



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA MEJORAR LA
COMPRESIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**
A PROGRAM PROPOSITION FOR TO IMPROVE TEXT'S COMPREHENSION IN
UNIVERSITARY STUDENTS

Volumen 8, Número 2
pp. 1-31

Este número se publicó el 30 de agosto 2008

Klency González Hernández

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA MEJORAR LA COMPREENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A PROGRAM PROPOSITION FOR TO IMPROVE TEXT'S COMPREHENSION IN UNIVERSITARY STUDENTS

Klency González Hernández¹

Resumen: Esta investigación presenta el diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios, así como la evaluación que un grupo de expertos realizaron del mismo. Consideramos que el lector comprende un texto cuando puede construir una representación mental de él en su memoria. Dicha representación es el resultado de la aplicación de un conjunto de estrategias, que pueden entrenarse mediante la intervención.

La evaluación fue realizada utilizando el método Delphi. La muestra estuvo integrada por 16 expertos que evaluaron el programa en dos momentos diferentes. Los resultados revelan diferencias entre la primera y segunda evaluación, lo que apunta al hecho de que en la versión revisada del programa fueron tenidas en cuenta las sugerencias hechas por los expertos, con lo cual se mejoró y enriqueció el diseño del mismo, logrando un mayor ajuste con los objetivos de la investigación.

El programa parte de un conjunto de presupuestos teóricos-metodológicos que fundamentan el diseño del mismo. Las estrategias seleccionadas para intervenir son: estrategia de progresión temática, estrategia estructural, aplicación de las macrorreglas y estrategias metacognitivas. Cada una de ellas se propone alcanzar objetivos específicos para lo cual desarrollamos una secuencia de tareas. Finalmente, describimos algunos procedimientos a tener en cuenta para la implementación del programa.

Palabras claves: COMPREENSIÓN, ESTRATEGIAS, EVALUACIÓN, PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Abstract: This investigation presents the design of a program to improve the text's comprehension in university students, and the evaluation that a group of experts made of this program. We think that a reader can understand better a text when he is capable of building a representation of it in his mind. This representation is the result of a group of strategies that can be trained using intervention.

The evaluation was made using Delphi method. The sample was integrated by a group of 16 experts who evaluated the program in two different moments. The results show differences between the two evaluations, which means that in the reviewed version of the program we take into account the suggestions made by the experts and this helped to improve and enrich the design, obtaining a better adjustment with the research's objectives.

The program starts from a set of theoretical and methodological premises that support its design. The strategies selected to intervene are: thematic progression strategy, structural strategy, application of macrorules and metacognitive strategies. Each one tries to reach a specific objective, that's why we develop a sequence of tasks. Finally we describe some procedures that must be taken into account for the implementation of the program.

Key words: COMPREHENSION, STRATEGIES, EVALUATION, PROGRAM OF INTERVENTION.

¹ Máster en Psicología Educativa. Profesora instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Dirección del centro de trabajo: San Rafael, esquina Masón. Municipio Plaza de la Revolución, Ciudad de la Habana, Cuba. Teléfono – 870 4923.

Dirección electrónica: klency@psico.uh.cu,
klency@gmail.com

Artículo recibido: 16 de junio, 2008

Aprobado: 6 de agosto, 2008

1. Introducción

Comprender un texto supone un proceso complejo que incide directamente en el aprendizaje. En buena medida, los conocimientos que adquirimos nos llegan a través de la lectura y la comprensión de lo leído. Dada la complejidad de este proceso no resulta sorprendente que muchos niños atraviesen por serias dificultades para comprender lo que leen y muchos adultos mantengan aún en estadios superiores de educación dichas dificultades (Peronard, Gómez, Parodi y Núñez, 1998; Sánchez y García, 2006). Los datos revelan que, específicamente en el nivel superior, esta problemática es posiblemente una de las que más afecta el rendimiento de los estudiantes, así como la calidad de sus aprendizajes.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones consultadas tienen carácter descriptivo: demuestran que un gran número de estudiantes del nivel superior no cuentan con las habilidades necesarias para comprender (Sánchez y García, 2006; Peronard, 2001; OECD, 2000; Peronard, Gómez, Parodi y Núñez, 1998); o describen las estrategias cognitivas y metacognitivas que ellos utilizan (Maturano, Soliveres y Macías, 2002; Peronard, Crespo y Velásquez, 2000); o enfatizan en la importancia del contexto para la comprensión (Rojas y Yáñez, 1992; s.f.).

Existen pocos estudios que desde una perspectiva interventiva propongan soluciones para contrarrestar dichas dificultades (Casar, 1998; Luque, García Madruga, Gutiérrez, Elousa y Gárate, 2002; Trujillo, 1999). Por lo tanto, nos propusimos diseñar un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios; así como evaluar el programa a partir del criterio de expertos.

2. La comprensión de textos, una mirada cognitiva.

La comprensión encierra todos aquellos procesos que inciden directamente sobre la construcción del significado global del texto (Otero, 1997; 2002; Sánchez, 1998). Llegar hasta aquí requiere que el lector procese los contenidos de las frases y cláusulas para integrar la información de éstas en unidades más globales de significado. Dado que el texto es un conjunto de frases coherentes que comparten un tema, su comprensión supone la capacidad de descubrir relaciones de coherencia entre éstas; para lo cual se debe producir lo que se conoce como procesamiento estructural del texto.

Una de las características distintivas del enfoque cognitivo de la comprensión consiste en definir cómo se utiliza el conocimiento estructurado y preexistente en la memoria y cuáles son los procesos que interactúan para lograr la representación mental del significado. Esto ha llevado al concepto de proposición (ver De Vega, 1994, para una revisión, p. 261) que ha servido para tratar de explicar el hecho de que poseemos conocimientos y conjuntos de expectativas que aplicamos, exitosamente, a las situaciones de aprendizaje con las que nos enfrentamos diariamente.

Asumiendo la existencia de las proposiciones como material con el que operamos mentalmente y unidades psicológicas que derivamos del lenguaje escrito, se han desarrollado diversos modelos explicativos en torno a cómo se estructura y funciona el sistema encargado de conducirnos a la comprensión de un texto. No procederemos a un análisis exhaustivo de modelos sino que nos detendremos en uno de los que ha tenido mayor impacto para los psicólogos cognitivos al tratar de explicar cuestiones relacionadas con la comprensión lectora. Nos referimos a la propuesta de Kintsch y Van Dijk, 1973; 1984. Estos autores afirman que para comprender un texto los lectores deben construir una representación del mismo en su memoria. Dicha representación puede constar de distintos niveles, teniendo en cuenta el texto superficie y el texto base.

