

Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio

Reading comprehension strategies for student of Education

ÁNGEL GREGORIO CANO VELA¹

Angelgregorio.cano@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Resumen:

Se presentan en este trabajo los resultados de varias experiencias llevadas a cabo durante los tres últimos cursos con alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación de Ciudad Real consistentes en estrategias de comprensión lectora aplicadas a textos expositivos propios del ámbito académico. El objetivo es que los estudiantes automaticen los mecanismos cognitivos que conducen a dar con el tema y las ideas principales de un texto sin necesidad de plasmarlo por escrito a través de herramientas de estudio como el subrayado, el esquema, el mapa conceptual, etc., que se deben trabajar en Educación Primaria y en Secundaria, junto con la rúbrica de autoevaluación con el propósito de mejorar su competencia lectora.

Palabras clave:

Comprensión lectora; autoevaluación; mapa conceptual; esquema.

Abstract:

This study presents the results of several experiments conducted during the last three years with students of the Faculty of Education in Ciudad Real. Those experiences consisted of reading comprehension strategies applied to academic texts. The students' goal was to automatise the cognitive mechanisms that lead to finding the theme and main ideas of a text without writing it by using study tools such as underlining, making a diagram, making a conceptual map, etc. All these tools should be studied in Primary and Secondary Education, along self-assessment rubrics in order to improve students' reading skills.

Key words:

Reading comprehension strategies; self-assessment; conceptual map; diagram.

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Ángel Gregorio Cano Vela. Dpto. de Filología Hispánica y Clásica. Facultad de Letras. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. Camilo José Cela, s/n Campus Universitario. 13071, Ciudad Real (España).

Résumé:

Dans ce travail on présente les résultats de plusieurs expériences menées à bout pendant les dernières années académiques des étudiants de Magisterio (ESPE) de la Faculté d'Éducation de Ciudad Real sur des stratégies de compréhension à la lecture appliquées à des textes expositifs du domaine académique. Ce travail a pour but l'automatisation des mécanismes cognitifs qui mènent les étudiants à découvrir le thème et les idées fondamentales d'un texte, sans le besoin de l'exprimer à l'écrit par l'intermédiaire des outils d'étude comme le soulignage, le schéma d'idées, la carte conceptuelle, etc., qui doivent être travaillés dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaire avec la rubrique d'autoévaluation ayant pour but d'améliorer la compétence de la lecture.

Mots clés:

Compréhension à la lecture; auto-évaluation; carte conceptuelle; schéma.

Fecha de recepción: 26-1-2015

Fecha de aceptación: 5-2-2015

Introducción

Los resultados del Informe Pisa 2012 (v. www.mecd.gob.es) recogen una puntuación media de 488 puntos en comprensión lectora de los estudiantes españoles, 8 puntos inferior al promedio de los países de la OCDE (496), lo que supone una diferencia estadísticamente significativa. España ocupa el puesto 23 en el listado ordenado de los 34 países de la OCDE. En el área de lectura se evalúan, como es sabido, las competencias adquiridas por los alumnos para procesar la información escrita en diferentes situaciones de la vida real. Dicho informe define la competencia lectora como "la capacidad de una persona para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar conocimiento y potencial personales y participar en sociedad". Aunque hay una ligera mejora respecto al último informe, y considerando igualmente que algunas comunidades autónomas están mejor, es evidente que aún queda mucho por hacer para mejorar porque las carencias en competencia lectora las comprobamos en los estudiantes universitarios, futuros maestros en nuestro caso.

Entre las muchas tareas que competen a los maestros está la de crear personas capaces de comprender y expresar un discurso académico, en general, y científico básico, por lo que es importante empezar desde la enseñanza primaria, ya que apropiarse el discurso de las ciencias es como aprender una segunda lengua. No se trata sólo de aprender un determinado vocabulario, sino también de hacer ciencia por medio del

lenguaje y siguiendo las reglas del discurso científico. En función de esto, la labor del profesorado es la de crear contextos ricos donde se pueda desarrollar dicho discurso. Los maestros deben promover que los alumnos escriban, lean y hablen en distintos momentos de sus investigaciones científicas, porque todas estas habilidades no se desarrollan de manera espontánea y, por lo tanto, deberán ser trabajadas en las aulas no solo en la escuela, sino más allá, como veremos, puesto que es evidente la falta de comprensión lectora de gran parte de nuestros estudiantes y sus carencias a la hora de redactar textos académicos, en general, no solo científicos porque “aprender ciencias implica apropiarse del discurso propio de la comunidad científica y comprenderlo, acercándose, de este modo, a esta forma de ver, pensar y hablar sobre el mundo” (Martí, 2013).

