



Rosa Alejandra Liz Reynoso*

Implementación de estrategias de lectura para la asignatura Gestión Financiera

Implementing reading strategies in the Financial Management course

Recibido: 07-12-16
Aprobado: 02-05-17

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de la metodología que se conoce como Investigación-Acción en el aula y muestra los resultados obtenidos de la aplicación de estrategias de lectura en la asignatura Gestión Financiera. Este proyecto se llevó a cabo como uno de los requisitos del Diplomado de Lectura y Escritura a través del currículo en el Nivel Superior, impartido por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de Lectura y Escritura (CEDILE). La estrategia implementada consistió en la utilización de guías de lecturas para mejorar la comprensión de los estudiantes. Al final del período se evidenció un aumento de las competencias de pensamiento comprensivo de los docentes a pesar de que los textos tenían un mayor nivel de dificultad que los textos del principio de período.

Abstract

This work falls within the action research methodology and shows the results of the application of reading strategies in the Financial Management course. This project was conducted as one of the requirements for the diploma of Reading and Writing across the curriculum in higher education, taught by the center of excellence for research and dissemination of reading and writing (CEDILE). The strategy implemented was the use of reading guides to improve students' reading comprehension abilities. At the end of the academic term, evidence showed an increase in students' reading comprehension skills.

Palabras clave

Guías de lectura; comprensión lectora; desempeño

Keywords

Reading guides; Reading comprehension; performance

***Rosa Alejandra Liz Reynoso:** Magister en Finanzas, profesora de Gestión Financiera y Auditoría de la PUCMM, campus Santiago. Para contactar a la autora: rliz@pucmm.edu.do

Introducción

La lectura es una actividad que realiza el ser humano para lograr diferentes objetivos. Algunas de las metas que se traza el lector pueden ser placer, abstracción o ampliar sus conocimientos. Sirve, inclusive, para escaparse de la realidad que se vive (Narvaja de Arnoux, 2009). Las asignaciones de lecturas académicas tienen el objetivo de ampliar conocimiento y, según nos explica Carlino (2005), la práctica tradicional convierte los textos académicos en “lectura por encargo” y tienen un carácter impositivo e innegociable que provoca que los estudiantes los rechacen y los eviten todo lo posible.

Cuando se estudian textos impuestos en alguna asignatura, el placer no suele ser uno de los objetivos. Las presiones que imponen las lecturas asignadas agobian al lector. Saber qué es necesario memorizar para luego examinarse es una característica que puede causar más tensión que placer. Además, cuando los textos son extensos y densos, de lenguaje muy técnico, causan mayor rechazo en los lectores por la dificultad de entenderlos.

De acuerdo a Carlino (2005), el compromiso que deben asumir los estudiantes para lograr el aprendizaje significativo es más importante que lo que aporta el docente, pues este actúa como guía y facilitador, pero es el estudiante quien debe ser responsable de la construcción de su conocimiento a partir de lo que le aporten los docentes. Sin embargo, los docentes tienen la responsabilidad de contribuir con el desarrollo de los estudiantes. También deben lograr que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su dicha construcción.

“A los estudiantes no les gusta leer”, esta frase resume de manera certera las expresiones de los profesores de la carrera Gestión Financiera y Auditoría (y probablemente en la gran mayoría de las carreras, se podría aseverar lo mismo). Cuando se dice que los estudiantes no leen, significa que no se disponen a estudiar apropiadamente para aprender los tópicos que se requieren en las diferentes áreas disciplinares.

Los textos académicos son seleccionados para complementar saberes específicos y conceptos relacionados con un currículo predeterminado.

La gran mayoría de los profesores expresan que es necesario completar las cátedras con estudio adicional por parte de los estudiantes. Por lo cual, la implementación de estrategias de lectura es muy importante para contribuir con el aprendizaje significativo, promover la autonomía de los docentes e incrementar la eficacia de la enseñanza. Aunque esto pueda verse de manera general, es la realidad del departamento de Gestión Financiera y Auditoría.

En la práctica, se suele asignar los textos a los estudiantes, quienes los reciben sin estrategias, en la mayoría de los casos, que les permitan hacerles frente a las lecturas para lograr la comprensión adecuada. En las carreras eminentemente prácticas, como Gestión Financiera y Auditoría, los estudiantes cuestionan constantemente por qué deben estudiar tanta teoría y por qué tiene tanto peso en los exámenes, a veces un 45% o más de la nota de un parcial, lo que por supuesto condiciona los resultados a obtener. Las estrategias que nos propusimos implementar permiten que los estudiantes puedan diseccionar los textos, encontrar sus ideas centrales, inferir la línea de pensamiento de los autores y esto, por supuesto, posibilita una mejoría en su comprensión y mejores resultados en sus evaluaciones.

