) se confirma que las vivencias psicosociales del lector le garantizan un nivel de información previa y le permiten conocer y descubrir el pensamiento del autor, b) el texto es un material que puede facilitar o entorpecer la comprensión de la lectura y c) la estrategia de discusión esquematizada asegura una ejercitación reflexivo-analítica con efecto altamente significativo en los logros alcanzados por los alumnos(as) cuando el material tiene un nivel acorde a los lectores.

Palabras clave: educación primaria, comprensión de la lectura, estrategia de aprendizaje.

Abstract

OUTLINE DISCUSSION. A STRATEGY FOR READING COMPREHENSION

Conscious of the need that students have for apprehending information from their textbooks, this paper reports the benefits offered by the sketched discussion strategy in reading comprehension. Results of this pedagogical experience allowed to infer the following conclusions: a) it is confirmed that reader's psychosocial experiences guarantee prior information which allows him/her to know and discover the author's ideas; that is, "dialogize with the author"; b) the text can either facilitate or obstruct reading comprehension; c) the Sketched Discussion strategy secures a reflexive - analytical exercise with highly significant effect in students' goals when print material is adapted to the readers.

Key words: primary education, Reading comprehension, Learning strategy.

Résumé

DISCUSSION SCHÉMATISÉE. UNE STRATÉGIE POUR LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE

Conscient du besoin qu'ont les élèves de s'approprier l'information de leurs textes scolaires, ce travail de recherche rend compte des avantages qu'offre la stratégie discussion schématisée dans la compréhension de la lecture. Les résultats de cette expérience pédagogique permettent de d'arriver aux conclusions suivantes: a) on confirme que les expériences psycho-sociales du lecteur garantissent un niveau d'information préalable et lui permettent de connaître et de découvrir la pensée de l'auteur; c'est-à-dire de « dialoguer avec l'auteur »; b) le texte est un matériel qui peut ou faciliter ou gêner la compréhension de la lecture; c) la stratégie discussion schématisée assure un exercice réflexif – analytique avec un effet hautement significatif dans les résultats obtenus par les élèves lorsque le matériel possède un niveau à la portée des lecteurs.

Mots-clés: éducation primaire, Compréhension de la lecture, Stratégie d'apprentissage.

1. Introducción

En los últimos veinticinco años, en Venezuela se ha intensificado la investigación, la actualización docente y la promoción de los procesos de lectura y escritura; sin embargo el contacto con los maestros ha permitido evidenciar las debilidades que se siguen presentando en el aula en lo que respecta al logro de la comprensión de la lectura. Por tal motivo, este artículo retoma el debate en torno a la comprensión de la lectura y, ofrece los resultados obtenidos en una experiencia pedagógica al utilizar la estrategia de *discusión esquematizada* con alumnos de sexto grado.

Entre las interrogantes que motivan investigar la lectura y la comprensión de la lectura, se encuentran las siguientes: ¿De qué manera lo que ya conoce el lector afecta su comprensión? ¿De qué manera influye el texto en la comprensión? ¿Qué papel juega la memoria en la comprensión? ¿Cómo sabe el docente que sus alumnos(as) comprenden lo que leen? ¿Cómo saben los alumnos(as) si han comprendido o no el texto? ¿Puede el docente enseñar comprensión? ¿Pueden los alumnos(as) mejorarla? Estas interrogantes carecen de respuestas únicas satisfactorias, debido a las discrepancias que se pueden presentar al conceptualizar la lectura, ya que es un fenómeno de gran complejidad.

El contacto con el contexto escolar ha permitido apreciar que la habilidad de lectura oral de los alumnos de sexto grado es bastante aceptable, pero para ellos las palabras, frases y oraciones sólo representan oportunidades para demostrar el dominio que tienen en la correspondencia grafema-fonema. Esta situación no es una generalidad; sin embargo, los docentes se enfrentan con frecuencia ante situaciones en las cuales sus alumnos no son capaces de decir en sus propias palabras (i.e. parafrasear) lo intentado por el autor, o utilizar el texto para estimular sus propios pensamientos.

Aun cuando existe preocupación por la escasa comprensión de la lectura que demuestran los niños(as) en la escuela, se sigue valorando o promocionando que lo necesario para saber leer es, solamente, relacionar las grafías del texto con los fonemas del lenguaje hablado. El anhelo es que se continúen elevando voces que recuerden que una persona alfabetizada requiere comprender

el lenguaje impreso y utilizar éste para inferir, generalizar, predecir y evaluar a fin de sobrevivir y tener éxito en la sociedad.

