

Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora

Laura D. Ferrari¹; Guadalupe Álvarez²; Lorena Bassa³

Resumen

Diversas investigaciones coinciden en que los estudiantes tienen múltiples dificultades para resolver las tareas de lectura y escritura en la universidad, tanto en el ingreso como a lo largo de las carreras. En este sentido, se ha señalado la importancia de entrenar en estrategias de comprensión lectora. Así, sobre la base de dos propuestas centradas en el entrenamiento de este tipo de estrategias, hemos elaborado una serie de materiales y ejercicios interactivos - impartidos en Moodle - como forma de repaso para el Primer Parcial del Taller de Lectoescritura, materia obligatoria para el ingreso a la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). En el presente artículo, comparamos el desempeño de los estudiantes en dos de las ejercitaciones orientadas a la comprensión: en la primera, hemos realizado preguntas que involucraban el uso de diferentes estrategias discursivas (específicamente, macroestructurales,

¹ Es Doctora en Letras (UBA). Posee la categoría II en el Programa de Incentivos. Se desempeña como Profesora Adjunta en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e Investigadora Docente en la UNGS. Es profesora de Metodología de la investigación en las Maestrías en Traducción y en Lengua Inglesa de la Universidad de Belgrano, en donde dirige un proyecto de investigación sobre lingüística y traducción. Dirige proyectos de investigación sobre gramática y sus campos de aplicación. Sus temas de investigación en la actualidad son: la estructuras opacizadas, las relaciones interoracionales y las estructuras comparadas.

² Es Doctora en Letras (UNCuyo) y Profesora y Licenciada en Letras (UNMDP). Se desempeña como Investigadora del CONICET, e Investigadora-Docente en la UNGS. Ha realizado estancias de investigación sobre educación y tecnologías digitales en Alemania, Estados Unidos, Barcelona y Colombia, financiada por la Fundación Alexander von Humboldt, la Comisión Fulbright, la Fundación Carolina, entre otras organizaciones. Sus principales líneas de investigación se centran en el desarrollo, la implementación y la evaluación de propuestas mediadas por tecnologías digitales e interactivas, orientadas al desarrollo de la lectura y la escritura académicas.

³ Es Profesora en Letras (UBA), Especialista en Lectura, escritura y educación (FLACSO) y está terminando su tesis sobre escritura colaborativa mediada por tecnologías para la Maestría en Procesos educativos mediados por tecnologías (CEA, UNC). Está cursando también el Diploma Superior en Culturas y narrativas para la infancia y la juventud (FLACSO). Actualmente, se desempeña como docente investigadora de Residencia II en Lengua y Literatura de la UNGS y como docente en Lectura y escritura académica de la UNQ. Ha publicado diversos artículos en los que presenta sus avances de la tesis ya mencionada.

microestructurales, proposicionales y léxicas); en la segunda, incluimos las mismas preguntas, pero, antes de cada una, hemos añadido un ejercicio, diseñado según la propuesta denominada "autoexplicación" (*selfexplanation*), con el objeto de favorecer el uso por parte de los estudiantes de las estrategias mencionadas. El análisis permitió sugerir que la autoexplicación mejoraría la elaboración de una representación textual aun cuando las autoexplicaciones no sean necesariamente correctas. Por otra parte, el trabajo permite una reflexión sobre la importancia y el alcance de los cuestionarios Moodle para el abordaje de la comprensión textual.

Palabras clave: comprensión textual - estrategias de comprensión lectora-autoexplicación - cuestionario Moodle - ingreso universitario

Abstract

Research shows that university students have several problems to solve reading and writing tasks, not only in their preparatory course but also during their degree courses. Therefore, the importance of training different reading comprehension skills has been highlighted. According to this, we have designed interactive exercises based on two frameworks that train these strategies. These exercises were presented as a Review for the First Exam of the Taller de Lectoescritura for the admission course of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). This paper compares the students' performance in two reading comprehension quizzes. In one of them we have posed questions that engage different discourse strategies (macrostructural, microstructural, propositional and lexical). In the other one, the same questions were headed by self-explanation exercises in order to help the development of those strategies. This analysis points out that self-explanation allows a better text representation, despite the accuracy of the self-explanation answers. On the other hand, the article allows a reflection on the importance and scope of Moodle quizzes for the approach of textual understanding.