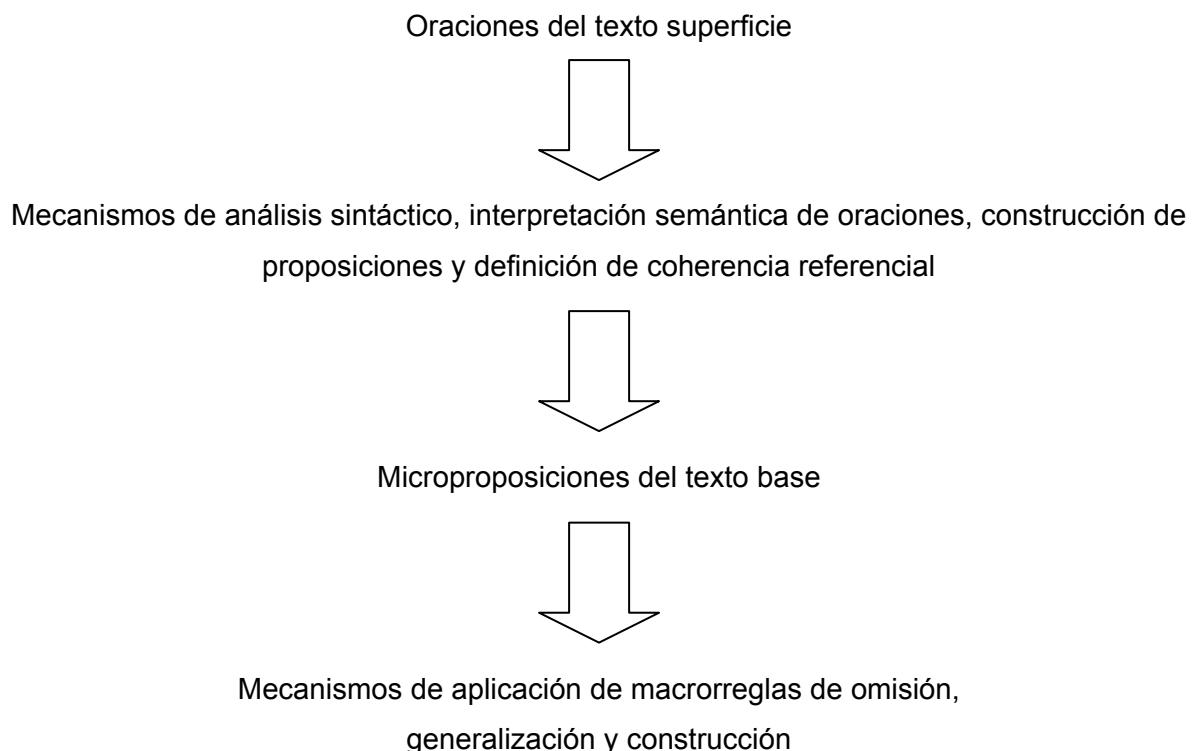
El texto superficie corresponde a la representación literal de palabras y oraciones, con la misma organización sintáctica que el texto original. A partir del "texto superficie" se deriva el "texto base" que contiene las ideas del que escribe o dice algo. El "texto base" captura el significado de un texto, a partir de las proposiciones (De Vega, 1994). El número de proposiciones del texto base suele ser mayor que el del texto superficie, ya que las proposiciones no se corresponden con las oraciones o cláusulas sino que se establecen cuando se realiza implícita o explícitamente un acto de predicación.

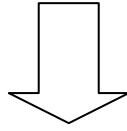
De esta forma, en el plano del texto base se establece ya un primer nivel de estructura denominado *Microestructura* (Kintsch y Van Dijk, 1973; 1984). En ella se detectan las ideas contenidas en el texto superficie y se establece una coherencia local entre éstas, a partir de la construcción jerarquizada de proposiciones (o microproposiciones). La comprensión del texto no deriva únicamente de la microestructura, sino también de la *Macroestructura*, que implica una descripción semántica del contenido global y está constituida por un conjunto de

proposiciones (macroproposiciones) que confirman el carácter activo de la comprensión. Penetrar en la esencia del texto supone no sólo identificar las ideas particulares que contiene, sino también acceder a un conjunto complejo y organizado de conocimientos sobre el mundo a los que el texto hace referencia, así como relativos a la organización del propio texto.

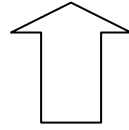
Para construir la macroestructura los lectores deben aplicar determinadas reglas de proyección semántica a la microestructura del texto (Kintsch y Van Dijk, 1984; Otero, 1997; León y Slisko, 2000). Estas se denominan macrorreglas y son las encargadas de reducir el número de proposiciones, a la vez que mantienen algunas relevantes e incorporan otras nuevas (Manzano, 2002). En síntesis, comprender un texto supone construir una representación del mismo en la memoria. Esta construcción ocurre a partir de la microestructura, gracias a un proceso guiado "desde abajo" por las ideas explícitas del texto extraídas en el texto base, y "desde arriba" por los conocimientos acerca de la organización del texto y los relativos a su contenido que se pudieran tener previamente (macroestructura). La figura 1, a continuación, ilustra a través de un esquema este conjunto de relaciones.

Figura 1: Relaciones entre estructuras de conocimientos intervinientes en la comprensión del texto según modelo de Kintsch y Van Dijk (Tomado de Belinchón, Revière e Igoa, 1992, p: 503).

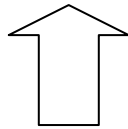




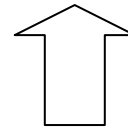
Macroproposiciones / Macroestructura



Mecanismos "top-down" de aplicación de conocimientos en Memoria Largo Plazo al texto en curso



Esquemas y guiones sobre objetos / relaciones en el mundo



Esquemas y gramáticas que representan los conocimientos sobre relaciones en el mundo

Analizando el conjunto de procesos guiados de "arriba-abajo", emerge una variable determinante de la comprensión lectora, relacionada con la habilidad que tienen los lectores para aprovecharse del conocimiento acerca de las características propias que tiene el texto. Nos referimos a la estructura de alto nivel, es decir, al patrón organizacional de un texto, que se caracteriza de acuerdo al tipo de estructura que interrelaciona los tópicos abordados en él. Meyer (1985) ha identificado cinco tipos de estructuras de alto nivel: problema / solución, antecedente / consecuente, comparación, agrupación y descripción. Conjuntamente con esto, es muy importante que los lectores puedan autorregular las diferentes actividades relacionadas con la comprensión. Los procesos de autorregulación constituyen actividades mentales que se realizan para la planificación y el establecimiento de metas y submetas con el fin de guiar y comprobar cómo transcurre el proceso de comprensión. Estos procesos se incluyen bajo la denominación genérica de Metacognición (Flavell, 1996).

Hasta aquí hemos analizado cómo se estructura y funciona el sistema encargado de conducirnos a la comprensión del texto. Sin embargo, es necesario señalar que el proceso de construcción de la representación mental del significado del texto no ocurre de la misma forma en todos los lectores. Emerge así la distinción hecha entre buenos y malos lectores.

Los buenos lectores construyen una representación coherente y articulada del significado del texto (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992; 1998). Para ello, son conscientes de cuándo aparece un nuevo tema o cuándo uno mayor se concreta en otros particulares. Son capaces de apreciar la jerarquía, seleccionando las ideas principales y descartando aquellas que, de omitirse, no cambiarían el significado. Descubren la lógica del texto para articular los significados que van derivando de su lectura, teniendo en cuenta que todos los textos poseen como mínimo una estructura de alto nivel. Por último, autorregulan las distintas actividades implicadas en el proceso de comprensión, realizando unas y otras con mayor o menor rigor según la meta que se hayan propuesto inicialmente.

Los malos lectores elaboran una representación elemental y desarticulada del texto. En primer lugar, incluyen un conjunto de detalles o ideas sueltas que no guardan relación entre ellas, no coinciden con la información relevante del texto, ni con sus conocimientos previos. Es una representación de tipo tema + detalles (Sánchez y cols., 1992), es decir, incluye el tema general del texto, más una colección de detalles vinculados a éste de forma inespecífica. No tienen en cuenta la estructura de alto nivel del texto, ni autorregulan las actividades que van teniendo lugar durante el proceso de comprensión.