2. Revisando el concepto comprensión de la lectura

El proceso de adquisición de la lengua escrita deja huellas significativas que se reflejan en posteriores aprendizajes; tanto en el éxito en la escuela como en la continua adaptación a nuevas circunstancias que el entorno exige. De ahí que, como señala Freire (1997, p. 67): “Una persona que no es capaz de entender un artículo de periódico o seguir la lectura de un libro de nivel discreto, (...) vive fuera de la realidad que lo rodea y por tanto no puede intervenir sobre ella”.

Apreciaciones como la anterior son indicadores de que la lectura es una actividad que no sólo involucra la redimensión oral de las grafías del código impreso, sino también la construcción de significados del mensaje. De igual manera, destacan la lectura como un instrumento de relevancia para la formación del ser humano por cuanto constituye una herramienta básica del pensamiento que coadyuva al desarrollo y consolidación de los procesos mentales de identificar, clasificar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar y evaluar, entre otros.

Los diversos modelos teóricos que explican el proceso de la lectura, presentan como objetivo primordial del mismo la comprensión del mensaje. Las formas de procesamiento más destacadas en los modelos teóricos que explican el proceso de comprensión son: a) procesamiento ascendente, llamado también abajo-arriba, *bottom-up* y *data driven*; b) procesamiento descendente y c) procesamiento interactivo (Goodman, 1985). En este último, la comprensión es el resultado de la interacción entre lector, texto y contexto.

Para efecto de esta experiencia, se entiende la comprensión en el marco del procesamiento interactivo que se activa a través de operaciones mentales o estrategias cognoscitivas que decodifican, aprehenden y recuerdan el sentido de un texto por intermedio de las variables sujeto-texto-entorno. Al aprehender el sentido de un texto, el lector pone en marcha factores sensoriales (i.e. percepción), afectivos (i.e. interés) e intelectuales

(i.e. atención, codificación, memoria); reacciona ante el código; se apoya en otros componentes del lenguaje (i.e. oír, hablar, escribir); descubre las posibles relaciones con las experiencias previas; decodifica; comprende (Escalante, 1991).

3. Inventando para no errar

La didáctica de la estrategia de *discusión esquematizada*, objeto de la experiencia pedagógica que se reporta, está fundamentada en la concepción teórica de la psicolingüística (Smith y Goodman, 1971; Smith, 1971) y la teoría sociocultural (Vygotski, 1982). La primera de estas teorías postula que los niños van comprendiendo la manera de leer cuando están involucrados en su uso, en situaciones significativas donde pueden probar sus hipótesis y generar sus propios significados. Este conocimiento se va logrando desde el momento en que el niño(a) escucha y observa en su entorno expresiones en las cuales el mensaje impreso se relaciona directamente con la situación en que se presenta, permitiéndole percibir el propósito del mensaje.

El énfasis del proceso de lectura ya no está, exclusivamente, en la percepción sino en la utilización de la información visual y no visual (Smith, 1983) y en el éxito de las predicciones; imprescindibles en la lectura. Para Goodman (1985), la predicción y la confirmación de respuestas no deben aparecer como errores que comete el lector sino como hipótesis, tanteos o adivinanzas que éste hace con el fin de construir el significado intentado por el autor.

El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura se destaca en la teoría sociocultural (Vygotski, 1982) cuando postula que “al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender” (p. 242); por tanto la instrucción debe basarse en la zona de desarrollo próximo, en las funciones aún inmaduras. Al respecto el autor señala que:

Debemos determinar siempre el umbral inferior de la instrucción (...) debemos saber establecer el umbral superior de la instrucción. Sólo dentro de los límites existentes puede resultar fructífera la instrucción (...) Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo (p. 242)

En consecuencia, la función más importante del docente durante la lectura es asegurar

que los niños(as) tengan oportunidad de leer, proporcionándoles un modelo (i.e. modelaje) o brindándoles apoyo (i.e. andamiaje) cuando tengan dificultades. Esta asistencia desarrolla en los niños(as) confianza para leer por sí mismos, a su manera, corriendo riesgos de cometer errores, y tener la espontaneidad de ignorar lo que sea completamente incomprensible para ellos. Las interpretaciones personales ilógicas, según Smith (1983), son mejores que no hacer ninguna, ya que los niños descubren pronto los errores que hacen diferentes los significados.