Key words: text comprehension – reading strategies – self-explanation reading strategies- Moodle quizzes – University preparatory course

Introducción

El presente artículo se enmarca en un proyecto de investigación que llevamos a cabo en el Taller de Lectoescritura (TLE) del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento(UNGS), con el objeto de mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes a partir de materiales especialmente diseñados para ofrecer en entornos virtuales de aprendizaje.

Nos proponemos, por un lado, reflexionar sobre los aportes de dos enfoques teóricos(Cubo de Severino, 2005; McNamara, 2006) para el entrenamiento de la comprensión textual y, por otra parte, mostrar la importancia y el alcance del uso de recursos tecnológicos, en particular la plataforma Moodle, en dicho entrenamiento.

El artículo consta de las siguientes partes: en una primera instancia, el marco teórico; luego, el marco metodológico; en tercer lugar, la discusión y análisis de resultados, y la reflexión sobre la tecnología para el abordaje de la comprensión lectora; y, finalmente, algunas conclusiones.

Marco teórico: enfoques sobre la comprensión lectora

Este artículo se fundamenta en dos propuestas teóricas sobre la comprensión lectora: Cubo de Severino (2005) y McNamara (2006). Cubo de Severino y su equipo (2005) han adaptado el modelo de van Dijk y Kintsch (1983) a fin de desarrollar una propuesta para evaluar la comprensión en un lector joven. Siguiendo aquel modelo, la propuesta presenta el funcionamiento de los diferentes subprocesos involucrados en la comprensión a través de una compleja interacción de estrategias cognitivas que actúan de manera simultánea, procesando tanto información de distintos niveles de estructuración del texto como del contexto y de esquemas previos de conocimiento del mundo del lector. De acuerdo con el modelo, las estrategias permiten al lector asignarle al texto un significado comunicacionalmente relevante para poder guardarlo en la memoria, mediante la construcción de una representación mental, constituida tanto por el "modelo de texto base" como por el "modelo de situación".

El modelo de texto base permite establecer qué se ha dicho y de qué manera. Así, las estrategias de construcción de dicho modelo son: las léxicas, que permiten al lector identificar y representar el significado de las palabras; las proposicionales, que asignan una función a cada palabra y manifiestan sus relaciones en una oración; las microestructurales, que establecen relaciones de significado (funcionales) y referenciales (condicionales) de cada oración o proposición con la anterior y posterior; es decir, permiten determinar la coherencia local; las macroestructurales, que reducen o resumen la información con el objetivo de distinguir la idea principal (macroestructura semántica) y el acto de habla global (macroestructura pragmática); es decir, permiten establecer la coherencia global; las superestructurales, que determinan la organización global del texto y su forma, al descubrir las categorías textuales y reglas de combinación.

Cabe destacar que estas estrategias actúan simultáneamente en la construcción del texto base y que se combinan en forma interactiva con las estrategias que forman el modelo de situación. Este modelo permite responder a las preguntas: quién lo dijo y por qué, cuándo, dónde y mediante qué convenciones, para qué lo leemos, a qué se refiere lo enunciado, escuchado o leído. Para construir el modelo de situación, el lector establece, a su vez, un modelo de la situación comunicativa, que permite reconocer el esquema comunicacional, así como las intenciones comunicativas de los interlocutores; un modelo discursivo que responde a la pregunta cómo es el texto desde un punto de vista retórico, qué intención persigue, a qué género pertenece, qué registro usa, qué recursos estilísticos; y un modelo enciclopédico que responde a la pregunta acerca de qué es el texto, qué fragmento de representaciones del mundo denota, cómo se relacionan en el mundo real los referentes extralingüísticos de los hechos que se mencionan en el texto.