Algunos autores (Sánchez y col., 1992; 1998; Pearson, Rholer, Dole y Duffy, 1992) coinciden en establecer una relación entre las características de los buenos o malos lectores y las estrategias que ellos utilizan para comprender el texto; recomendando la necesidad de que las estrategias formen parte esencial de la enseñanza de la comprensión lectora.

Por una parte, los buenos lectores usan las siguientes estrategias:

1. Uso estratégico de la progresión temática del texto (Sánchez y cols., 1992, 1998).
2. Uso de la estrategia estructural (Meyer, 1985).
3. Uso de macrorreglas de omisión, generalización e integración (Kintsh y Van Dijk, 1973; 1984).
4. Uso flexible y adaptado de las estrategias metacognitivas (Brown, Campione, y Day, 1981).

La estrategia de *progresión temática* tiene que ver con que en los textos la información se presenta de forma ordenada y cada idea se relaciona con un tema específico que es estable,

pero a la vez cambiante. Usar esta estrategia posibilita que el lector perciba esa variación continua del texto, examinando la información para determinar cuáles ideas expresan el tema general y cuáles amplían algo sobre ese tema. *La estrategia estructural* consiste en reconocer cómo se organizan entre sí las ideas del texto y utilizar esa organización para ordenar los significados que de él se pueden extraer, en otras palabras, identificar la estructura de alto nivel del texto.

Aplicar las macrorreglas de omisión, generalización e integración (Kintsh y Van Dijk, 1973; 1984) es otra estrategia que permite a los lectores ir elaborando el significado global del texto, partiendo de elementos o proposiciones locales. La *omisión* consiste en suprimir todas aquellas proposiciones que no se configuran como una condición semántica para la interpretación de la siguiente. La *generalización* permite reducir la información expresada mediante la categorización de una secuencia de ideas en función de su naturaleza incluyente. La *integración o construcción* consiste en generar una macroproposición que sustituya secuencias de proposiciones que sean condiciones, consecuencias o componentes de otra más global. Por último, los buenos lectores *usan de manera flexible las estrategias descritas* (Brown, Campione, y Day, 1981), implica ser capaz de autorregular las diferentes actividades relacionadas con el proceso de comprensión (Peronard, Crespo y Velásquez, 2000; Peronard, 2005).

En cuanto a las estrategias que usan los lectores que no logran comprender el texto Sánchez y col. (1992; 1998) las resumen de esta forma:

1. Deficiencias en el uso de la progresión temática del texto (Sánchez, y cols. 1992).
2. Empleo de la estrategia de listado (Meyer, 1984).
3. Uso de la estrategia de suprimir y copiar (Brown y Day, 1983).
4. Deficiencias en la supervisión de la comprensión y en las estrategias de autorregulación (Brown y col., 1981, Ríos, 1991).

Las *deficiencias en el uso de la progresión temática* significan que los lectores muestran dificultades para integrar la información nueva con la ya dada, por lo que el significado que procuran darle al texto va perdiendo coherencia. La *estrategia de listado* convierte al texto en una lista de elementos simples, sin relación entre ellos. El sujeto no tiene en cuenta la estructura de alto nivel del texto, ni tampoco relaciona la información brindada con sus conocimientos previos.

Para resumir los textos, los malos lectores utilizan la *estrategia de suprimir y copiar*, de forma tal que eliminan lo redundante y repiten literalmente el resto de la información. En ningún momento tratan de generalizar los contenidos, ni buscan la forma de integrarlos con sus esquemas. Por último, las *deficiencias en la supervisión y la autorregulación* hacen que los sujetos se centren en el producto de la comprensión, sin tener en cuenta el proceso.

Consideramos que las estrategias propuestas por Sánchez y col. (1992; 1998) aportan a los lectores una herramienta para poder enfrentarse a los textos, facilitando su buena comprensión y posterior aprendizaje. Sin embargo, no sólo es necesario contar con un grupo de estrategias que mejoren el proceso de comprensión, sino también profundizar en cómo hacerlo.

Una de las vías más utilizadas para enseñar estrategias de comprensión ha sido a partir de la implementación de programas de intervención. Uno de los procedimientos más utilizados para llevar a cabo esta intervención se conoce como "Entrenamiento ciego" (Brown y col., 1981; Sánchez y col., 1998; León y Slisko, 2000; Manzano, 2002). Este entrenamiento se fundamenta en algunas ideas claves. La comprensión y el recuerdo de un texto dependen de los conocimientos que tienen los lectores, las estrategias que activan y del propio texto. Las dificultades surgidas pueden explicarse porque las estrategias son inapropiadas o inexistentes. La comprensión puede ser mejorada a partir de acciones encaminadas a modificar tales estrategias y/o elaborarlas. De esta forma, si el rendimiento de los lectores mejora se considera que la estrategia era un componente importante de la tarea y las diferencias eran debidas al fracaso en usar espontáneamente alguna de ellas y no a un déficit de la capacidad de los sujetos.

Tomando como referente estas ideas, nos propusimos diseñar un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios, a partir de la enseñanza de las estrategias que usan los buenos lectores. El programa pretende demostrar que si los estudiantes adquieren ciertas formas de proceder con los textos, mejora su capacidad para recordarlos y, por tanto, sus aprendizajes. El segundo objetivo consistía en evaluar el programa a partir del criterio de expertos.

3. Metodología

Para evaluar el "Programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios" utilizamos el Método Delphi, que consiste en la colaboración simultánea de una serie de expertos en relación con un tema, a los cuales se les pide que rellenen, de manera individual, un cuestionario que se les envía en rondas sucesivas (Cuesta, 2000).

El primer paso fue decidir a quiénes considerar expertos. Teniendo en cuenta el tema de nuestra investigación dividimos los criterios de selección en dos grupos. Por una parte, conocimientos teóricos sobre: procesos de enseñanza aprendizaje en estudiantes universitarios, modelos de comprensión lectora, estrategias usadas para comprender, Psicología Cognitiva, métodos para intervenir en la lectura. Por la otra, experiencia en la educación y enseñanza de estudiantes universitarios, así como en el diseño y aplicación de programas de intervención relacionados con la comprensión. Conjuntamente, elaboramos una lista con el nombre de aquellas personas que cumplían esos criterios y podían ser considerados expertos.

En segundo lugar, le entregamos a todos ellos un cuestionario donde tenían que realizar varias actividades (ver anexo # 1). Debían autovalorar los niveles de información y conocimientos que poseían sobre la intervención para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias. Para ello, debían ubicarse en una escala del 1 al 10, donde el 10 significaba que poseían un espectro amplio de conocimientos sobre el tema. A partir de ahí, se calculó el coeficiente de conocimiento o información (Kc), mediante la siguiente fórmula:

$$Kc = n (0.1) \quad \text{Donde: } Kc: \text{ Coeficiente de Conocimiento o Información}$$

n: Rango seleccionado por el experto

Los valores que obtuvimos para Kc, en cada uno de los casos, pueden observarse en el anexo # 2.