Además de los postulados teóricos antes señalados, la estrategia de *discusión esquematizada* se apoya en el valor pedagógico que tiene la discusión en los aprendizajes. Las investigaciones de Alvermann, Dillon y O'Brien. (1987), Baumann y Duffy (1997) y Guthrie y Alvermann (1999) destacan la importancia que tiene la interacción entre los lectores en el desarrollo de patrones cognitivos. Uno de los muchos hallazgos significativos de estos investigadores destaca el potencial que tiene la discusión en el aula para inducir el conflicto cognitivo en los alumnos(as), lo que a su vez conlleva a reestructurar y ampliar la comprensión (Alvermann, 1991), particularmente cuando los estudiantes leen y discuten material correspondiente a las áreas académicas.

El valor de la discusión se aprecia en el efecto retador que la misma le imprime a la lectura a partir de las diferencias de género, raza, clase social, creencias, intereses, motivaciones que cada lector pone de manifiesto durante la interacción. Tal es así, que los lectores reconstruyen el texto, no como meros generadores de significado, sino como sujetos humanos poseedores de una práctica discursiva social, política y económica, la cual está presente en ellos como integrantes de una comunidad. La capacidad de reconstrucción del texto favorecida por la discusión hace de ésta una estrategia de metacognición con amplias aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje, tales como mayor recuerdo de los detalles en la memoria inmediata, mayores generalizaciones derivadas de la inferencia o predicción y adición de detalles no expresados en el texto sin que altere la integridad del texto.

La discusión orientada y guiada a través del

modelaje y el andamiaje de aquellos que en ella participan (i.e. otros alumnos y docente) permite, asimismo, destacar las expresiones coloquiales y dialecto, clarificar secciones confusas del texto, destacar claves o detalles del mismo, y plantearse predicciones e inferencias. Estos aspectos se benefician cuando la discusión se realiza en pequeños grupos, al contrario de toda la clase, por cuanto ofrece “mayor oportunidad a los alumnos para hablar y escuchar” (Alvermann, 1991; p.139)

La didáctica de la *discusión esquematizada* se complementa con la elaboración de representaciones gráficas libres (e.g. esquemas, dibujos, mapas) que permiten a los alumnos(as) ofrecer una secuencia lógica de las ideas que surgen en su interpretación del texto. La lectura con imágenes consiste en la búsqueda de un simbolismo de reproducción, el cual puede ser proporcionado por el autor del texto o auto-generadas por el lector. Según Serra (1985), la autogeneración de la ilustración ayuda al niño a fijar la atención y retener los eventos de un cuento. En consecuencia, la creación de formas libres de organización del pensamiento, así como en aquellas convencionales (i.e. discusión-análisis-descomponer ideas), inductivo (representación gráfica-síntesis-integrar ideas), deductivo (i.e. generar regla o principio) constituye una forma de responder ante la lectura.

4. Metodología

La experiencia pedagógica que se presenta siguió un diseño cuali-cuantitativo e intenta profundizar en el alcance de la *discusión esquematizada* como estrategia para facilitar la comprensión y recuerdo de textos académicos. Los participantes en el estudio fueron una muestra de 287 alumnos de sexto grado de Educación Básica seleccionados al azar, utilizando la Tabla de Números Aleatorios, en tres escuelas del área metropolitana de la ciudad de Trujillo (Estado Trujillo -Venezuela).

El modelo utilizado se propuso contrastar los siguientes supuestos:

1. La estrategia de *discusión esquematizada* aplicada después de la lectura de un texto influye en la comprensión y en el recuerdo del texto.
2. Las variables edad, tipo de material y

calificaciones influyen en la comprensión y en el recuerdo del texto.

Las variables dependientes fueron:

- Comprensión de la lectura, definida como el conjunto de procesos mentales o estrategias cognoscitivas que permiten generar el significado de un texto. Esta variable cuantitativa se define operacionalmente como la cantidad de respuestas escritas dadas por los participantes en una prueba con cuatro preguntas de inferencia que corresponden a la interpretación del texto leído y discutido.
- Recuerdo del texto, que se define como el potencial de la memoria para conservar información después de aplicada una estrategia generativa de lectura. En este estudio esta variable cuantitativa se define operacionalmente a través de la cantidad de ítems respondidos correctamente en una prueba sobre el material leído y discutido, donde las nueve preguntas de selección simple, con cuatro opciones cada una, son de reconocimiento.