Además de la propuesta anterior, varios autores consideran que los lectores que se explican el texto, ya sea de manera espontánea o promovidos a ello, comprenden mejor los textos y construyen modelos mentales de contenido más adecuados (Magliano, Trabasso y Graesser, 1999: 620). Desde este punto de vista, McNamara (2004: 3) ha diseñado e implementado un entrenamiento en lectura basado en la autoexplicación, es decir, en el proceso de explicación del significado del texto que el lector realiza durante su lectura. Este entrenamiento abarca diferentes estrategias: el monitoreo de la comprensión, que se refiere al reconocimiento de las partes del texto que se comprenden Ferrari, L. D.; Álvarez, g.; Bassa. L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.

y las que no; el parafraseo o la reformulación de fragmentos del texto; la predicción del contenido próximo del texto, lo que implica que, sobre la base de lo leído, se establecen hipótesis sobre el posible contenido que se leerá; la realización de inferencias, que permiten vincular ideas que en el texto figuran de manera separada y la elaboración, que supone considerar el conocimiento previo para comprender el texto o fragmentos de este.

Marco metodológico

Este proyecto se realizó en el marco del Taller de Lectoescritura (TLE), una de las materias que debe ser aprobada para ingresar a la Universidad Nacional de General Sarmiento. Entre otras actividades, en este taller se propone a los alumnos que, sobre la base de diversos textos leídos, produzcan nuevos textos (por ejemplo, respuestas a preguntas de parcial, resúmenes, informes de lectura), por lo cual la comprensión textual resulta fundamental. Así, se han elaborado una serie de materiales digitales formulados para que los estudiantes puedan ejercitarse antes de los parciales de la asignatura.

En este artículo, nos centramos en el análisis de dos versiones (2012, 2013) de un cuestionario, que fueron diseñadas en la plataforma Moodle y se han orientado a cotejar la comprensión del texto titulado "Revolución industrial". Se trata de una entrada de un diccionario especializado en marxismo que explica el concepto de Revolución Industrial.

El cuestionario en su versión 2012 incluye una pregunta inicial sobre el objetivo general del texto y luego preguntas específicas, de opción múltiple, sobre cada párrafo. Estas preguntas involucran el uso de diferentes estrategias discursivas (específicamente, macroestructurales, microestructurales, proposicionales y léxicas).

El cuestionario en su versión 2013 incluye las mismas preguntas que el de 2012, pero, antes de cada una, introduce un ejercicio de escritura breve. A partir de este tipo de ejercicio, se apunta a que los estudiantes puedan poner en práctica algunas de las estrategias mencionadas en el entrenamiento en lectura basado en la autoexplicación (McNamara, 2004).

Tanto en 2012 como en 2013, el cuestionario se implementó en cuatro comisiones del TLE a lo largo de todo el año, con un total de 120 estudiantes aproximadamente. Sin embargo, no todos ingresaron y completaron las actividades, en parte porque estas no se presentaron como obligatorias. Así, en el cuestionario versión 2012 ingresaron 62 y 55 lo resolvieron. En el cuestionario versión 2013 ingresaron 65 estudiantes y 42 lo resolvieron.

Discusión de resultados

Desempeño de los estudiantes en los cuestionarios

Aunque no se trata de un estudio de carácter cuantitativo, hemos inicialmente cuantificado las respuestas correctas en ambos cuestionarios, en tanto muestran algunas tendencias relevantes para orientar el análisis cualitativo.

Tabla 1: Desempeño en la respuesta adecuada de cada pregunta de los cuestionarios 2012 y 2013

| Cuestionario Pregunta | 2012 | 2013 |
|--------------------------|--------------|--------------|
| 1 | 21 38,18% | 11 26,19% |
| 2 | 41 74,45% | 29 69,04% |
| 3 | 35 63,63% | 33 78,57% |
| 4 | 27 49,09% | 32 76,19% |
| 5 | 36 65,45% | 25 59,52% |
| 6 | 45 81,81% | 32 76,19% |

Aclaración: aparecen resaltados la cantidad y el porcentaje más altos.