El presente artículo está dividido en tres partes. La primera trata sobre los objetivos, contexto y el fundamento teórico. La segunda trata la metodología utilizada y la tercera, el análisis de los hallazgos encontrados durante la aplicación de las estrategias en el grupo piloto.

Objetivos

Cuando los estudiantes reciben las asignaciones, no saben qué hacer con los textos porque no se les da ninguna herramienta para análisis y comprensión de los mismos. Con las informaciones de las lecturas, los estudiantes no saben en qué hacer énfasis y la cantidad de textos hace difícil que se puedan asimilar todos los conceptos. Este problema se presenta en muchas fases de las carreras. Por lo cual, el propósito general de este estudio consistió en implementar estrategias para las lecturas asignadas y así mejorar en los estudiantes la comprensión de las mismas. Los objetivos específicos que nos hemos planteado son diseñar preguntas sobre informaciones implícitas y explícitas para la comprensión de lectura y medir el impacto del uso de la estrategia a través de las calificaciones parciales.

Contextualización

La asignatura Gestión Financiera (CNT-333) pertenece al año 4 período 1 de la carrera Gestión Financiera y Auditoría. De acuerdo al Pénsum, corresponde a la segunda asignatura del bloque de finanzas y la que le da el 50% del nombre a la carrera.

Los objetivos de esta asignatura están orientados a que los estudiantes desarrollen la capacidad de tomar decisiones importantes relacionadas con la administración efectiva del dinero, que es un recurso escaso. Para lograrlo es necesario incluir unacombinación teórico-práctica de casos de estudio con las diferentes decisiones que deben tomarse. Esta asignatura trata temas diversos relacionados con los negocios, por lo que es obligatorio que el tiempo de clases sea maximizado y completado con el estudio individual de los textos asignados que son muchos y muy variados.

Antecedentes del estudio

Dentro de los antecedentes de estudios sobre comprensión lectora en la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas podemos nombrar los siguientes proyectos realizados en el año 2013 y presentados en febrero de 2014:

1. La elaboración de resúmenes como estrategia para incrementar la comprensión lectora al comienzo de la carrera de Administración de Empresas, por Consuelo Bonnelly Vega. Este estudio se basó en incrementar la comprensión lectora en estudiantes que se encuentran al inicio de la carrera. Los resultados fueron mucho mejores que en otros períodos con la misma asignatura. (<https://www.pucmm.edu.do/investigacion/centros/cedile/programa-alfabetizacion-academica>, recuperada 16 de diciembre de 2015).
2. Inclusión de lecturas guiadas para el desarrollo de un aprendizaje con capacidades de aplicación en la asignatura de Matemáticas Financieras en un proceso de Investigación-Acción, por Miguel de Jesús Morel. La asignatura pertenece al segundo año de la carrera y se compararon diferentes grupos de varias promociones anteriores. (<https://www.pucmm.edu.do/investigacion/centros/cedile/programa-alfabetizacion-academica>, recuperada 16 de diciembre de 2015)

Además de los anteriores, y de los proyectos realizados en la primera Cohorte del Diplomado en Lectura y Escritura a través del currículo de Educación Superior se encuentran:

1. Estrategias de Comprensión de Textos Expositivos en la Carrera de Terapia Física. Caso: Asignatura Técnicas de Evaluación por Elsa Margarita Olivo. La conclusión a la que llegó este estudio es que con herramientas apropiadas, los estudiantes pueden entender mejor los textos asignados.
2. Fortalecimiento de la Comprensión Lectora de textos expositivos en Ingeniería Civil por Ana Barranco. El estudio especificó que los textos de matemática pueden ser más entendibles para separar a los estudiantes, usando herramientas de lectura.

Fundamento teórico

Comprensión lectora

“Los profesores solemos preocuparnos porque los alumnos leen y comprenden poco para nuestras materias” (Carlino, 2003, p. 75). Comprender un texto complejo puede ser una labor titánica o una misión muy compleja, sobre todo cuando se incluyen textos que poseen un lenguaje técnico que no es del dominio de nuestros estudiantes.