Las variables independientes fueron:

- Tratamiento, que corresponde a la aplicación al grupo experimental de la estrategia de *discusión esquematizada* como un proceso generativo de significados. Esta variable se define operacionalmente como la interacción dinámica que se establece a través de la discusión, una vez que los participantes leen y elaboran gráficos, esquemas o diagramas como representación de su interpretación de la información en el texto. Esta variable categórica se identifica en el modelo como: Grupo Control (0) y Grupo Experimental (1).
- Tipo de material se refiere a los textos con los que se trabajó en la experiencia: *El átomo*, correspondiente al área de Ciencias de la Naturaleza y *El sistema feudal*, del área de Estudios Sociales), temas que forman parte del programa de sexto grado. Esta variable categórica se identifica operacionalmente en la ecuación de regresión como: *El sistema feudal* (0) y *El átomo* (1).
- Edad, variable cuantitativa correspondiente a los años cronológicos cumplidos por los participantes para el momento del tratamiento

- (10 a 15 años), con un promedio de 12.5 años.
- Calificaciones obtenidas por los participantes en el lapso anterior a la aplicación del tratamiento en las áreas académicas antes mencionadas. Esta variable cuantitativa se presenta en una escala de 1 – 20 puntos. Se consideran altas calificaciones de 16 a 20; medias de 11 a 15 y bajas de 10 o menos.

La recolección de información sometida a análisis cuantitativo se realizó a través de la prueba de comprensión de lectura diseñada específicamente para este estudio. Los procedimientos cualitativos para la recolección de información fueron las representaciones elaboradas por los participantes, entrevista breve a los informantes clave y los registros en notas de campo realizados por las investigadoras. Las preguntas de la entrevista fueron: a) ¿Cómo te sentiste durante la actividad? b) ¿Hacer una representación fue fácil o difícil para ti? c) ¿Por qué crees que fue fácil/difícil? d) ¿Qué uso puedes darle a la representación que hiciste? e) ¿Estas satisfecho(a) con tu representación? ¿Le modificarías algo?

4.1. Materiales

Los materiales utilizados fueron expositivos y se seleccionaron de los libros sugeridos para sexto grado. Se realizó la transcripción de los textos para evitar el sesgo que pudieran ocasionar las ilustraciones; la extensión final de los textos fue de una cuartilla y media. El contenido estuvo organizado en seis párrafos y escritos a doble espacio entre líneas y cuatro espacios entre párrafos. Este material se utilizó en ambos grupos (i.e. control y experimental). Además, se utilizó una prueba de comprensión de trece preguntas: nueve ítems de comprensión literal y cuatro ítems de evaluación. Esto permitió detectar cantidad de información reconocida y recordada e información inferida.

4.2. Procedimiento

Cada sección se dividió al azar en dos grupos y estos a su vez en dos subgrupos. Es decir, 1A, grupo experimental que trabajó el texto de Estudios Sociales; 1B, grupo control del texto Estudios Sociales; 2A, grupo experimental que trabajó el

texto de Ciencias de la Naturaleza; y 2B, grupo control del texto Ciencias de la Naturaleza.

La experiencia se inició con el grupo control en cada unidad educativa. Se le entregó a cada participante el texto a leer, según el subgrupo al cual estuvieran asignados (i.e. 1B y 2B), trabajando con cada subgrupo por separado. Transcurridos 15 minutos de lectura silenciosa, se hizo entrega de la prueba de comprensión específica para cada área académica; se dispuso de 25 minutos para responder.

Al igual que en el grupo control, en el grupo experimental se aplicó el tratamiento por separado de acuerdo con el tipo de material que debían leer (i.e. 1A y 2A), con la diferencia que los alumnos fueron reagrupados en equipos de 3 - 4 alumnos. Luego de la lectura silenciosa se les dio la consigna: “Van a realizar una representación, es decir un dibujo, esquema, diagrama o gráfico donde organicen sus ideas según la interpretación que ustedes le den a lo que acaban de leer. No existe una forma única correcta, lo que cada uno haga estará bien. La representación que hagan deberá reflejar la información entendida por ustedes cuando realizaron la lectura. Por favor no consulten el texto. El alumno(a) que no haya entendido se le volverá a explicar”.

Transcurrido el tiempo previsto se dio inicio a la discusión. Se sugirió a los miembros de los equipos formular preguntas a sus compañeros para indagar más acerca de sus representaciones. Las interrogantes más frecuentes en los grupos se relacionaron con información de los textos obviada en las representaciones, como por ejemplo: “¿Por qué colocaste sólo dos grupos sociales?” (Notas de Campo, texto de Estudios Sociales) y “Te faltaron los cuerpos compuestos...” (Notas de Campo, texto de Ciencias de la Naturaleza). En algunos casos, la discusión motivó a los participantes a reformular sus representaciones.