La comparación del desempeño en los dos cuestionarios permite realizar las siguientes observaciones: 1) en la pregunta 1, se registraron menos respuestas adecuadas en 2013; 2) en las preguntas 3 y 4, se alcanzaron más respuestas adecuadas en 2013, y 3) el desempeño en las preguntas 2, 5 y 6 fue similar en ambos cuestionarios, aun cuando en estos casos hubo un porcentaje levemente mayor en 2012.

El análisis del desempeño de los estudiantes en los ejercicios de autoexplicación sugiere algunas posibles explicaciones relativas a las observaciones mencionadas previamente. En este sentido y a los fines de este artículo, hemos seleccionado lo realizado por 10 estudiantes en el ejercicio previo a la pregunta 1, que fue la que ha mostrado menos respuestas adecuadas en 2013, y lo realizado por otros 10 en los ejercicios previos a las preguntas 3 y 4, que fueron dos de las preguntas con respuestas más adecuadas en 2013. De este modo, el análisis se centra en una consigna cuya resolución parece no haber sido favorecida por la autoexplicación y en otras dos en las que, aparentemente, el ejercicio de autoexplicación previo constituye un “andamiaje” satisfactorio que lleva a un mejor desempeño en las respuestas.

En relación con cada pregunta, seleccionamos 5 respuestas de autoexplicación correctas y 5 incorrectas. Por otra parte, acotamos el análisis a estudiantes que se hayan tomado más de media hora para la resolución del cuestionario y descartamos las resoluciones de menor tiempo.

A continuación, transcribimos el ejercicio de autoexplicación previo a la pregunta 1 y luego dicha pregunta:

Antes de responder la primera pregunta del cuestionario, te proponemos lo siguiente:

- a. Busca todos los elementos paratextuales (paratexto) presentes en este texto.
- b. Cópialos en el cuadro que figura a continuación indicando de qué tipo de paratexto se trata (título, subtítulo, volanta, copete, fuente del texto leído, epígrafe, palabras resaltadas en negrita) y para qué se suelen usar estos elementos. Por ejemplo, si hubiera un copete, deberías copiarlo e indicar que se trata de un copete y que este se usa para resumir y anticipar el contenido fundamental del texto.

Ferrari, L. D.; Álvarez, g.; Bassa. L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.

Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 1":

1) ¿Cuál es el principal objetivo del texto?

- a. Establecer las dimensiones del término revolución industrial.
- b. Mostrar cómo se produce el pasaje de la manufactura a la gran industria mecánica.
- c. Explicar el concepto de revolución industrial, haciendo énfasis en la perspectiva marxista.

En el ejercicio de autoexplicación previo a la pregunta 1, los estudiantes reconocieron diferentes elementos paratextuales y en general indicaron adecuadamente las funciones de estos elementos. Sin embargo, solo algunos estudiantes reconocían la totalidad de los elementos paratextuales. Así, el análisis de los 10 casos seleccionados permite reconocer que quienes resolvieron adecuadamente la pregunta vinculada al ejercicio fueron quienes reconocieron, como elementos paratextuales, al menos el título y la fuente de la cual fue extraída la entrada. El título presenta sintéticamente el tema de la entrada y la fuente explicita la perspectiva (marxismo) desde la cual se redactaba la entrada. Y es el reconocimiento de ambos elementos lo que parecería llevar a que los estudiantes identifiquen, como objetivo del texto, la presentación del concepto revolución industrial desde la perspectiva marxista. Por el contrario, quienes respondieron inadecuadamente la pregunta vinculada al ejercicio 1 reconocían el título, pero no la fuente. Esto permitiría comprender por qué, frente a la pregunta "¿cuál es el principal objetivo del texto", optaban por considerar que se trataba de "establecer las dimensiones del término revolución industrial". De esta manera, se podría suponer que la mayoría de los estudiantes tienen conocimientos sobre algunos elementos fundamentales del paratexto y sus funciones, pero este conocimiento, si no abarca todos los paratextos, no permite necesariamente el reconocimiento del objetivo textual.

A continuación, transcribimos los ejercicios de autoexplicación previos a las preguntas 3 y 4, así como dichas preguntas:

Busca en el texto los fragmentos en los que se utilicen los términos "manufactura" y "maquinismo" y lee con atención esos fragmentos.