Marco teórico

Desde el ámbito de la investigación psicológica hace ya más de 3 décadas que los estudios sobre la correlación existente entre comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo evidencian que a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora (Aragón y Solanlly, 2005). L. Aragón retomó el tema 4 años más tarde, ahora con A.M Caicedo, en un artículo que hace una revisión de estudios sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Su propuesta va encaminada a implementar y evaluar programas de prevención e intervención en contextos educativos formales.

Las variables tenidas en cuenta por los investigadores: el nivel de escolaridad, el tipo de institución, su ubicación, la procedencia, o el nivel socioeconómico de los participantes no fueron determinantes en los resultados obtenidos. Tampoco lo fueron las relaciones entre la enseñanza de las estrategias y el currículo: su enseñanza a través de acciones transversales de larga duración o puntuales; la enseñanza de estrategias generalizables a todas las asignaturas del currículo o de contenido específico; enseñadas en programas preventivos, sobre la propia acción docente en el aula o mixtos. Sintetizados los resultados más relevantes, surgieron algunos interrogantes que se presentan con el fin de señalar nuevas tendencias en relación con la escolaridad formal y que necesi-

riamente exigirán el control de nuevas variables en las futuras investigaciones. Una de esas tendencias es la necesidad de realizar investigaciones que exploren la comprensión lectora de los estudiantes en la lectura de textos en formato electrónico. Todas las investigaciones a las que se ha hecho referencia en el citado artículo se han realizado a partir del texto escrito tradicional. Hoy en día los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad se enfrentan a textos electrónicos, cuyo abordaje muy probablemente requiere estrategias adicionales a las utilizadas con los textos impresos, más cuando estos textos electrónicos son de carácter hipertextual y han sido estructurados teniendo en cuenta distintos códigos de comunicación. Sin embargo, no parece que la utilización de este tipo de textos afecte a la comprensión lectora por su propia naturaleza, sino que los estudiantes presentan dificultades de comprensión de textos, con independencia de su tipología y formato. En cualquier caso, los hallazgos de la investigación psicológica a nivel educativo proporcionan directrices generales y específicas que deberían ser tenidas en cuenta por los docentes para diseñar, implementar y evaluar programas de prevención e intervención, dirigidos a la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes.

Las propuestas de comprensión lectora basadas en ejercicios como la localización de las ideas principales, la elaboración de esquemas y mapas conceptuales se inspiran en el modelo de comprensión del lenguaje de Kintsch y van Dijk (1878). Una aplicación de dicho modelo la tenemos en Sánchez (1993), entre otros. No faltan los detractores de estas estrategias, quienes las consideran poco eficaces de cara al objetivo que se proponen.

Hay quienes apuestan por el entrenamiento en la construcción de inferencias (Ripoll, 2007), si bien reconocen que los resultados no son los esperados acaso por la brevedad de la intervención. La experiencia que acabo de citar se llevó a cabo en un curso de 2º de ESO. Y es que cualesquiera que sean las estrategias de intervención que se sigan requieren su repetición y que se amplíe gradualmente la dificultad de los textos que se proponen para su comprensión. En este trabajo apuesto por propuestas como las indicadas arriba (resumen, ideas principales, esquema, etc.) porque sus resultados son bastante esperanzadores, como veremos, a pesar de la dificultad de llevar a cabo prácticas frecuentes de comprensión lectora basadas en dichas estrategias. En esta misma dirección, J.C. Paradiso propuso diversas estrategias para el aula con el fin de propiciar

la comprensión de textos expositivos: descartar/seleccionar, subtítular, identificación proposición temática/jerarquizar (macrorreglas) resumir, representar la superestructura, construir un mapa cognitivo. Son actividades de fácil implementación en que el docente actúa como mediador y que facilitan la reflexión individual y la discusión grupal. Además permiten que emerjan los conocimientos previos. En los últimos años se ha enfatizado la implicación que para la comprensión lectora tienen los “organizadores previos”, títulos, resúmenes, etc. Estos procedimientos, si son considerados por el autor en el momento de construir el texto, servirían para activar los esquemas del lector. También se insiste en la importancia de que el autor introduzca “señalizaciones” que resalten algunos aspectos del texto (relaciones lógicas dominantes, ideas principales, ordenamiento, etc. Todas estas formas de “ayudas” corresponden al autor, en el momento de construir el texto (Paradiso, 1996).