Las investigadoras asumieron doble rol como participantes y observadoras por cuanto además de mediar en la discusión haciéndola interesante e intensiva, recabaron notas de campo de las interacciones que tenían lugar en cada equipo. Finalmente, se invitó a los equipos a compartir sus representaciones y reflexiones; esto permitió que

cada participante detectara o adquiriera los procesos de razonamiento usados por sus compañeros, tales como identificar, clasificar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar, evaluar, entre otros. Luego de 25 minutos de discusión, se procedió a la aplicación de la prueba de comprensión.

4.3. Análisis

El análisis cualitativo de los datos recabados en este estudio se realizó a través del análisis comparativo de patrones (Patton, 1990) identificados en las entrevistas a los informantes claves y en las notas de campo, y posteriormente organizados en categorías. El modelo estadístico para el análisis cuantitativo fue la regresión lineal múltiple, ya que permitió el análisis simultáneo de las variables independiente (i.e. discusión esquematizada, tipo de material, edad y calificaciones) y el efecto de estas en las variables dependientes (i.e. comprensión y recuerdo del texto).

5. Resultados y discusión

El análisis cualitativo arrojó dos categorías: a) aplicabilidad de la estrategia de discusión esquematizada en el aula y b) valoración que realizan los participantes a la estrategia utilizada en relación con la comprensión de la lectura. La validez y confiabilidad de la información recabada se estableció a partir de la triangulación de las fuentes y los juicios de expertos (i.e. investigadoras).

La triangulación de patrones arrojó las siguientes categorías:

Categoría 1: Aplicabilidad de la estrategia de discusión esquematizada en el aula.

El deseo y entusiasmo de la mayoría de los alumnos por participar fue un patrón significativo durante el tiempo en que se realizó la experiencia para los dos textos utilizados. En la Viñeta 1 se transcriben algunas notas de campo que evidencian respuestas y reacciones de los alumnos a la aplicación del Tratamiento.

Viñeta 1 (abril 25, abril 30, mayo 02):

- “Después de las instrucciones ofrecidas por la investigadora, los alumnos *iniciaron con prontitud* la elaboración de sus representaciones”
- “Maestra, ¿cuántos *dibujos* hay que hacer?” (con tono de entusiasmo)

- “A menudo los alumnos *vocalizaban las imágenes que deseaban representar*. La investigadora les recordó que debían reflejarlas en el papel que se les entregó”.
- “Cuando llegó el *momento de compartir* de manera voluntaria, la gran mayoría de los alumnos *deseaba hacerlo*.”

En la Viñeta 2 se presentan algunas reacciones de los participantes ofrecidas en la entrevista que evidencian la aplicabilidad de la estrategia estudiada.

Viñeta 2 (mayo 04, mayo 07 y mayo 09)

A1: a) *Bueno... bien* I: No se te escucha muy complacida. A1: Yo no... A mí *no me gusta mucho dibujar*. I: ¿Por qué no te gusta? A1: *Yo no estaba segura cómo hacer la representación*. b) Al comienzo fue difícil para mí, pero luego no. c) Ya te dije. Fue un poquito difícil para mí hacer el dibujo... Pero lo intenté y salió.

A2: a) Bien. (tono parco y tajante) b) Yo creo que *fue fácil*. c) *Yo fui el más rápido de mi clase en hacer la representación*.

A3: a) Al comienzo estaba confundido... *no sabía cómo hacer la representación*, pero la maestra me explicó. b) *No muy fácil. Olvidé poner unas cosas*. c) Creo que *necesito más práctica*.

A4: a) Fue *divertido* (en tono locuaz y entusiasta). Mi amigo Rafael y yo *hicimos competencia*. El que lo hiciera más rápido ganaba. Yo gané. b) Fue fácil y divertido. c) Será... porque me gusta dibujar. Mi papá me dice que voy a ser artista. *Quizás fue como un juego*.

Estas viñetas ofrecen evidencia de que la estrategia de discusión esquematizada puede ser aplicada con facilidad en el aula de sexto grado y ser recibida con aceptación por los alumnos. No obstante los docentes deben considerar las diferencias individuales de ellos y ellas en lo relacionado con la elaboración de representaciones. El modelaje de la experiencia o minilecciones relacionadas con esquemas o mapas conceptuales puede ser de mucha utilidad.

Categoría 2: Valoración que realizan los participantes a la estrategia utilizada en relación con la comprensión de la lectura.