Debían evaluar la influencia que ha tenido el conjunto de criterios descritos anteriormente como fuentes de argumentación del tema de estudio. Para ello, debían ubicar en una escala de alto, medio o bajo, la influencia de cada uno de dichos criterios (ver anexo # 1). Simultáneamente, el investigador construyó una tabla patrón para llevar a una escala

numérica el grado de influencia de cada uno de los criterios (ver anexo # 3); a partir de los que se otorgan valores a cada una de las autoevaluaciones de los sujetos, para calcular el coeficiente de argumentación o fundamentación (Ka) a través de la siguiente fórmula:

$$Ka = \sum n_i \quad n_i = (n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5 + n_6 + n_7 + n_8)$$

Donde: Ka: Coeficiente de Argumentación o Fundamentación

n_i : valor correspondiente a la fuente de argumentación de cada criterio (de 1 hasta 8)

Los valores que obtuvimos para Ka, en cada uno de los casos, pueden observarse en el anexo # 3.

Con el coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka), procedimos a obtener el valor del coeficiente de competencia (K). Para ello, utilizamos la siguiente fórmula:

$$K = 0.5 (Kc + Ka)$$

Donde: K: Coeficiente de competencia Kc: Coeficiente de conocimiento

 Ka: Coeficiente de argumentación

Los valores que obtuvimos para K, en cada uno de los casos, pueden consultarse en el anexo # 4.

Finalmente, la muestra quedó integrada por 16 expertos, de los cuales el 68,75 % tienen coeficiente de competencia alto, mientras que el 31,25 % restante tienen coeficiente de competencia medio. De ellos, hay 14 que son psicólogos (para un 87,5 %) y 2 pedagogos (para el 12,5 % restante). En relación con la categoría científica tenemos que el 31,25% de los expertos son Licenciados, el 6,25% es Máster, mientras que el 62,5% restante son Doctores en Ciencias.

Para determinar los parámetros del programa que los expertos debían evaluar tuvimos en cuenta los elementos a partir de los cuales desarrollaríamos el diseño del mismo. Ellos son: presupuestos teóricos-metodológicos, estrategias, objetivos, tareas, metodología y relación entre estrategias, objetivos y tareas. Posteriormente, aplicamos las técnicas. En un primer momento, cada experto recibió el diseño del programa junto con un cuestionario para expresar sus principales criterios y valoraciones en relación con el mismo. El cuestionario consta de siete preguntas, de las cuales cuatro son abiertas y tres son preguntas cerradas (ver anexo # 5). Durante la recogida del cuestionario, el investigador realizó una sesión de entrevista semiestructurada donde los expertos explicaban detalladamente las ideas que habían expresado en el mismo, enfatizando en los señalamientos y las sugerencias.

En un segundo momento, cada experto recibió el diseño de una versión revisada del programa, junto con un cuestionario que les permitía expresar sus principales criterios y valoraciones acerca del mismo. En este caso, al mismo cuestionario se le agregaron dos preguntas vinculadas con los parámetros que más dificultades presentaron durante la primera evaluación (ver anexo # 6).

4. Resultados y discusión

En relación con la primera evaluación encontramos que los parámetros fueron evaluados como Muy Adecuados y Bastante Adecuados por más del 60 % de los expertos en todos los casos. En cuanto a las valoraciones negativas, es importante resaltar que no existen evaluaciones de Inadecuado en ninguno de los casos. En la tabla 1 que aparece a continuación podemos observar las valoraciones realizadas por los expertos, en cada uno de los parámetros:

Tabla # 1: Resultados obtenidos en la primera evaluación del programa.

Parámetros	Muy Adecuado		Bastante Adecuado		Adecuado		Poco Adecuado	
	Cantid ad	%	Cantid ad	%	Cantid ad	%	Cantid ad	%
Principios	8	50 %	6	37.5 %	1	6.25 %	1	6.25 %
Concepto Comprensión	8	50 %	7	43.8 %	1	6.25 %	0	

Estrategias	12	75 %	3	18.8 %	1	6.25 %	0	
Objetivos	8	50 %	6	37.5%	1	6.25 %	1	6.25 %
Tareas	7	43.8 %	7	43.8 %	0		2	12.5%
Metodología	4	25 %	7	43.8 %	4	25 %	1	6.25%
Relación entre estrategias, objetivos y tareas	9	56.3 %	3	18.8 %	3	18.8 %	1	6.25%

Sin embargo, emergen algunos señalamientos y sugerencias que analizaremos para presentar una versión revisada del programa. El orden en que se presentan obedece a la cantidad de expertos que las mencionaron:

- ✚ Especificar la relación entre las tareas y las estrategias.
- ✚ Esclarecer la orientación que hay que realizar sobre las instrucciones para desarrollar cada tarea.
- ✚ Considerar, como un elemento que también va a influir en la comprensión, la motivación de los estudiantes por aprender, así como por realizar tareas que tienen que ver con la comprensión de textos.
- ✚ Profundizar en los niveles de ayuda que se pueden ofrecer durante el proceso de implementación del programa, teniendo en cuenta las diferencias individuales.
- ✚ Ejemplificar, a partir de un texto, cómo pueden realizarse cada una de las tareas propuestas.
- ✚ Reformular los objetivos, incluyendo las condiciones que son necesarias para su realización.
- ✚ Tener en cuenta los aspectos didácticos del programa como pueden ser los procedimientos, métodos y medios de enseñanza.
- ✚ Sustituir la denominación que se hace de los Principios por Presupuestos Teórico- Metodológicos que sustentan el diseño del programa.

La segunda evaluación realizada fue realizada por 15 expertos, quienes valoraron los parámetros como Muy Adecuados y Bastante Adecuados en todos los casos (para un 100% de la muestra). La tabla 2 que presentamos a continuación permite observar estos resultados:

Tabla # 2: Resultados obtenidos en la segunda evaluación del programa.

Parámetros	Muy Adecuado		Bastante Adecuado	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Presupuestos	12	80 %	3	20 %
Concepto Comprensión	12	80 %	3	20 %
Estrategias	13	86.7 %	2	13.3 %
Objetivos	13	86.7 %	2	13.3 %
Tareas	11	73.3 %	4	26.7 %
Metodología	9	60 %	6	40 %
Relación entre estrategias, objetivos y tareas	13	86.7 %	2	13.3 %

Como se puede observar en esta evaluación, las valoraciones que los expertos realizan de todos los parámetros se concentran mayormente en la categoría de Muy Adecuado. Es importante destacar que no hay señalamientos incluidos en ninguno de los casos en la categoría de Inadecuado, ni tampoco en Poco Adecuado. La única sugerencia hecha por tres expertos (para un 20% de la muestra) tiene que ver con: Revisar los procedimientos, aclarando mejor las ideas que tienen que ver con los niveles de ayuda y las orientaciones a realizar para que las tareas puedan ser ejecutadas correctamente.

En cuanto a la integración de las dos evaluaciones realizadas por los expertos encontramos que las diferencias entre ambos resultados son notables. Principalmente en la categoría de

Muy Adecuado hay un incremento de las evaluaciones de los expertos, mientras que la categoría de Adecuado y Poco Adecuado desaparece en la segunda evaluación.

Por ejemplo, la comparación de proporciones entre los Principios en la primera y la segunda evaluación (donde reciben el nombre de Presupuestos teóricos metodológicos), para la categoría de Muy Adecuado, arrojó valores estadísticamente significativos (0.04). Lo mismo ocurrió con el concepto de comprensión (0.04). En cuanto a los objetivos encontramos diferencias significativas (0.01) para la categoría de Muy Adecuado; mientras que las tareas muestran diferencias marginalmente significativas (0.05) en la misma categoría.