Lamentablemente los estudios sobre la comprensión de textos escritos por parte de sujetos adultos son más bien escasos todavía. Y especialmente los referidos a estudiantes universitarios, que son los que nos ocupan en este trabajo. Se vienen observando carencias en las estrategias de comprensión de textos escritos que les permitan una utilización más eficaz de éstas como instrumentos de aprendizaje: distinguir la información fundamental de la que es accesoria; organizar y estructurar adecuadamente la información extraída de la lectura de los textos; reconocer los aspectos textuales que dificultan y facilitan la comprensión de los textos, adquirir destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión, como señalábamos arriba, etc.

Por lo que respecta a textos expositivo-argumentativos, M.A. Echevarría e I. Gastón hicieron un estudio en la Escuela de Magisterio de Bizkaia (UPV/EHU) con alumnos de primer curso de universidad con la finalidad de detectar en qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que las motivan. Las conclusiones de dicho estudio son que los problemas fundamentales de comprensión de textos expositivo-argumentativos de cierta complejidad por parte de estudiantes que han accedido recientemente a la universidad afectan fundamentalmente a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto. Y en segundo lugar, los estudiantes objeto de la investigación parecen encontrar una especial dificultad en construir el

modelo de situación que requiere la correcta comprensión del texto. La carencia de los conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto (Echevarría y Gastón, 2002).

Una revisión sistemática sobre la supervisión de la comprensión lectora la debemos a M^a. del Mar Mateos (Mateos:1991). Más recientemente contamos con el ya mencionado estudio de Aragón y Caicedo sobre estrategias metacognitivas. Tenemos asimismo experiencias llevadas a cabo con alumnos de Magisterio a lo largo de estos últimos años, como la que acabamos de mencionar, que es nuestro ámbito de actuación.

Marco empírico

La evaluación de la comprensión lectora de los alumnos se ha utilizado reiteradamente como uno de los índices más discriminatorios, que pone de relieve las diferencias educativas entre regiones y países. Sin embargo, se echa en falta una reflexión rigurosa sobre la validez de los instrumentos empleados para este objetivo, así como sobre su utilidad para la demanda más importante: obtener una información que nos ayude a individualizar la respuesta educativa para los alumnos que no comprenden (Montanero, 2004). Las técnicas de evaluación más utilizadas se basan en la observación y el análisis de productos inferenciales, supuestamente relacionados con los procesos cognitivos de comprensión. Existen múltiples evidencias acerca de la relación entre la comprensión lectora y la eficacia ante la demanda de inferir información de un texto. Los métodos de observación constituyen de nuevo una interesante alternativa para evaluar los procesos metacognitivos que intervienen en la comprensión de un texto. Sin embargo, todos los métodos de evaluación acaban con una interpretación de los resultados que en mayor o menor medida tienen un componente subjetivo. En esta propuesta que presentamos utilizamos la rúbrica como herramienta de evaluación porque nos parece la más adecuada para nuestro propósito, como veremos.

A.M^a. Ortiz y yo mismo presentamos en el XII Congreso Internacional de la SEDLL los resultados de una experiencia de aula que formaba parte de un proyecto de investigación más amplio llevado a cabo durante el curso 2010/11 en la Facultad de Educación de Ciudad Real con 3 grupos del tercer curso de estudiantes de Magisterio de la especialidad de

Educación Infantil y 7 grupos de Educación Primaria con el objetivo de evaluar el índice de mejora de las competencias de los alumnos para la comprensión y elaboración de textos críticos mediante el empleo de una rúbrica de autoevaluación creada al efecto. Se reproduce a continuación solo el apartado relativo a la “comprensión lectora”, puesto que hay dos más: búsqueda de información y creación de textos. El diseño de la herramienta de evaluación obedecía a la constatación en diversas disciplinas de que los estudiantes no entendían por un lado los textos académicos de referencia: manuales, bibliografía temática, artículos de revistas especializadas, explicaciones del profesorado en clase; y por otro, mostraban notables carencias en la redacción de trabajos académicos que suelen solventar con la consabida técnica del “copio y pego” a falta de una lectura comprensiva de las fuentes y una notable carencia de competencia en la redacción de textos críticos. Ahora se ahonda en el primer criterio, como decía, porque la falta de comprensión lectora explica todo lo demás.