La utilización de la estrategia de discusión esquematizada como herramienta para favorecer la comprensión de la lectura se puede evidenciar en las

viñetas 3 y 4 provenientes de notas de campo y la entrevista a informantes claves, respectivamente.

Viñeta 3 (abril 25, abril 30 y mayo 02)

- “Nelly elabora su *representación con burbujas y líneas rectas como enlace*. En la burbuja superior escribe feudalismo; en las tres burbujas inferiores escribe nobleza, clero y villanos.”
- “Raúl dibuja un barco y un submarino que van impulsados por unas *rayas horizontales*. Ante la aclaratoria que le solicita la investigadora sobre estas rayas dijo “*es la energía nuclear que empuja al barco y al submarino*”.
- “Luis verbaliza mientras hace su representación: *Me parece... (piensa) que los componentes del átomo... deben ir aquí abajo*”.
- “Yusney hace grupos de dibujos de personas e *identifica cada grupo* según la lectura.”
- “Yo creo que necesito otra hoja... *la lectura tiene mucha información*”.
- “*Se me olvidó... el nombre de lo que está adentro del átomo... Protones... y qué más?*”.

La Viñeta 4 permite apreciar la valoración que hacen los participantes acerca de la estrategia estudiada durante la entrevista.

Viñeta 4 (mayo 04, mayo 07 y mayo 09)

A1: d) “Es un ejemplo que me ayuda a recordar lo que había en la lectura. e) Creo que no. *Escribí todo lo importante*”.

A2: d) “*Fui pensando en lo leído y organizando*”. e) “*Sí, no me faltó nada*”.

A3: d) “*Me puede ayudar a recordar lo que leí*”. e) “*Podría hacerlo mejor... No te dije que olvidé unas cosas*”.

A4: d) “*Cuando iba haciendo la representación era como ir mirando lo que había leído que estaba en mi cabeza*”. e) “*Creo que no. Cuando empezamos a compartir, fui recordando cosas que faltaban y se las puse*”.

La información presentada en las viñetas es evidencia de que la mayoría de los informantes clave valora la elaboración de representaciones como un recurso que pueden utilizar para estudiar y recordar lo leído. Además, el intercambio les permite clarificar aspectos no atendidos en el momento de realizar la representación.

Este análisis cualitativo se complementa con los resultados del análisis de regresión lineal

múltiple (Tabla 1) que comprueba que las variables independientes (i.e. *discusión esquematizada, tipo de material, edad y calificaciones*) explican las variables dependientes (i.e. *comprensión y recuerdo del texto*). En el modelo la variable comprensión varía de acuerdo al tratamiento (*discusión esquematizada*) con razón $t = 4,5713$, significativo al nivel de confianza 0,001; a la variable *tipo de material* con una razón $t = -3,7115$, significativo al nivel de confianza de 0,001; y la variable calificaciones con razón $t = 2,554$, significativo al nivel de confianza 0,05. La edad no resultó significativa. El modelo en su conjunto indica que existe una asociación entre grupos de las variables *tratamiento, tipo de material, edad y calificaciones* con respecto a la comprensión de manera significativa a nivel 0.01, con una razón $F(5,296) = 9,0536$. El conjunto de las variables explicaron sólo el 13,26% de la varianza de la comprensión; es decir que al evaluar la comprensión de la lectura es necesario tomar en cuenta otras variables no indicadas en el modelo, además de edad, tipo de material, tratamiento y calificaciones ya que estas influyen.

Los resultados indicados en la Tabla 2 comprueban que en el modelo, la variable *recuerdo* varía de acuerdo al *tratamiento (discusión esquematizada)* con razón $t = 11,192$, significativo al nivel de confianza 0,001; y a la variable *tipo de material* con una razón $t = -2,3565$, significativo al nivel de confianza 0,05. Las variables *edad y calificaciones* no resultaron significativas. 2,554, significativo al nivel de confianza 0,05. La *edad* no resultó significativa. El modelo en su conjunto indica que existe una asociación entre grupos con respecto a la variable *recuerdo* de manera significativa a nivel 0.01, con una razón $F(5,296) = 28,56$. El conjunto de las variables explicó el 32,54% de la varianza de la variable recuerdo lo que indica que además de la explicación que aportan las variables *edad, tipo de material, tratamiento y calificaciones* se deben considerar otras variables en el modelo.