Por su parte, la metodología y la relación entre estrategias, objetivos y tareas, que fueron los parámetros que mayor cantidad de expertos tenían en las categorías de Adecuado (4 y 3 respectivamente) y Poco Adecuado (1 y 1 respectivamente) en la primera evaluación, también arrojan diferencias significativas entre una y otra evaluación, para la categoría Muy Adecuado (0.02 y 0.03 respectivamente).

Por último, la comparación de proporciones del programa de forma global arrojó diferencias estadísticamente significativas en todas las categorías de evaluación. La tabla 3 que presentamos a continuación ilustra estos resultados.

Tabla # 3: Comparación de proporciones para el programa de manera global.

Categorías	Programa	Programa II	Comparación
Muy Adecuado	0.5	0.8	0.000
Bastante Adecuado	0.35	0.2	0.007
Adecuado	0.1		0.005
Poco Adecuado	0.05		0.01

A modo de resumen, podemos decir que en todos los casos las diferencias significativas nos indican que los expertos que en la primera versión del programa calificaron como Adecuado y Poco Adecuado, e incluso como Bastante Adecuado, alguno de los parámetros; en la segunda versión cambian su valoración, en la mayoría de los casos, a Muy Adecuado. Esto demuestra que en la versión revisada del programa fueron tenidas en cuenta las sugerencias

realizadas por los expertos, las cuales mejoraron y enriquecieron el diseño del programa, permitiendo un mayor ajuste con los objetivos de la investigación.

5. Diseño del programa

En este apartado presentamos el diseño del "*Programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios*". Concebimos el mismo como un conjunto organizado de tareas, fundamentadas a partir de un modelo de comprensión, que proponen determinadas formas de operar con los textos mediante el uso de estrategias. Está integrado por: presupuestos teórico-metodológicos que sustentan el diseño del programa, estrategias y objetivos, tareas, procedimientos.

a. Los presupuestos teórico-metodológicos que van a sustentar el diseño del programa podemos sintetizarlos en las siguientes ideas:

- a) Comprender implica construir una representación del texto en la memoria.
- b) Los buenos y malos lectores construyen representaciones diferentes del texto en su memoria.
- c) Tanto la representación coherente como la representación elemental del texto son el resultado de la aplicación de un conjunto de estrategias de comprensión.
- d) Las estrategias para la comprensión de textos pueden entrenarse.

b. Estrategias y objetivos

La intervención está dirigida a enseñar a los estudiantes a usar el conjunto de estrategias que según Sánchez y col. (1992, 1998) utilizan los buenos lectores:

1. Uso estratégico de la progresión temática de los textos.
2. Empleo de la estrategia estructural.
3. Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización y construcción.
4. Uso de estrategias metacognitivas.

Cada una de estas estrategias se propone conseguir objetivos específicos. Los objetivos están planteados en función de las acciones que los lectores deben desarrollar para aprender la estrategia, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para realizar dichas acciones. Las estrategias serán entrenadas a partir de una secuencia de tareas. Es importante aclarar que existe una estrecha relación entre las estrategias, los objetivos y las

tareas; por lo cual, una misma tarea puede entrenar varias estrategias o a la inversa. La tabla 4 que aparece a continuación muestra esta relación.

Tabla # 4: Relación entre estrategias, objetivos y tareas.

Estrategias	Objetivos	Tareas
Uso estratégico de la progresión temática de los textos.	Determinar proposiciones principales del texto, teniendo en cuenta las relaciones jerárquicas entre las ideas.	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura global del texto. - Lectura detenida de cada párrafo. - Seleccionar ideas principales y buscar relaciones existentes entre ellas.
Empleo de la Estrategia Estructural	Discriminar qué tipo(s) de estructura(s) de alto nivel tiene el texto, a partir de la detección de los componentes que caracterizan cada una de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la(s) estructura(s) de alto nivel del texto. - Localizar los componentes que integran la estructura de alto nivel del texto.
Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización, e integración	Determinar el significado global del texto, mediante la aplicación de las macrorreglas.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un resumen del texto.
Uso de Estrategias Metacognitivas	Autorregular la comprensión a partir de su planificación, monitorización y evaluación de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el título del texto. - Lectura global del texto. - Lectura detenida de cada párrafo. - Seleccionar ideas principales y buscar relaciones existentes entre ellas. - Reconocer la(s) estructura(s) de alto nivel del texto. - Localizar los componentes que integran la estructura de alto nivel del texto. - Elaborar un resumen del texto. - Formular preguntas sobre el texto. - Autoevaluar la comprensión.

c. Tareas

Para alcanzar los objetivos propuestos y entrenar de esta forma las estrategias, desarrollamos un conjunto de tareas que describiremos a continuación.

Leer el título del texto

Esta tarea consiste en que el profesor solicita a los estudiantes que lean el título del texto, así como los distintos subtítulos que puedan estar incluidos en él. Posteriormente, les pide que establezcan el plan de acción para llevar a cabo la lectura. Para realizar el plan de acción deben tener en cuenta el tipo de texto que están leyendo, los conocimientos que poseen acerca del mismo, así como los objetivos que persiguen con la lectura. El establecimiento de los objetivos de la lectura depende de la tarea a realizar. El objetivo es que los estudiantes puedan dar ideas acerca de lo que trata el texto, anticipar y prever el contenido futuro de lo que leerán, así como activar los conocimientos que ya tienen sobre el mismo. De esta manera se entrenan las estrategias metacognitivas, específicamente la planificación de la lectura. Primero, porque el título generalmente sugiere información preliminar acerca de qué o de quién habla el autor y a partir de él se puede predecir el contenido futuro de lo que se leerá, estableciendo nexos entre los conocimientos previos y la nueva información del texto. Segundo, porque el plan de acción y los objetivos son herramientas que utilizarán durante toda la lectura y permitirán la regulación constante del proceso de comprensión. El plan de acción permite asignar tiempo y atención a la tarea de comprender el texto; mientras que los objetivos van a determinar en gran medida el nivel de recuerdo y aprendizaje que del texto se logre.

Lectura global del texto

La tarea consiste en leer por primera vez el texto, para ser conscientes de las palabras o frases no comprendidas. En caso de que no entienda alguna de ellas, se pueden brindar sugerencias. El objetivo es que los lectores puedan comprender cada una de las palabras o frases que integran el texto, a la vez que construyen la idea general sobre la que tratará el mismo. Esta tarea permite desarrollar las estrategias metacognitivas a partir del proceso de supervisión de la comprensión. La lectura rápida posibilita formarse una idea general de los temas más importantes y compararla con las ideas que en la tarea anterior se anticiparon en relación con los contenidos del texto. La coincidencia entre ambas puede ser un indicador de que la comprensión transcurre por un camino eficaz y permitirá comprobar el grado de

aproximación o alejamiento de la meta. Comprender todas las palabras y frases, permite comenzar a construir una representación del contenido del texto, entrenándose la estrategia de progresión temática, a partir del descubrimiento del tema general que se aborda.

Lectura detenida de cada párrafo

Consiste en leer detenidamente cada párrafo para seleccionar su idea central. Para ello, se puede buscar un título que incluya una o dos palabras que reflejen esa idea central. Dicho título es representativo del tema del párrafo si la mayoría de las oraciones se refieren a él. Es necesario que los estudiantes entiendan que el título debe reflejar el tema específico del párrafo y no el tema general de todo el texto. El objetivo es precisar los contenidos específicos del texto que se debe leer, así como determinar la idea central en cada párrafo. Esta tarea puede resultar muy útil para entrenar la estrategia de progresión temática, porque determinar la idea central de cada párrafo implica que los lectores comiencen a identificar el tema general del texto, así como los restantes temas que se tratan. En otras palabras, al realizar esta tarea comienzan a penetrar en las relaciones de subordinación de las ideas del texto, al tiempo que relacionan la información nueva con la ya dada, de forma que el texto y la interpretación que de él se va derivando adquiere coherencia. Conjuntamente, permite entrenar las estrategias metacognitivas a partir de la supervisión del proceso de comprensión, mediante la detección de los aspectos importantes del texto.