Cuando los estudiantes se enfrentan a los exámenes, las respuestas a las preguntas teóricas suelen ser pobres. Siempre se parte de la premisa de que los estudiantes son los que no han estudiado lo suficiente ya que el profesor ha cumplido con asignar las lecturas y son ellos quienes deben buscar la manera de entenderlas. Algunos de ellos preguntan directamente: “¿qué debo estudiar para el parcial o en qué debo hacer énfasis?”. El docente debería interpretar esta pregunta como: “¿podría darme alguna pista sobre cómo puedo estudiar ese texto tan extenso y tan complejo?”, sin embargo, no siempre se le da una respuesta que ayude al estudiante.

Van Dijk (2000, p. 21) explica que los textos tienen una dimensión social y que para comprenderlos apropiadamente hay que entender su estructura

y todas las representaciones gramaticales expresadas en los mismos. Cuando se entrega un texto a un estudiante sin ningún tipo de explicación ni las estrategias para poder analizarlo, es como si se entregara un conjunto de párrafos que no tienen ninguna representación en la mente de los estudiantes, por lo cual no pueden interpretarlos y casi imposible abstraer conocimiento del mismo sin las herramientas apropiadas.

Las asignaturas requieren del sostén de textos que contribuyan con la formación de los estudiantes. Las lecturas asignadas sirven de apoyo a las cátedras que prepara cada profesor y complementan la enseñanza de las teorías que los alumnos deben comprender. Cada texto seleccionado representa un fundamento teórico de personas que han investigado los temas anteriormente.

Una manera de mejorar la comprensión lectora es a través de la utilización de procesadores de lectura. Padilla, Douglas y López, (2010 p. 45) describen los procesadores de lectura como vehículos que ayudan a entender los textos. El procesador de memoria a largo plazo es donde se almacenan los conocimientos adquiridos. Es necesario que el estudiante construya su propio conocimiento para poder almacenarlo en la memoria a largo plazo.

Generalmente, los estudiantes no buscan obtener conocimientos, sino aprobar una materia; por lo que es difícil que ellos recuerden lo aprendido en un período anterior. Las autoras proponen diseñadores gráficos (mapas conceptuales, esquemas, etc.) para resumir los textos y esquematizarlos porque permiten el almacenamiento en forma de conocimiento a largo plazo.

Además de los organizadores gráficos, Carlino (2005) propone tres estrategias para leer textos complejos al inicio de la universidad:

1. Guías de lectura;
2. Resúmenes para usar en el examen final; y
3. Decidir qué leer para exponer.

Elaborar un resumen es una estrategia compleja, consiste en que cada alumno sea capaz de extraer los conceptos básicos que le permita recordar lo principal del texto analizado y ponerlos en una extensión de dos párrafos.

En relación con decidir qué leer para una exposición es un proceso amplio, porque presupone que el estudiante tenga autonomía para seleccionar el tema de su trabajo final, dentro de una gama de opciones que suele ofrecer el profesor. Por último, las guías de lectura funcionan como preguntas detonantes para interpretar el texto. Esta fue la estrategia seleccionada para ser aplicada en este estudio.

Guías de lecturas

La doctora Carlino (2005) nos recomienda que se elabore un listado de preguntas que sirvan como guía o marco interpretativo para la comprensión de los textos. Estas preguntas deben tener un nivel de dificultad apropiado y deben permitir que el estudiante haga inferencias del texto y, al mismo tiempo, los ayude a diseccionar apropiadamente lecturas complejas.

Las guías están compuestas por preguntas implícitas y explícitas que buscan enfocar lo más importante del texto o lo imprescindible que se debe conocer para desarrollar las competencias que se desean potenciar. Las preguntas implícitas son las más difíciles de responder porque son necesarias las inferencias en la comprensión e interpretación del texto. También son más complicadas de elaborar para el docente porque tienen el objetivo de incrementar la capacidad de análisis de los estudiantes. Según Elder y Paul (2002, p. 4), “para responder preguntas analíticas implícitas se nos exige emitir una opinión personal sobre las mismas y explicar nuestro razonamiento para llegar a la respuesta o las respuestas”.

Las preguntas explícitas pueden ser útiles cuando se requiere cuantificar situaciones, localizar información o detectar características específicas. Silvestri (2006) afirma que las interrogantes explícitas no suelen necesitar una relectura profunda pues su comprensión es inmadura o incompleta. Estas preguntas, muchas veces, responden a enumeraciones sencillas y de memoria, no requieren de grandes deducciones y en algunos casos se contestan con el paratexto.