Estos resultados reflejan que la variable *tratamiento* es significativa a un nivel menor que 0,001 en la regresión de *comprensión y recuerdo*. Esto indica la importancia que tiene la variable

discusión esquematizada en los resultados obtenidos. Otra variable influyente resultó ser el tipo de material. Apreciamos también, que en la comprensión juega papel importante, aparte del tratamiento y tipo de material, la variable

calificaciones. En la segunda regresión, donde la variable dependiente es el recuerdo, la variable calificaciones es significativa a un nivel menor que 0,05.

Tabla 1
 Análisis de regresión para las variables que predicen comprensión

Variable	β	σ	t
Edad	-0,04655	0,04709	-1,8869(n.s.)
Tipo de Material	-0,4276	0,1152	-3,7115***
Tratamiento	0,5217	0,1141	4,5713***
Calificaciones	0,03273	-0,01282	2,554*
$r^2= 0,1326$		$F (5,296)= 9,0536^{**}$	

* $\alpha = 0,05$

** $\alpha = 0,01$

*** $\alpha = 0,001$

(n.s.) no es significativo

Fuente: Proceso de Investigación

Tabla 2
 Análisis de regresión para las variables que predicen recuerdo

Variable	β	σ	t
Edad	-0,1248	0,07401	-1,6859 (n.s.)
Tipo de Material	-0,4276	0,1811	-2,3565*
Tratamiento	2,0078	0,1794	11,192***
Calificaciones	0,01416	0,01416	0,7028 (n.s.)
$r^2= 0,3254$		$F (5,296)= 28,56^{**}$	

* $\alpha = 0,05$

** $\alpha = 0,01$

*** $\alpha = 0,001$

(n.s.) no es significativo

Fuente: Proceso de Investigación

Tabla 3
 Efecto de la discusión esquematizada: contraste de hipótesis

Grupo - Material	Comprensión \bar{X}	Recuerdo \bar{X}
Control - Estudios sociales	1.194	3.681
Expmtal - Estudios sociales	2.654	5.615
Z*	2.250	6.057
Decisión	*	*
Control - Cs. de la naturaleza	0.845	3.085
Expmtal - Cs. de la naturaleza	1.407	5.259
Z*	4.026	6.280
Decisión	**	**

* se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significación = 0.05

** se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significación = 0.01

Fuente: Proceso de Investigación

Con el objeto de determinar la eficiencia en la aplicación de la estrategia de discusión esquematizada se compararon los resultados obtenidos cada grupo en las pruebas que miden *comprensión y recuerdo del texto*. A tal efecto se realizaron pruebas para las diferencias de medias donde el supuesto (i.e. hipótesis nula). El resultado fue que no hay efecto del *tratamiento* sobre los logros en las diferentes variables estudiadas.

Los resultados de la Tabla 3 indican que se rechaza la hipótesis nula con un nivel de confianza de 99% en el contraste de las variables *tratamiento* (discusión esquematizada) y *tipo de material* con respecto a la variable *recuerdo del texto*, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control. Asimismo, con un nivel de confianza de 95% se rechaza la hipótesis nula en el contraste de las variables *tratamiento* (discusión esquematizada) y *tipo de material* con respecto a la *comprensión*, en cada grupo estudiado. Este resultado demuestra que en todas las pruebas influyó la variable *tratamiento*, representada por la discusión esquematizada, ya que los logros obtenidos en el grupo experimental fueron mejores que los obtenidos en el grupo control.

6. Conclusiones

Los lectores que cursan sexto grado de Educación Básica se encuentran en un período de transición entre el estadio de las operaciones concretas y el estadio de las operaciones formales (Piaget, 1978) y están desarrollando su razonamiento hipotético-deductivo; en esta etapa, en efecto, llevan a un plano de abstracción las operaciones concretas a partir de la interpolación y extrapolación de datos obtenidos en experiencias anteriores. Por tanto, es aconsejable la utilización de la estrategia de discusión esquematizada en este grado.

La discusión esquematizada ofrece a los lectores un medio para generar respuestas a partir de las interpretaciones que elaboran del texto, garantizando una ejercitación reflexivo-analítica que ayuda a comprender y retener información. La efectividad de esta estrategia se manifiesta a medida que el lector esquematiza las relaciones, detalles e ideas presentes en el texto, realiza ejercicios intelectuales que enfatizan la atención,

la memoria y el pensamiento. Además, la discusión esquematizada integra los cuatro componentes del lenguaje (i.e. leer, escribir, hablar y escuchar) y toma ventaja del aprendizaje compartido, ofreciendo a los alumnos oportunidad para la interacción.