Seleccionar las ideas principales y buscar relaciones existentes entre ellas

La tarea consiste en que los estudiantes identifiquen las ideas principales y secundarias del texto. Se consideran ideas principales aquellas que, si se omiten, hacen incomprendible el significado del mismo. Una idea es principal cuando identifica un fenómeno o proceso, compara elementos, indica procedimientos para obtener resultados, establece jerarquías o explica las causas de algo. Las ideas secundarias suelen completar o ser un ejemplo de las principales y de ser omitidas no alteran sustancialmente el significado. Posteriormente, se podrán establecer relaciones entre las ideas que fueron seleccionadas. El objetivo de la tarea es diferenciar entre la información importante del texto y aquella que, de omitirse, no interfiere en el significado del mismo. Realizando estas acciones, pretendemos entrenar la estrategia de progresión temática porque determinar la información relevante permite a los estudiantes profundizar en los distintos temas sobre los que trata el texto, así como en el orden en que ellos aparecen. Esta tarea también permite potenciar las estrategias metacognitivas a partir del proceso de planificación y supervisión de la comprensión. Esto es

posible porque, a partir de los aspectos importantes del texto, los estudiantes pueden determinar si se están alejando o no de los objetivos de la lectura. Además, el nivel de comprensión alcanzado hasta el momento puede comprobarse a partir de la comparación entre los títulos seleccionados en la tarea anterior y las ideas principales que se identifican en esta tarea.

Reconocer la estructura de alto nivel del texto

Esta tarea consiste en identificar la estructura de alto nivel del texto (Meyer, 1985). Para que los lectores entiendan las diferencias entre los cinco tipos de estructura, se pueden mostrar ejemplos de cada una de ellas. El objetivo es que se utilice la estructura de alto nivel como una herramienta para organizar y asimilar la información que brinda el texto. Su realización entrenará la estrategia estructural porque el reconocimiento de dicha estructura permitirá ordenar los significados que del texto se extraen. También entrenará las estrategias metacognitivas a partir de la planificación y supervisión del proceso de lectura.

Localizar los componentes que integran la estructura de alto nivel del texto

Consiste en identificar los distintos elementos que integran la(s) estructura(s) de alto nivel. Por ejemplo, si el texto es de problema solución es necesario localizar en qué párrafo se encuentra el problema y dónde las posibles soluciones. Si por el contrario, el texto expone una comparación hay que localizar donde están los conceptos, ideas o teorías que se comparan y dónde las semejanzas y diferencias referidas a ellas. Posteriormente, los lectores deben construir un esquema para ubicar la estructura de alto nivel y sus componentes. El objetivo es que los lectores utilicen los distintos componentes de la estructura de alto nivel como una herramienta para organizar, asimilar y predecir la información que brinda el texto. Esta tarea permite entrenar la estrategia estructural porque el reconocimiento de los componentes de la estructura permitirá ordenar los significados que del texto se extraen. Además, permite supervisar cómo transcurre el proceso de comprensión, entrenando las estrategias metacognitivas.

Elaborar un resumen del texto

La tarea consiste en realizar un resumen sobre el texto. Para ello es necesario operar con las macrorreglas (Kintsh y Van Dijk, 1973), por lo que es fundamental explicarles a los alumnos en qué consiste cada una de ellas. El resumen debe contar con una forma final y elaborada, relacionando la información, para que el texto final sea algo más que una serie de ideas

yuxtapuestas. También debe aparecer de algún modo la estructura de alto nivel del texto. Para motivarlos con la tarea es esencial discutir la importancia que tiene hacer resúmenes. Con esta tarea se entrena fundamentalmente la estrategia de Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización y construcción, permitiendo el acceso a la elaboración del significado global del texto, partiendo de elementos o proposiciones locales. La estrategia estructural también es entrenada, porque para realizar un resumen adecuado los estudiantes deben tener en cuenta la estructura de alto nivel del texto. También potencia las estrategias metacognitivas, porque el grado de ajuste, coherencia y relación entre el texto leído y las ideas extraídas de él para resumirlo van a ser un indicador que permitirá evaluar el nivel de comprensión alcanzado.

Formular preguntas sobre el texto

Las preguntas pueden ser directas, aquellas cuya respuesta aparece claramente en el texto; e indirectas, que para ser contestadas requieren de una elaboración personal. La formulación de preguntas puede ser una medida del nivel de comprensión que se ha logrado. Si al terminar de leer los estudiantes no son capaces de formular preguntas referidas a las ideas principales o a las relaciones entre las distintas partes, o que reflejen el tipo de estructura de alto nivel y sus componentes, es que no han comprendido bien el texto y deben releerlo con mayor atención. Consideramos que esta tarea puede resultar muy útil para potenciar las estrategias metacognitivas. Por ejemplo, hay preguntas que pueden diagnosticar cómo se cumplieron los objetivos de la lectura y si el plan de acción trazado en la primera tarea fue efectivo. Mientras que otras referidas a las principales macroproposiciones, las relaciones entre ellas, o a la estructura del texto, serán un indicador para que los estudiantes supervisen si en realidad detectaron los aspectos importantes del texto y si están próximos a cumplir la meta trazada.

Autoevaluar la comprensión

Esta tarea consiste en que los lectores puedan darse cuenta de si comprendieron bien el texto, o si, por el contrario, existen algunas partes que deben ser leídas nuevamente. En otras palabras, deben ser concientes de la parte del texto que no entendieron bien, para que puedan modificar sus estrategias y seguir avanzando en el proceso de comprensión. Esta tarea permite evaluar el proceso de comprensión y entrenar las estrategias metacognitivas. Por una parte, a partir de la supervisión del proceso mediante la realización de las actividades que permiten evaluar si se comprendió totalmente el texto o no, y ejecutando

algunas de las acciones descritas en el caso de que existan dificultades. Por la otra, a partir de la evaluación del proceso. En este caso, los estudiantes van a poder evaluar si realmente comprendieron el texto y si lograron construir una representación coherente del mismo en su memoria. Asimismo, pueden comprobar también si el uso que hicieron de la estrategia de progresión temática, de la estrategia estructural y de la estrategia de aplicación de las macrorreglas, fue efectivo y les facilitó avanzar en el proceso de comprensión.

6. Conclusiones

El programa que se diseñó y fue objeto de evaluación se propone mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios, enseñando las siguientes estrategias: Progresión temática de los textos, Estrategia estructural, Aplicación de las macrorreglas y las Estrategias metacognitivas. Hay una articulación entre las estrategias propuestas y las tareas diseñadas para alcanzar los objetivos.

Los expertos realizaron dos evaluaciones del programa, teniendo en cuenta los siguientes parámetros: presupuestos teóricos, concepto de comprensión, estrategias, objetivos, tareas, metodología y la relación entre las estrategias, los objetivos y las tareas. Las diferencias entre ambas evaluaciones expresan los cambios que se realizaron al diseño del programa.