Tabla 1. Rúbrica de autoevaluación.

		NIVELES DE LOGRO				
		1. MÍNIMO 1-2	2. BÁSICO 3-4	3. SATISFAC- TORIO 5-6	4. AVANZADO 7-8	5. EXCELENTE 9-10
LECTORA	Analiza e interpreta el texto. Descriptores: Distingue las ideas principales de las secundarias; comenta datos relevantes; fechas, nombres, %... y lleva a cabo un análisis profundo del texto.	No identifica las ideas principales, ni secundarias, no señala datos relevantes y no aporta análisis del texto.	Confunde las ideas secundarias con las principales.	Identifica las ideas principales, comenta algún dato relevante y hace un análisis superficial del texto basado en una síntesis del mismo.	Identifica las ideas principales y secundarias, comenta la mayoría de los datos relevantes y lleva a cabo un análisis personal del texto sin contextualizarlo en la bibliografía consultada.	Identifica las ideas principales e ideas secundarias, comenta la mayoría de los datos relevantes y lleva a cabo un análisis crítico de los datos del texto, información recogida de las fuentes citadas y aportaciones propias.
	COMPRESIÓN	Comprende globalmente el texto. Descriptores: palabras claves y resumen.	No identifica palabras claves. No recoge la información relevante en el resumen.	Confunde palabras claves con otras palabras. Diseña un resumen demasiado siado amplio.	Identifica 1 de 4 palabras claves. En el diseño del resumen, deja fuera la mayoría de la información relevante.	Identifica 2-3 de 4 palabras claves. Recoge la mayor parte de la información relevante en el resumen.
COMEPETENCIA						
Indicador o dominio						

En las conclusiones del citado estudio (Cano y Ortiz: 2014) se recoge la eficacia de la herramienta, si bien exige una gran familiaridad con la misma tanto por parte de los docentes como de los alumnos, aparte de que no es válida para cualquier texto ni para toda disciplina. Lo que nadie discute hoy en día es que el empleo de rúbricas permite una evaluación más “objetiva” de los textos producidos por los alumnos, ya sean orales o escritos, puesto que los profesores y ellos mismos conocen de antemano los criterios de evaluación y además la autoevaluación es formativa, si los criterios han sido bien seleccionados. Y también podemos diseñar rúbricas *ad hoc* para evaluar la comprensión lectora, que es el tema que ahora nos ocupa.

La primera tarea para evaluar y mejorar la comprensión lectora la realizaron nuestros alumnos de la asignatura de *Didáctica de la lengua en Educación Infantil* (2010/11) a propósito de un texto de A. M. Borzone: “Lectura y escritura: enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en los primeros años”². Les pedí que respondieran a estos 4 apartados:

1. Lectura del artículo.
2. Elaboración de un resumen de no más de 300 palabras que contenga las ideas principales del artículo.
3. Enumeración de cuatro palabras clave.
4. Realización de un comentario crítico con una extensión de dos folios. Para su realización deben utilizarse, al menos, tres fuentes de información

Naturalmente, en clase se comenta un texto enviado a los alumnos por *Moodle* tras haber explicado cómo hacer un resumen y localizar las palabras clave, cómo encontrar las ideas principales y las secundarias subordinadas a aquellas, qué entendemos por un esquema jerarquizado y qué por un mapa de conceptos y, finalmente, qué es y qué no es un comentario crítico.

El texto propuesto para la ya mencionada tarea aborda contenidos del programa de la asignatura y es una de las fuentes que debían consultar. Tras la corrección por parte del profesor, se les ofreció la rúbrica para que se autoevaluaran y rehicieran el trabajo a partir de ese *feedback*. Los resultados mejoraron considerablemente en la segunda versión de

2 Conferencia de apertura del IX Congreso Internacional de la SEDLL, celebrado en la Universidad de la Rioja en 2005. Las actas del mencionado congreso están publicadas y pueden consultarse en: http://sedll.org/es/congresos_actas_interior.php?cod=6

la tarea. Solo puedo ofrecer aquí datos globales de la experiencia. La nota media del profesor para los 53 alumnos que hicieron la tarea fue de 0.4/1; es decir, un aprobado casi raspado, mientras que los alumnos se autoevaluaron con una nota media global de 0.76/1.