La comprensión se favorece con la aplicación de la discusión esquematizada al activar los conocimientos y experiencias previas del lector. Además, constituye una herramienta para la organización cognitiva de la información y en consecuencia permite mayor posibilidades de comprensión. De igual manera, se evidencia una relación entre las variables *tratamiento* y *tipo de material*, lo que indica que la complejidad del material afecta la comprensión. Ello no significa que la estrategia de discusión esquematizada no funcione, sino que la comprensión es mayor cuando se toman en cuenta las características del texto (i.e. literario, científico, periodístico, etc). De ahí que, los textos coherentes, con estructuras gramaticales a nivel del lector, con estilo de presentación del mensaje adecuado a los contenidos y con elementos de forma que sean significativos, mantienen la capacidad de atención y asimilación del lector sin perjudicar la búsqueda del sentido de la información (Escalante, 1991); todo ello justifica el análisis previo del material que ofrecen los libros-texto que corrientemente utilizan los estudiantes (Materán, 2002), no sólo en la instrumentación de la estrategia de discusión esquematizada sino en cualquier otra situación de lectura.

Los resultados no demostraron efecto significativo de la variable edad, reflejando que para los lectores en edades comprendidas entre los 10 y 15 años, lo realmente influyente son los conocimientos y experiencias previas y la "lecturabilidad" del material, independientemente de la edad cronológica. En la medida en que los participantes intercambian ideas y representaciones afloran nociones y puntos de vista que enriquecen la experiencia individual acerca del tema tratado. También se evidenció que aquellos alumnos con edad por encima de la edad promedio de los participantes (i.e. doce años) obtuvieron logros positivos en la prueba de comprensión de lectura; sin embargo, tales logros fueron menores que los alcanzados por los alumnos de menor edad. Ello se

puede explicar a través de la posible desmotivación de estos alumnos(as), dado que los intereses propios de su edad ya no corresponden con el común de los alumnos(as) que cursan sexto grado; esto, en ningún caso, significa que la estrategia no funciona en grupos heterogéneos, sólo que habría que considerar otros indicadores como la extraedad para un mayor logro en la comprensión.

En tal sentido, la eficacia de la discusión esquematizada se comprobó positivamente en la experiencia que se reporta, contribuyendo a verificar que esta estrategia es válida para el estudio de la comprensión de la lectura como un proceso natural de aprendizaje, lo que permite afirmar que los alumnos pueden mejorar su comprensión. Además, la experiencia reitera la importancia del papel que tiene la escuela en la búsqueda de eventos alfabetizadores que ofrezcan a los alumnos(as) oportunidades para elaborar y reconstruir la lectura que ellos realizan; en consecuencia podemos afirmar que los docentes pueden enseñar comprensión.

- Levin, J. (1979). Fundamentos de estadística en la investigación social. México: Harla.
- Materán, C. (2002). Lecturabilidad de textos escolares en el municipio Trujillo. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Educación mención Educación Integral. Universidad de Los Andes – Núcleo Universitario "Rafael Rangel".
- Moore, D. (1989). Introduction to the practice of statistics. New York, NY: Freeman and Company.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbery Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Piaget, J. (1978). Seis estudios de psicología. Barcelona: Barral Editores.
- Serra, M. (1985). La ilustración proporcionada versus la ilustración autogenerada y su influencia en la comprensión de la lectura. Memoria del Primer Encuentro de Lectura. Mérida – Venezuela.
- Smith, F. (1971). Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading
- Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura. México: Trillas.
- Smith, F. y K. Goodman. (1971). On the psycholinguistic method of teaching reading. The Elementary School Journal, 71; 177-181.
- Vygotsky, L. (1993). Obras escogidas II. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.



Referencias

- Alvermann, D. E. (1991). The discussion web: A graphic aid for learning across the curriculum. The Reading Teacher, 45; 92-99.
- Alvermann, D.E., Dillon, D.R. y D. O'Brien. (1987). Using discussion to promote reading comprehension. Newark, DE: International Reading Association.
- Baumann, J.F. y Duffy, A.M. (1997). Engaged reading for pleasure and learning: A report for the National Reading Research Center. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Escalante, D. (1991). Adquisición de la lectoescritura. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Freire, P. (1997). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Gay, L.R. (1992). Educational research: Competencies for analysis and application. New York, NY: McMillan.
- Goodman, K. (1985). Unity in reading. Theoretical models and processes of reading. Newark, DL: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. y Alvermann, D.E. (1999). Engaged reading: Processes, practices, and policy implications. New York, NY: Teachers College Press.