La implementación del programa puede desarrollarse de diversas maneras. Podemos empezar por identificar la estructura de alto nivel del texto (estrategia estructural) y, una vez develada ésta, ser concientes y valorar cada una de las actividades realizadas (estrategias metacognitivas), a la vez que se reduzca la información a un número manejable de ideas de distinto valor e importancia (estrategia de progresión temática y aplicación de las macrorreglas). O por el contrario, iniciar el análisis identificando las ideas principales y la relación entre ellas (estrategia progresión temática), después reducir la información a ideas globales buscando acceder a un significado global, y por último desentrañar la estructura de alto nivel. Es decir, se pueden entrenar las distintas estrategias en el orden en que los docentes consideren más conveniente pero teniendo en cuenta las características del grupo.

Es importante destacar que el programa enseña modos de operar con los textos, por tanto, sería útil proporcionar un apoyo sistemático y adicional a los implicados para que apliquen lo aprendido a cualquier texto o circunstancia. Estas tareas con los textos deben desarrollarse

en el contexto escolar normal mientras se aprenden contenidos específicos de cualquier materia.

7. Referencias

- Belinchón, Mercedes, Riviére, Angel, e Igoa, José Manuel. (1992). **Psicología del lenguaje. Investigación y teoría**. Madrid, España, Trotta.
- Brown, Ann, Campione, Joseph, y Day, Jeanne. (1981). Learning to learn: On training students to learn from text. **Educational Researcher**, **10**, 14-21.
- Brown, Ann y Day, Jeanne. (1983). Macrorules for summarizing text: the development expertise. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, **22**, 1-14.
- Casar, Luis. (1998). El uso de los métodos participativos en la clase de idiomas. **Los Métodos y Técnicas Participativas en la Enseñanza Superior**. Argentina, Universidad Nacional de Tucumán.
- De Vega, Manuel. (1994). **Introducción a la Psicología Cognitiva**. Madrid, España, Alianza Editorial.
- Flavell, John. (1996). **El desarrollo cognitivo**. Madrid, España, Prentice Hall.
- Kintsch, Walter y Van Dijk, Teun. (1973) Comment on se rapelle et on résume une histoire. **Languages**, **(40)**, 98-116.
- Kintsch, Walter y Van Dijk, Teun. (1984) Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, **(88)**, 363-394.
- León, José Antonio y Slisko, Josip. (2000) La dificultad comprensiva de los textos de ciencias. **Psicología Educativa**, **6**, (1), 7-26.
- Luque, Juan Luis, García Madruga, Juan Antonio, Gutiérrez, Francisco, Elousa, María Rosa, Gárate, Milagros. (2002) Effects of an intervention in active strategies for text comprehension and recall. **The Spanish Journal of Psychology**, **5**, (002): 90-101.
- Manzano, Mayra. (2002) **La comprensión del discurso**. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.
- Maturano, Carla, Soliveres, María, y Macías, Ascención. (2002) Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. **Enseñanza de las ciencias**, **(3)**, 20, 415-425.
- Meyer, Bonnie. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. **Understanding expository text**. New Jersey, EUA, Hillsdale.
- Organization for Economic Co-Operation Development. (2000). **Programme for International student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy**. París, OECD.

- Otero, José. (2002) La comprensión de un texto escolar. **Docencia**, (5), 41-44.
- Otero, José. (1997) El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico. **Alambique**, 11, 15-22.
- Pearson, David, Rholer, Laura, Dole, Janice, Duffy, Gerald. (1992) Developing expertise in reading comprehension. **What research has to say about reading instruction?** Newark, The International Reading Association, segunda edición, 145-199.
- Peronard, Marianne, Crespo, Nina, y Velásquez, Marisol. (2000) La evaluación del conocimiento metacomprendido en alumnos de educación básica. **Revista Signos**, 33 (47), 167-180.
- Peronard, Marianne., Gómez, L., Parodi, Giovanni, y Núñez, Paulina. (1998). **Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases**. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.
- Peronard, Marianne. (2001) **La comprensión de textos como proceso estratégico**. Segunda Jornada de Lingüística Aplicada a la enseñanza de la lengua, Universidad Nacional de Comahue, Bariloche.
- Peronard, Marianne. (2005) La metacognición como herramienta didáctica. **Revista Signos**, 38, (57), 61-74.
- Poggioli, Lissette. (2002) **Serie enseñando a aprender**, Venezuela.
- Ríos, Pablo. (1991): Metacognición y comprensión de la lectura. **Comprensión de la lectura y acción docente**. Madrid, España, Pirámide.
- Rojas, Freddy y Yáñez María del Carmen. (1992) El conocimiento previo en la comprensión lectora. **Argos**, (16), 37-77.
- Rojas, Freddy y Yáñez, María del Carmen. (s/f) Las pistas contextuales en la comprensión de la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, ISSN: 1681-5653.
- Sánchez, Emilio., Orrantía, José., Rosales, Javier. (1992) Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. **Revista Comunicación, Lenguaje y Educación**, (14), 89-112.
- Sánchez, Emilio., Orrantía, José., Rosales, Javier. (1998) Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. **Cultura y Educación**, 14/15, (71).
- Sánchez, Emilio y García, Ricardo. (2006). Relectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. En: **Revista de Educación, vol extraordinario**: 195-226.
- Trujillo, Mario. (1999). **Diseño de una propuesta para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral en la asignatura de Idioma Inglés**. Tesis de doctorado, CEPES, Cuba.

8. Anexos

Anexo # 1: Cuestionario de autoevaluación de expertos

Objetivo: Valorar los niveles de información y argumentación que poseen los posibles expertos sobre la intervención para mejorar la comprensión de textos, en estudiantes universitarios, mediante el uso de estrategias.

Datos personales

Nombre y apellidos:

Formación profesional:

Categoría científica:

Años de experiencia en la educación superior:

Consigna

Usted ha sido seleccionado para formar parte de un grupo de expertos que evaluará un programa para mejorar la comprensión de textos, en estudiantes universitarios. Por esta razón, le pedimos que responda las preguntas que aparecen a continuación:

- 1) Seguidamente se le presenta una escala del 1 al 10 para que evalúe el grado de conocimiento que usted posee sobre la intervención para mejorar la comprensión de textos, en estudiantes universitarios, mediante el uso de estrategias.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- 2) Autovalore el grado de influencia que cada uno de los criterios presentados a continuación, ha ejercido en sus conocimientos sobre el tema.

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios			
Conocimientos sobre distintos modelos de comprensión lectora			
Conocimientos sobre las estrategias usadas para comprender textos.			
Conocimientos sobre la Psicología Cognitiva			
Conocimientos sobre los métodos para intervenir en la lectura.			
Experiencia en la educación y enseñanza de estudiantes universitarios.			
Experiencia en el diseño y aplicación de programas de intervención.			
Experiencia en el diseño y aplicación de programas de intervención para la comprensión			

Anexo # 2: Coeficiente de conocimiento de los expertos.

Expertos	Coeficiente de conocimiento Kc
1	0.8
2	0.8
3	1
4	0.6
5	0.8
6	0.6
7	0.8
8	0.7
9	0.9
10	0.8
11	0.7
12	0.6
13	0.
14	0.7
15	0.8
16	0.8

Anexo # 3 Tabla Patrón.