En el curso 2011/12 propuse a los 52 alumnos de la asignatura de *Lingüística aplicada a la enseñanza*, de Educación Primaria, la siguiente tarea a propósito de un texto de M. Mourelle de Lema sobre historia de la Lingüística³:

1. Señala cuál es el tema del texto
2. Señala cuáles son las ideas principales del texto.
3. Realiza un mapa de conceptos del texto.
4. Realiza un esquema jerarquizado.
5. Realiza un resumen.
6. Valora de 1 a 10 (1 nada, 10 mucha) la dificultad que has encontrado en el texto.

Tras la evaluación de esta tarea con la rúbrica que veremos más adelante, les pedí una Tarea 2, con los mismos apartados y en este caso sobre el ya citado texto de A. M. Borzone. Repetí en el curso 2012/13 la tarea con los 53 alumnos de *Didáctica de la lengua en Educación Primaria* sobre un texto de M^a. M. García-Castejón (2012).

En el 2013/14 han hecho voluntariamente dos tareas 48 de los 71 alumnos de *Lingüística aplicada a la enseñanza*, una sobre el ya citado texto de Mourelle de Lema y otra a partir de un texto de A. Hidalgo y M. Quilis sobre el acto comunicativo y las funciones del lenguaje⁴. Finalmente han hecho dos tareas con los mismos apartados 61 alumnos del Curso de Acceso al Grado de Maestro en Educación Primaria con los ya referidos textos de M^a. M. García-Castejón y A. M. Borzone, respectivamente. En este último caso las tareas eran obligatorias. En todos los casos trabajamos con textos expositivos propios de la formación académica y que forman parte de la bibliografía temática que los alumnos deben consultar para complementar la información recibida en clase sobre la base de la guía docente de la asignatura en cuestión.

3 Mourelle de Lema, M. (1977). *Historia y principios fundamentales de la lingüística*. Madrid: Editorial Prensa Española, pp. 103-109.

4 Hidalgo Navarro, A. y Quilis Merín, M. (2004²): *Fonética y fonología españolas*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp.19-23.

Resultados y discusión

Hemos introducido el apartado anterior hablando de la dificultad que supone evaluar la comprensión lectora. Un problema fundamental a la hora de evaluar la lectura es la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura. Se acepta el hecho de que es una capacidad compleja, y diferentes autores señalan que existen cinco niveles o procesos de comprensión que hay que tener en cuenta en dicha evaluación (Pérez Zorrilla, 2005). Otro aspecto relevante a tener en cuenta en la evaluación de la comprensión es el tipo de texto, dadas las diferentes características que presentan. De hecho nuestros alumnos si bien han trabajado sobre textos expositivos que se sitúan en el ámbito de la didáctica de la lengua, no obstante su grado de dificultad es distinto, a lo que habría que añadir la falta de conocimientos previos para afrontar la mayor parte de ellos. Hoy en día, como dice la citada M^a. J. Pérez, se sostiene que el conocimiento se almacena en “estructuras de conocimiento”, y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. En ese sentido, el nivel de comprensión de un texto equivaldría a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. Por tanto, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora, a la que también hemos hecho referencia. Se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Pero este trabajo no pretende hacer una revisión sistemática de propuestas de intervención ni de evaluación sobre la comprensión lectora, sino más bien dar cuenta de los resultados de las experiencias llevadas a cabo con nuestros alumnos.

Tras la primera iniciativa realizada durante el curso 2010/11 y comentada en el apartado anterior, me centré desde el curso 2011/12 en tareas relacionadas exclusivamente con comprensión lectora, para cuya evaluación he diseñado una rúbrica que me permite corregirlas fácilmente y con la mayor objetividad posible debido a que son grupos muy numerosos y en algunos casos han sido 2 las tareas propuestas. En otros casos solo me ha sido posible mandar una tarea por falta de tiempo. Reproduciré solo las gráficas con resultados globales de cada grupo. Esta es la rúbrica que he diseñado:

Tabla 2. Rúbrica para la corrección de tareas.