Al realizar este tipo de pregunta se busca desarrollar la capacidad de elegir ciertos datos puntuales que ofrece un texto. Puede iniciarse con ellas, pero es necesario completar la comprensión lectora con preguntas implícitas que obliguen a lector a profundizar.

La utilización de guías representa una gran ayuda para los estudiantes. Contribuyen a que haya una focalización sobre los aspectos más relevantes de un texto, sin importar su complejidad. Con este instrumento se pueden simplificar las lecturas.

Un listado de preguntas realizado correctamente hace que el dicente tenga más confianza a la hora de estudiar una asignación porque tendrá a su disposición preguntas que lo guiarán durante su estudio. (Carlino, 2005)

La herramienta de guías de lectura debe ir acompañada en todo momento por el docente. Es necesario que sean socializadas y que se revise su resolución en clases para que se incremente su efectividad.

Se puede dejar autonomía al estudiante para el llenado de las preguntas, pero si no se revisa adecuadamente la resolución, este instrumento podría perder su utilidad porque los dicentes no tendrían la realimentación adecuada sobre las respuestas y no sabrían si están bien y si realmente les ayudarán a estudiar los textos.

Paratexto

Otras estrategias de lectura a las que los estudiantes también pueden acudir son el análisis de los paratextos para el momento previo a la lectura y la utilización de organizadores gráficos de textos para la post-lectura. Es probable que no conozcan las definiciones de cada una de estas estrategias, pero a menudo, suelen utilizarlas para focalizarse y potencializar su memoria.

El paratexto, de acuerdo a Alvarado (1994) son todas las ilustraciones, gráficas, dibujos, tablas, fotos, colores especiales y cualquier otra representación que hace destacar partes integrales del texto. Un título en una forma diferente al resto del texto, una gráfica explicativa, diferentes tamaños y tipos de letras; son solamente algunos ejemplos paratextuales que el autor destaca para que se le dé mayor importancia y comprensión al tema.

En una lectura rápida, a través del paratexto, se hace énfasis en los títulos, subtítulos, notas al margen, gráficas y textos destacados en negrita o sombreados. Son muy visibles y ayudan a localizar el tema o tópico, y como dijimos antes, pueden contribuir a responder preguntas literales locales. En muchos libros de estudio se presentan notas al margen que suelen ser definiciones puntuales de lo dicho en todo el texto. Cuando no se dispone de mucho tiempo, se simplifica si se utilizan los resúmenes que señala el paratexto.

Organizadores gráficos

Padilla, Douglas y López (2010) proponen una estrategia para organizar y representar de manera gráfica la comprensión del contenido de los textos; estas definiciones están basadas en las investigaciones de Menéndez y Palacios (1994). Los términos, según nos explican, puede que no coincidan con los nombres de otros autores, pero los conceptos expuestos a continuación, son los mismos:

1. *Mapa conceptual*. Exige que se haya logrado construir conocimiento, pues se debe jerarquizar, seleccionar y relacionar los conceptos más importantes de un texto para lograr la comprensión del mismo.
2. *Esquema de contenido o conceptual*. Lo definen como una representación gráfica y simbólica de las ideas y relaciones más significativas de un texto.
3. *Cuadro sinóptico*. Es llamado cuadro de llaves y presenta las ideas principales de un texto y las ordena de mayor a menor generalidad.
4. *Cuadro comparativo*. Compara dos o más alternativas con sus respectivas características. Debe existir criterio de comparación.
5. *Cuadro de doble entrada*. Es un cuadro comparativo que puede leerse de manera vertical u horizontal.
6. *Líneas de tiempo*. Se utilizan para representar hechos que se suceden en un horizonte temporal. Son excelentes para representar la historia donde se va a destacar los acontecimientos más importantes del tema elegido; puede ser una biografía, una época o la evolución histórica de un tema.
7. *Cuadro cronológico*. Los datos son presentados de manera ordenada en una secuencia de tiempo.