Ferrari, L. D.; Álvarez, g.; Bassa. L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.

A partir de estos fragmentos, en el cuadro que figura a continuación, explica con tus palabras qué significa “maquinismo”: “Maquinismo” hace referencia a ...

Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 3:

3) Como ya hemos visto, el texto comienza con la siguiente frase: "Debemos a Engels el primer uso de la expresión revolución industrial, término que se puede definir como el pasaje histórico de la manufactura a la gran industria mecánica sobre la base del maquinismo". ¿Qué significa maquinismo?

- a. Maquinismo se refiere al empleo predominante de máquinas, propio de la industrialización moderna.
- b. Maquinismo es un período histórico en el que predominan las máquinas.
- c. Maquinismo es la fuerza que el hombre utiliza en la industria mecánica.

En el texto se utiliza la frase "Luego, la expresión será de uso corriente". En el cuadro que aparece a continuación escribe una o dos oraciones que incluyan la palabra “corriente” con un significado parecido al empleado en la oración del texto.

Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 4:

4) ¿Qué significa la oración "Luego, la expresión será de uso corriente en El Capital", que aparece en el 1º párrafo del texto?

- a. Debido al maquinismo, el término revolución industrial es de uso corriente en El Capital.
- b. En El Capital, el término revolución industrial tiene un uso especial y específico.
- c. El término revolución industrial, creado por Engels, aparece con mucha frecuencia en El Capital.

Consideramos que los ejercicios de autoexplicación previos a las preguntas 3 y 4, se pueden analizar de manera complementaria ya que involucran estrategias léxicas y proposicionales que parecen haberse potenciado con el ejercicio previo de autoexplicación.

En cuanto a las definiciones elaboradas a partir de la consigna “explica con tus palabras qué significa “maquinismo” (previa a la consigna 3), observamos, en primer lugar, que la mayoría de ellas están construidas a partir de una categoría superior, es decir, de un término conceptualmente más amplio en el cual se incluye el término a definir. Luego, destacamos la relación que puede establecerse entre la categoría superior utilizada en la autoexplicación y la resolución de la pregunta de selección múltiple que le sigue, como puede evidenciarse en la Tabla2

Tabla 2. Relación entre la categoría superior propuesta en el ejercicio 3 y la utilizada en el ejercicio de autoexplicación previo

| Categoría superior utilizada en el ejercicio de autoexplicación | Resolución de la consigna correspondiente de elección múltiple | Categoría superior que se presenta en la respuesta seleccionada del ejercicio de elección múltiple |
|--|---|---|
| “empleo” | Correcta | “empleo” |
| “usar” | | |
| “trabajo” | | |
| “empresas” | Incorrecta | “periodo histórico” |
| “concepto histórico” | | “fuerza” |
| “proceso” | | |

Así, las categorías superiores utilizadas por los que resolvieron correctamente la pregunta siguiente fueron: “empleo”, “usar” y “trabajo”. La autoexplicación, entonces, parece guiar la comprensión del término en cuestión (“maquinismo”) a partir de la búsqueda de la categoría superior que activa. Esta es más acertada conceptualmente (“empleo” o “usar”) o más imprecisa como en caso de “trabajo”, pero finalmente lleva a una resolución correcta de la pregunta siguiente. Destacamos, por ej., esta respuesta de autoexplicación: “maquinismo es el trabajo generado por el individuo incorporado con la mecánica”, cuya

formulación es confusa y conceptualmente “errada”. Sin embargo, su autor ha resuelto correctamente el ejercicio.