Nombre:				
Texto:				
CRITERIOS	Excelente 10-9	Bastante bien 8-7	Bien 6-5	PUNTAJACIÓN
TEMA	El título se relaciona perfectamente con el tema, corroborado por las palabras clave	El título no se relaciona totalmente con el tema. Y no ha dado con todas las palabras clave	El título tiene poca relación con el tema. Solo ha dado con alguna palabra clave	
IDEAS PRINCIPALES	Ha encontrado las ideas principales y las expone con claridad y concisión	Ha encontrado casi todas las ideas principales y las expone correctamente	Solo ha encontrado algunas ideas principales y no están expresadas adecuadamente	
MAPA DE CONCEPTOS	Están muy bien representados los conceptos así como los enlaces que los relacionan	Representa bien casi todos los conceptos que estructuran el contenido y la mayor parte de los enlaces	Se le escapan bastantes conceptos y los enlaces no dan cuenta de la estructura conceptual del texto	
ESQUEMA	Presenta un esquema jerarquizado que permite visualizar las ideas principales, las secundarias y las relaciones entre ellas	Faltan algunas ideas principales y las secundarias supeditadas a ellas. El esquema resulta incompleto	Solo algunas ideas principales aparecen en el esquema, pero faltan otras con las consiguientes ideas secundarias	
RESUMEN	El resumen desarrolla el esquema con brevedad y precisión, y da cuenta de las ideas principales del texto	El resumen no recoge todas las ideas sustanciales del texto y quedan fuera algunos componentes fundamentales del mismo	El resumen recoge parcialmente las ideas principales del texto y no presenta una redacción totalmente coherente y lógica del mismo	

A continuación, reproduzco la gráfica con los resultados de los 52 alumnos del curso de *Lingüística aplicada a la enseñanza*, asignatura de primer curso (2011/12). No hay ningún alumno con la calificación de excelente en la primera tarea, como podemos ver.

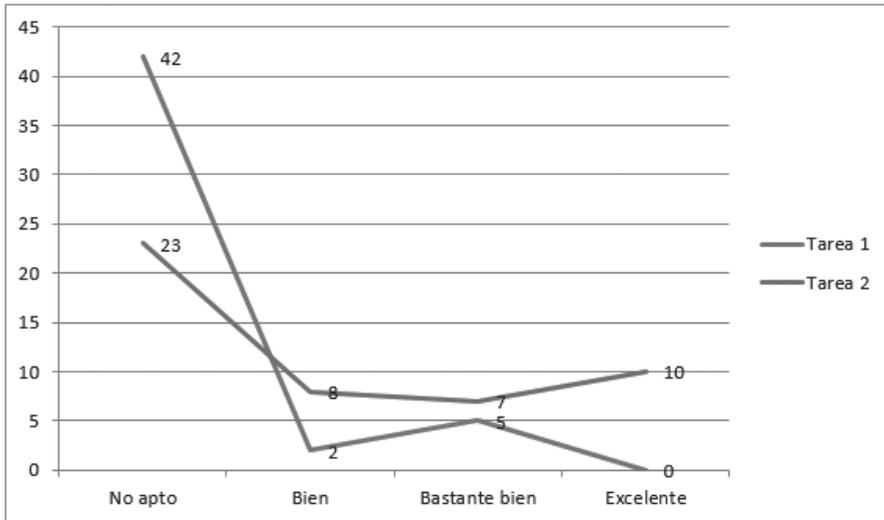


Figura 1. Texto de Mourelle de Lema; Tarea 2 texto de A.M. Borzone.

Es evidente la mejora de resultados en la Tarea 2 con relación a la Tarea 1. En el curso 2012/13 los alumnos de *Didáctica de la lengua en Educación Primaria*, asignatura de tercer curso (2012/13), realizaron solo una tarea, cuya gráfica de resultados es esta:



Figura 2. Tarea 1: texto de M^a. M. García- Castejón.

Los alumnos de este grupo no habían hecho anteriormente tareas de comprensión lectora. Sus resultados respecto a los de 1º en la Tarea 1 son sensiblemente mejores, lo que podría explicarse por la propia madurez respecto a aquellos. No obstante, comprobaremos que en alumnos más maduros aún este tipo de tareas mejora su comprensión lectora.