Estos organizadores gráficos sirven para resumir y pueden ser una manera de aprender a jerarquizar las informaciones contenidas en las lecturas. En algunos casos los organizadores no son excluyentes, sin embargo, algunos sirven mejor que otros para lograr los objetivos. La estrategia elegida en este proyecto fue la utilización de guías de lecturas, sin embargo, también se tomaron en cuenta el paratexto y los organizadores gráficos que no son excluyentes de la estrategia principal seleccionada. En el caso de las primeras, corresponden a la preparación por parte de un facilitador que dirige la comprensión del texto. Los otros dos descansan mayormente en la responsabilidad del lector.

Metodología

El proyecto de implementación de estrategias de lectura se realizó durante el período 1-2014/2015 correspondiente a los meses agosto-diciembre de 2014, en la asignatura Gestión Financiera (CNT-333-T). La muestra seleccionada fue de 61 estudiantes divididos en dos grupos de la misma asignatura. En el grupo uno había 30 estudiantes de los cuales 18 eran mujeres y 12 hombres. En el grupo dos había 31 estudiantes de los cuales 16 eran mujeres y 15 hombres.

Los estudiantes de ambos cursos estuvieron informados desde el principio de que eran la muestra seleccionada para realizar el proyecto de lectura. Según manifestaron, estaban muy entusiasmados con las dinámicas que se agregaron durante el semestre. Hubo combinaciones de trabajos en grupo en el aula, debates, lecturas parciales y la recuperación de saberes previos que les ayudaba a conectar los contenidos con otras asignaturas.

El grupo uno sirvió como piloto en que se aplicó la estrategia y el grupo dos sirvió de control de este estudio. Se hizo de esta manera para poder evaluar los resultados de implementar o no las estrategias en dos grupos homogéneos o de características similares.

El alcance del proyecto fue medido en tres exámenes parciales que se imparten en esta asignatura. Los resultados no son comparables con otros períodos porque los exámenes impartidos fueron elaborados sobre bases diferentes a los utilizados anteriormente. Los exámenes de los grupos, control y piloto, pueden compararse sin inconvenientes pues su grado de dificultad es similar, su extensión es la misma y las preguntas realizadas implícitas o explícitas representan la misma cantidad. Es necesario destacar que las guías fueron implementadas a partir del segundo parcial.

A ambos grupos se les asignó la práctica de realizar un esquema conceptual sobre uno de los capítulos asignados para el primer parcial, esta actividad fue realizada en clases y bajo la supervisión de la docente, pero no se evidenció ningún impacto. La finalidad de esta tarea fue desarrollar la capacidad de hacer síntesis de los estudiantes.

El primer parcial se utilizó como diagnóstico y para comparar resultados sin aplicar estrategias de lecturas. A pesar de que se usó un esquema conceptual, éste solamente se aplicó a un capítulo que representa menos del 20% de las lecturas asignadas en este parcial (70 páginas en total y el capítulo resumido tiene 12 páginas).

Guías de lecturas

Para el segundo parcial se implementaron guías de lecturas en ambos cursos. Sin embargo, en el grupo uno se pudo corregir y socializar en el aula, mientras que en el grupo dos no se pudo completar la actividad porque hubo una gran inasistencia el día destinado a esta actividad que era muy cerca de la fecha del parcial. Es decir, el grupo uno completó la tarea, pero el dos no pudo hacerlo porque no asistió a clases por razones personales de los estudiantes.

La primera guía que se elaboró contenía treinta preguntas y se les especificó las tres lecturas que debían estudiar para poder responderlas. La guía contenía 24 preguntas explícitas y 6 implícitas. La guía fue entregada y socializada con los estudiantes y ellos debían completarla en una semana. Los estudiantes trabajaron en grupos de tres personas y la herramienta fue corregida en las clases con el grupo uno. En el parcial había 10 preguntas que fueron elaboradas en formato de opción múltiple y nueve de ellas estaban en la guía, la pregunta adicional se utilizó como control de lógica de pensamiento de los estudiantes.

Para el tercer parcial, se elaboraron dos guías de lectura. El grupo uno completó las tareas asignadas y fueron corregidas en clases, esto permitió la realización de debates y que se expresaran las conclusiones del material de estudio. El grupo dos recibió las guías, pero no fueron corregidas en clases. Así pudo hacerse comparaciones entre los dos grupos en condiciones diferentes.

Las dos guías para el tercer parcial tenían 17 preguntas entre las dos con 11 preguntas implícitas y 6 las explícitas. El parcial contenía cinco preguntas teóricas en formato de opción múltiple y cinco preguntas de desarrollo. El 100% de las preguntas del parcial estaban incluidas en las guías.