Parámetros	Alto	Medio	Bajo
a) Conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios.	0.05	0.05	0.05
b) Conocimientos sobre los distintos modelos de comprensión lectora.	0.1	0.075	0,05
c) Conocimientos sobre las estrategias usadas por los lectores para comprender los textos.	0.2	0.15	0.075
d) Conocimientos sobre la Psicología Cognitiva	0.1	0.075	0.05
e) Conocimientos sobre los métodos para intervenir en la lectura.	0.2	0.175	0.1
f) Experiencia en la educación y enseñanza de estudiantes universitarios.	0.05	0.05	0.05
g) Experiencia en el diseño y aplicación de programas de intervención.	0.1	0.075	0.05
h) Práctica profesional relacionada con la intervención de la comprensión.	0.2	0.15	0.075

Coefficiente de argumentación de los expertos.

Expertos	a	b	c	d	e	f	g	h	Ka
1	0.05	0.075	0.2	0.075	0.2	0.05	0.1	0.2	0.95
2	0.05	0.075	0.2	0.1	0.175	0.05	0.1	0.2	0.95
3	0.05	0.1	0.2	0.1	0.2	0.05	0.1	0.2	1
4	0.05	0.1	0.15	0.1	0.1	0.05	0.05	0.075	0.675
5	0.05	0.075	0.15	0.075	0.175	0.05	0.1	0.15	0.825
6	0.05	0.1	0.15	0.1	0.175	0.05	0.05	0.075	0.75
7	0.05	0.075	0.15	0.1	0.175	0.05	0.1	0.2	0.9
8	0.05	0.075	0.15	0.075	0.175	0.05	0.1	0.075	0.75
9	0.05	0.1	0.2	0.075	0.2	0.05	0.1	0.2	0.975
10	0.05	0.075	0.2	0.075	0.175	0.05	0.075	0.2	0.9
11	0.05	0.075	0.15	0.1	0.2	0.05	0.05	0.15	0.85

12	0.05	0.1	0.2	0.1	0.175	0.05	0.05	0.075	0.8
13	0.05	0.075	0.15	0.075	0.175	0.05	0.1	0.075	0.75
14	0.05	0.1	0.15	0.1	0.1	0.05	0.05	0.075	0.675
15	0.05	0.1	0.2	0.1	0.175	0.05	0.05	0.15	0.875
16	0.05	0.075	0.2	0.1	0.175	0.05	0.1	0.15	0.9

Anexo # 4: Coeficiente de competencia de los expertos.

Expertos	Coeficiente de conocimiento Kc	Coeficiente de argumentación Ka	Coeficiente de competencia K
1	0.8	0.95	0.88
2	0.8	0.95	0.88
3	1	1	1
4	0.6	0.68	0.64
5	0.8	0.83	0.81
6	0.6	0.75	0.68
7	0.8	0.9	0.85
8	0.9	0.75	0.83
9	0.9	0.98	0.94
10	0.8	0.9	0.85
11	0.7	0.85	0.78
12	0.6	0.8	0.7
13	0.9	0.75	0.83
14	0.7	0.68	0.69
15	0.8	0.88	0.84
16	0.8	0.9	0.85

Para seleccionar los expertos con los que íbamos a trabajar, clasificamos el coeficiente de competencia obtenido en cada caso. De esta forma, sí:

$0.8 < K < 1$ --- Se considera que el coeficiente de competencia es alto.

$0.5 < K < 0.8$ --- Se considera que el coeficiente de competencia es medio.

$K < 0.5$ --- Se considera que el coeficiente de competencia es bajo.

Anexo # 5: Cuestionario de evaluación dirigido a los expertos, para que valoren la primera versión del programa.

Objetivo: Someter a evaluación el diseño de la versión inicial del programa de intervención de estrategias para la comprensión de textos en estudiantes universitarios.

Consigna:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el programa de intervención de estrategias para la comprensión de textos en estudiantes universitarios, que presentamos anteriormente. Para ello, le pedimos que responda las preguntas que aparecen a continuación.

- I. Seguidamente se presentan un conjunto de elementos que integran el programa de estrategias para la comprensión de textos en estudiantes universitarios. Usted debe evaluar el grado de adecuación que tiene cada uno de ellos. En caso de considerarlo necesario, puede justificar su respuesta.

Elementos	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
Los presupuestos teóricos-metod. que sustentan el diseño son:					
El concepto de comprensión es:					
Las estrategias a entrenar son:					
Los objetivos del programa son:					
Las tareas propuestas son:					
La metodología de intervención es:					
Las tareas a realizar entrenan las estrategias de una forma:					
La relación entre las estrategias, los objetivos y las tareas es:					

- II. Ahora usted debe responder las siguientes preguntas:

1) ¿Usted agregaría alguna idea teórica? Si ___ No ___ ¿Cuál (es)?

2) El concepto de comprensión utilizado en el programa es:

Coherente	___	___	___	___	___	Incoherente
Profundo	___	___	___	___	___	Superficial
Viable	___	___	___	___	___	No viable
Limitado	___	___	___	___	___	Generalizable
Operativo	___	___	___	___	___	No operativo
Sencillo	___	___	___	___	___	Complejo

3) Valore las estrategias seleccionadas para ser sometidas a entrenamiento atendiendo a su relación con la concepción de lectura utilizada, su relación con la comprensión de textos y si son operacionalizables o no:

- a) Uso estratégico de la progresión temática del texto.
- b) Estrategia estructural.
- c) Aplicación de las macrorreglas.
- d) Estrategias metacognitivas.

4) ¿Considera que existe relación entre los objetivos, las estrategias y las tareas?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

5) El diseño del programa propuesto es:

Coherente	___	___	___	___	___	Incoherente
General	___	___	___	___	___	Específico
Ineficaz	___	___	___	___	___	Eficaz
Viable	___	___	___	___	___	No viable
Inestructurado	___	___	___	___	___	Estructurado
Organizado	___	___	___	___	___	Desorganizado
Complejo	___	___	___	___	___	Sencillo

6) Algún(os) señalamiento(s) o alguna(s) recomendación(es) que quisiera agregar. Sí ___ No ___ Cuál(es):

Señalamientos:

Sugerencias:

Anexo # 6: Preguntas que se le agregaron al cuestionario de evaluación dirigido a los expertos, para que valoren la versión revisada del programa.

1) ¿Considera que existe relación entre los objetivos, las estrategias y las tareas?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

2) Si la respuesta es Sí, evalúe esa relación teniendo en cuenta los aspectos siguientes. Utilice una escala del 1 al 5, considerando el 1 como lo mejor y el 5 como lo peor:

Las estrategias permiten alcanzar los objetivos	1	2	3	4	5
Los objetivos están bien formulados	1	2	3	4	5
Los objetivos son alcanzables	1	2	3	4	5
Las tareas explican claramente la forma en que entrenan las estrategias	1	2	3	4	5
La realización de las tareas conduce al logro de los objetivos	1	2	3	4	5
Las estrategias, los objetivos y las tareas son coherentes con la concepción de comprensión	1	2	3	4	5

3) Desde el punto de vista de los procedimientos utilizados evalúe cómo está descrito en el programa la influencia de los siguientes aspectos. Utilice una escala del 1 al 5, considerando el 1 como lo mejor y el 5 como lo peor:

La forma en que pueden realizarse las tareas	1	2	3	4	5
La orientación que hay que realizar sobre las instrucciones para llevar a cabo cada tarea	1	2	3	4	5
El papel de los estudiantes	1	2	3	4	5
El rol del profesor	1	2	3	4	5
La importancia del grupo	1	2	3	4	5

a) usted agregaría alguna idea: Sí ___ No ___. ¿Cuál?