Para los alumnos de *Lingüística aplicada a la enseñanza* del curso 2013/14 he pasado 2 tareas, con estos resultados:

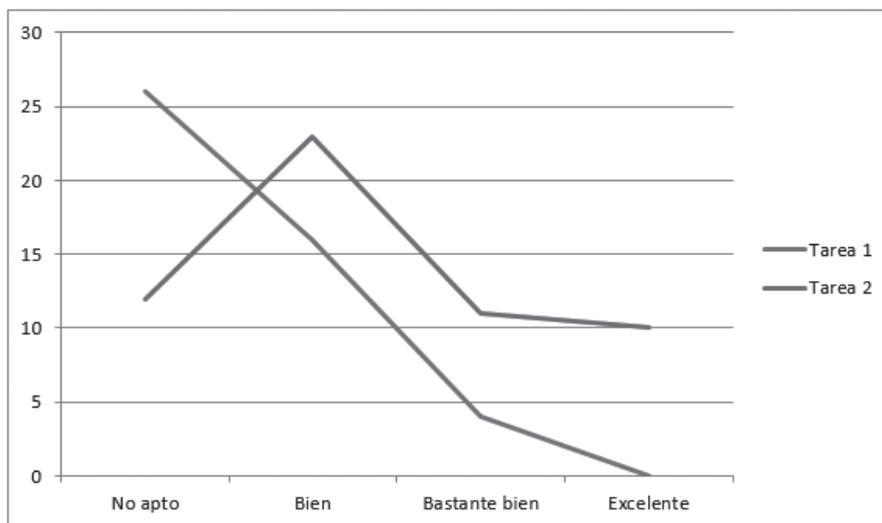


Figura 3. Tarea 1: texto de Mourelle de Lema; Tarea 2: texto de A. Hidalgo y M. Quilis.

Comprobamos una mejora muy importante en los resultados de la Tarea 2 con relación a los de la tarea 1. Finalmente vemos los resultados de los 61 alumnos del Curso de Acceso al Grado de Maestro en Educación Primaria, que se imparte por primera vez en esta Facultad durante el curso 2013/14. Son alumnos de la asignatura *Didáctica de la lengua*. Conviene señalar que si bien en los casos anteriores las tareas suponen un 20% sobre la nota final, en el mencionado curso de acceso las tareas tienen un valor de un 60%, junto con un trabajo de grupo que deben exponer. Esta es la gráfica con los resultados de las 2 tareas:

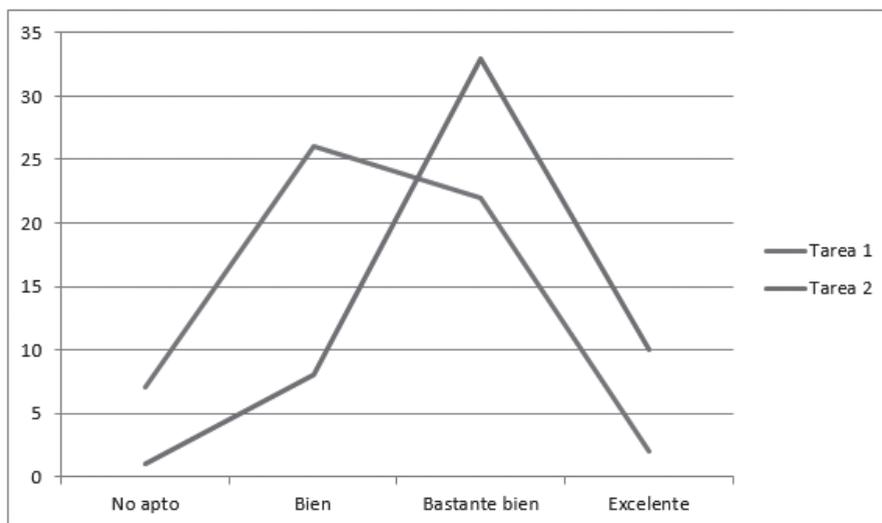


Figura 4. texto de M^a. M. García-Castejón; Tarea 2: texto de A. M. Borzone.

Estos alumnos, con una media de edad de unos 35 años, ya en la tarea 1 presentan mejores resultados que los de 1º y que los de 3º, lo que sería explicable por una mayor madurez que incide, sin duda, en la mejora de la comprensión lectora. Pero vemos cómo mejoran sustancialmente en la tarea 2, lo que viene a probar la eficacia de la estrategia.