En total, se prepararon tres guías de lecturas, una para el segundo parcial y dos para el tercero. Las guías de lectura tenían preguntas explícitas e implícitas que sirvieron para mejorar la comprensión lectora de la asignatura, con un contenido de tres capítulos para cada parcial de unas 23 páginas en promedio cada capítulo.

Características de los exámenes impartidos

Los exámenes aplicados fueron elaborados con estructura muy similar. Preguntas teóricas y ejercicios

prácticos. En el primer parcial las preguntas teóricas tuvieron un valor de 40%, en el segundo 35% y en el tercer parcial 49%. Según una encuesta verbal a los estudiantes, el tercer parcial tuvo mayor dificultad porque la teoría tenía mucho peso en la nota.

Análisis de los resultados

Durante el primer parcial los resultados fueron los siguientes:

Tabla 1

| Letras | Grupo Uno | Grupo Dos |
|--------|-----------|-----------|
| A | 1 | 0 |
| B | 3 | 13 |
| C | 12 | 9 |
| D | 9 | 7 |
| F | 5 | 2 |

La media en ambos grupos fue de 71/100. Para el grupo dos, los resultados generales fueron mejores que los del grupo uno. Aunque no hubo Aes, las personas que aprobaron el examen fueron más que las que no lo aprobaron. También puede verse que el porcentaje de los que sacaron más de 80 fue de 42% frente a un 13% que obtuvo el grupo uno. Estos resultados también se tomaron en cuenta para medir el desarrollo de los estudiantes.

Para el segundo parcial se distribuyó la guía de lectura en ambos grupos. En el grupo uno, que fue el piloto, se corrigió en clases y en el dos, que es el control, no se revisó; los resultados fueron:

Tabla 2

| Letras | Grupo Uno | Grupo Dos |
|--------|-----------|-----------|
| A | 7 | 7 |
| B | 14 | 11 |
| C | 6 | 8 |
| D | 3 | 4 |
| F | 0 | 1 |

La media en el grupo uno aumentó a 83/100, mientras que en el grupo dos solo llegó a 76/100. En este parcial los resultados estuvieron a favor del grupo uno, pues no hubo F y los que sacaron más de 80 representaron 70% en el grupo uno, frente al 58% del grupo dos. Evidentemente el grupo uno incrementó su media diez puntos y el dos solamente tres puntos. Debido a que en este parcial tuvieron primacía las preguntas explícitas,

el nivel de comprensión fue primario para los estudiantes y las exigencias fueron menos rigurosas que en el tercer parcial.

Durante el tercer parcial el grupo uno respondió las preguntas y las discutió en clases, mientras que el grupo dos solamente recibió las preguntas en línea y no se socializaron presencialmente en el salón de clases. Los resultados del tercer parcial fueron:

Tabla 3

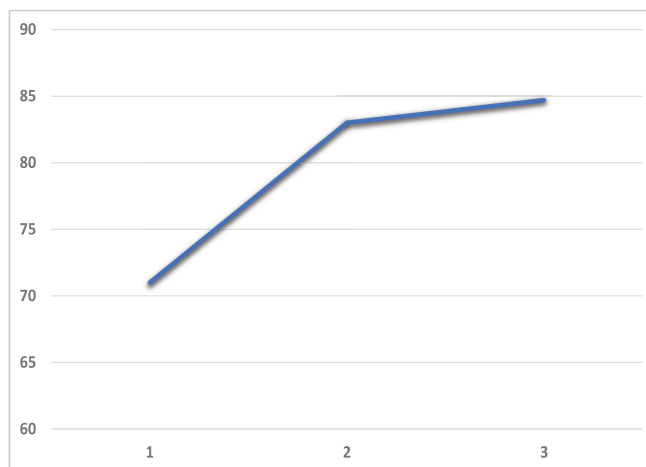
| Letras | Grupo Uno | Grupo Dos |
|--------|-----------|-----------|
| A | 7 | 1 |
| B | 18 | 7 |
| C | 3 | 10 |
| D | 2 | 8 |
| F | 0 | 1 |

La media del tercer parcial para el grupo uno aumentó a 85/100; mientras que el grupo dos disminuyó a 67/100. Aquí las notas se distancian por completo, pues un 83% del grupo uno está por encima de 80 y, en el grupo dos, solamente un 26%. Estos resultados evidencian que es necesario corregir las guías o cualquier estrategia que se implemente para poder obtener resultados más favorables, pues no existe garantía de que los estudiantes por sí mismos realizarán las tareas asignadas. La mayoría de las preguntas fueron implícitas, lo que obliga a que los estudiantes construyan sus propias definiciones a partir de textos específicos.

La media de los 3 parciales del grupo uno está representada en el siguiente gráfico:

Gráfico 1

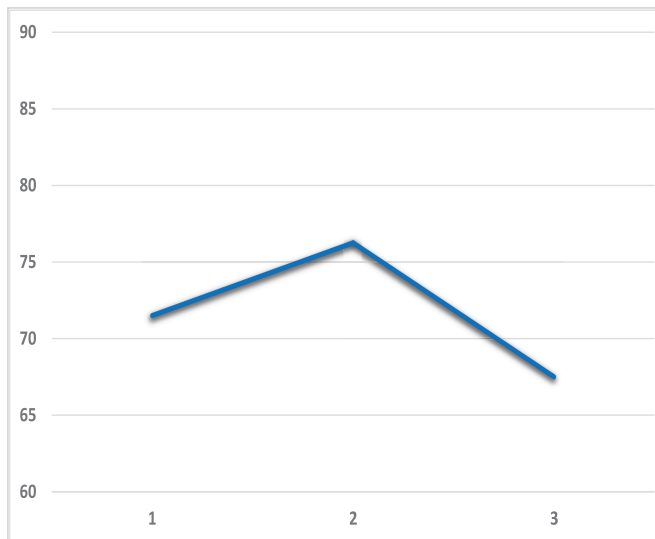
Media parciales grupo piloto



Sin embargo, la dinámica para el grupo dos fue como sigue:

Gráfico 2

Media parciales grupo control



Se evidencia un declive significativo que es atribuido al hecho de que las guías no fueron corregidas en el grupo dos. En este grupo no fueron socializadas en clases las guías porque correspondían al grupo control. A pesar de que iniciaron en un punto superior, su desempeño fue declinando durante el período académico.

Conclusión

Los resultados de la implementación de la estrategia de apoyar la comprensión lectora mediante guías de lecturas fueron satisfactorios para la muestra seleccionada. Es importante utilizar instrumentos para facilitar la comprensión de los textos asignados y, como se vio en los resultados, son más efectivas cuando se socializan en clases las respuestas.

La implementación de las guías de lectura, como método principal, y utilización de estrategias complementarias, posibilitaron que hubiese un mayor involucramiento entre el docente y los dicentes, estableciendo los instrumentos como hilos conductores del conocimiento desde los libros hasta la comprensión efectiva. Las guías contribuyen a la construcción autónoma y deben ser elaboradas según los objetivos que se persigan en cada asignatura.

Los objetivos se cumplieron y se contó en todo momento con la colaboración de los estudiantes del grupo piloto para la realización de las pruebas. Implementar nuevas estrategias implicó cambios en la planificación de la asignatura y el trabajo adicional de elaborar las guías y la posterior revisión junto con los estudiantes. Este tiempo extra limitó otras actividades que hubo que asignarlas como tareas extras.

Los resultados del grupo uno, piloto, mejoraron mucho más que los del grupo dos, control, porque hubo mayor motivación para realizar las asignaciones adicionales de completar las guías y socializarlas o debatirlas en clase. La estrategia implementada contribuyó a mejorar las notas en los parciales segundo y tercero que suelen tener un nivel de dificultad mayor que el primero. La experiencia fue positiva porque logró que los estudiantes fueran responsables directamente de su proceso de aprendizaje, y, además, las notas del grupo piloto mejoraron visiblemente.

Referencias

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. http://www.tallerfilpe.com.ar/2013/images/stories/taller1/lecturas/9_Paratexto_Maite_Alvarado.pdf
- Carlino, P. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue. http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf
- Carlino, P. (2005). *‘Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización alfabética*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. <http://www.fce.com.ar/ar/libros/detalleslibro.asp?IDL=5645>
- Elder, L. Y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. <http://cmapps.cmappers.net/rid=1GMS8T95L-2BMLLD0-RN5/preguntas%20esenciales.pdf>
- Narvaja De Arnoux, E. et al. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Padilla, C.; Douglas, C. y López, E. (2010). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Silvestri, A. (2006). *La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental*. *Revista Signos* 2006, 39(62) 493-510. Buenos Aires, Argentina. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300008.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción en la sociedad*. En T. Van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, España: Gedisa.