Conclusión

Con el diseño de la rúbrica de autoevaluación para la creación de textos críticos y su puesta en práctica con varios grupos de estudiantes durante el curso 2010/11 comprobamos la eficacia de la herramienta para evaluar más objetivamente las producciones textuales de los alumnos y para mejorar ellos mismos su comprensión lectora una vez conocidos los criterios de evaluación y autoevaluación. Ahora, con las propuestas de tareas a distintos grupos desde el curso 2011/12 hasta el curso académico 2013/14, evaluadas mediante una rúbrica creada al efecto, hemos podido comprobar una mejora sustancial en aquellos grupos que han realizado 2 tareas. Por tanto, las estrategias propuestas: indicar cuál es el tema de un texto, señalar las ideas principales, hacer un mapa conceptual del mismo, realizar un esquema jerarquizado y un resumen con 3 o

4 las palabras clave obligan al alumno a hacer una profunda reflexión sobre el texto y esto mejora la comprensión lectora del mismo. No obstante el número de alumnos no aptos sigue siendo muy elevado, lo que hace necesario repetir este tipo de tareas a lo largo de toda su formación y con una gran variedad de textos. Por lo que respecta a la contribución de este trabajo hay que decir que hay mucha literatura científica acerca de la comprensión lectora. Bastante menor es la referida a estudiantes de Magisterio, futuros maestros, no lo olvidemos. Se han propuesto diversas estrategias para mejorar su comprensión lectora. La nuestra pretende sumarse a esas iniciativas que intentan mejorar esta competencia de nuestros estudiantes, lo que tendrá un efecto multiplicador cuando ejerzan como maestros y maestras. Por un lado, el diseño de rúbricas de evaluación de textos, tanto orales como escritos, permite que esta sea más objetiva. Por otro lado, el conocer los estudiantes los criterios de evaluación les hace reflexionar para mejorar su comprensión y producción textuales. En el apartado de dificultades hay que señalar que estas estrategias consiguen sus objetivos en la medida en que se multiplican, lo que supone un gran esfuerzo de corrección de tareas para el profesor cuando tiene grupos de alumnos muy numerosos. El objetivo es que los estudiantes automaticen los mecanismos cognitivos que conducen a dar con el tema y las ideas principales de un texto sin necesidad de plasmarlo por escrito a través de herramientas de estudio como son el subrayado, el esquema, el mapa conceptual, etc. que deben trabajarse desde la edad escolar y muy especialmente en la Enseñanza Secundaria y Bachillerato, a la luz de las carencias detectadas en las Evaluaciones de Diagnóstico y en los Informes Pisa.

Referencias bibliográficas

- ARAGÓN, L. y SOLANLLY, A. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo. *Universitas Psychologica*, vol. 4, nº 2, pp. 176-196
- ARAGÓN, L. y CAICEDO, A.M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Pensamiento Psicológico*, vol. 5, nº 12, pp. 125-138.
- ARAITZ USCOLA, G.M. (2013). Construyendo ciencia a través del diálogo. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 64, pp. 48-55.
- CARRIEDO LÓPEZ, N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Ed. de la Univ. Autónoma de Madrid, col. "Cuadernos del ICE, 10".

- CANO VELA, A.G. y ORTIZ BALLESTEROS, A.M^a. (2014). La rúbrica de autoevaluación como herramienta para mejorar la comprensión y elaboración de textos. *Lenguaje y Textos*, nº 39, pp. 79-89.
- ECHEVARRÍA, M.A. y GASTÓN, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, nº 10, pp. 59-74.
- GARCÍA-CASTEJÓN, M^a. M. (2012). La mejora de la comprensión lectora en el primer ciclo de la educación primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*; julio 2012, núm. 61, pp.100-107.
- GUTIÉRREZ RODILLA, B.M. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.
- LEMKE, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- LEÓN, J.A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 56, 5-24.
- LOCKE, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍ, J. y otros (2013). El uso de evidencias en la escritura científica de los estudiantes de magisterio. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 64, octubre, pp. 40-46.
- MATEOS, M^a. del Mar (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, pp. 25-50.
- MONTANERO, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, nº. 335, pp. 415-427.
- PARADISO, J.C. (1966). Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología*, 12 (2), pp. 167-177.
- PÉREZ ZORRILLA, M^a. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, nº. extraordinario 2005, pp. 121-138.
- RIPOLL, J.C. y otros (2007). Entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso, revista de educación*, nº 30, pp. 233-245.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. y RUIZ BIKANDI, U. (2013). El discurso científico en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 64, octubre 2013, pp. 5-8.
- ROMERO, J.F. y GONZÁLEZ, M. J. (2001). *Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- SÁNCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana/Siglo XXI.