Con todo, la autoexplicación no siempre ha redundado en una resolución adecuada, más allá de que esta consigna parece haber contribuido considerablemente a una mejor decodificación del término “maquinismo”. Observamos, al respecto, que, en los casos en los que el ejercicio correspondiente se resolvió de manera incorrecta, la autoexplicación ha llevado a los estudiantes a incluir el término a definir en categorías erradas, como “empresas” o como “concepto histórico”, y que luego esto motivó la elección de una opción incorrecta del ejercicio de selección múltiple (cercana en algunos casos a su propuesta en la autoexplicación, véase, por caso, el pasaje de “concepto histórico” (propuesto por el estudiante) a “periodo histórico” (elegido en una opción incorrecta). Es llamativo, en particular, el caso en el que un estudiante eligió “proceso” para escribir su definición. Es decir, recurrió a una categoría que, en principio, no era “equivocada” pero luego elige una opción incorrecta. Es posible que esto se vincule con el alto grado de abstracción de “proceso” que “aleja” al estudiante del uso preciso que se le da al término “maquinismo” en el texto.

Por otra parte, en la consigna de autoexplicación previa a la pregunta 4 (en la que se solicita la producción de una oración en la que se use una palabra del texto), se evidencia una resolución más errática (y que no necesariamente se ciñe a lo que se solicita).

Esta resolución errática se evidencia aun dentro de los que luego respondieron correctamente a la pregunta de elección múltiple correspondiente. De este modo, algunos efectivamente cumplen con lo solicitado: usar “corriente” en una oración (“Es corriente que use las mismas palabras”, por caso). Otros, empero, realizan otras operaciones en ese espacio: un estudiante produce una oración con un antónimo de “corriente” (“En la década del 80, la telefonía celular era para un *limitado* número de persona” – el resaltado es nuestro); otro completa en ese espacio una paráfrasis de un fragmento textual próximo al que contiene la palabra “corriente” (“revolucion industrial expresion que utilizo Engels para el primer pasaje histórico”). Destacamos, entonces, que más allá de responder “acertadamente” o no a la autoexplicación propuesta, las diversas resoluciones de los estudiantes parecen haber contribuido a la resolución correcta de la pregunta de comprensión posterior.

Ferrari, L. D.; Álvarez, g.; Bassa. L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.

Analicemos, por otra parte, qué sucedió en aquellos casos en los que se realizó el ejercicio de autoexplicación y luego se respondió incorrectamente el ejercicio de opción múltiple. Entendemos que aquí se dieron dos situaciones distinguibles.

Por un lado, hubo estudiantes que usaron “corriente” en una acepción diferente a la del texto. Así, si bien en el texto se usa esta palabra como sinónimo de “frecuente”, hubo quienes en una oración la usaron con la acepción de “Que está en uso en el momento presente”. Es el caso del siguiente ejemplo de autoexplicación de un estudiante: “El peso es la moneda corriente en argentina.”

Por otro lado, otros estudiantes apenas transforman la frase original: “Luego, la expresión será de uso corriente”. Un caso de esto es la autoexplicación siguiente: “después va ser de uso corriente”, en la que apenas se sustituye “luego” por “después” y el verbo conjugado en futuro por su forma perifrástica.

En ambos casos, entonces, y de distintos modos, en realidad, la realización de la consigna de autoexplicación (“En el cuadro que aparece a continuación escriba una o dos oraciones que incluyan la palabra “corriente” con un significado parecido al empleado en la oración del texto.”) evidencia un bajo compromiso cognitivo: o bien no se ha “vuelto” al texto o bien no se produce una oración: simplemente se reformula superficialmente la oración dada.

En síntesis, en relación con el ejercicio 1, cuya resolución parece no haber sido favorecida por la consigna de autoexplicación previa, es importante destacar que los estudiantes propusieron mayoritariamente respuestas completas y elaboradas, aun cuando este desarrollo no les permitiera necesariamente responder adecuadamente a las preguntas correspondientes. Quedan por explicar, entonces, las causas de la no correspondencia directa entre autoexplicación satisfactoria y respuesta correcta.

Respecto de los ejercicios 3 y 4, cuya resolución parece haber sido favorecida por la autoexplicación, se evidencia que, mayoritariamente, la resolución, aún “equivocada” de la consigna previa, redundó en una respuesta correcta posterior. Falta, sin embargo, dar Ferrari, L. D.; Álvarez, g.; Bassa. L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.

cuenta de qué sucedió en aquellos casos, minoritarios, en los que la autoexplicación resuelta no aportó a la resolución adecuada de la elección múltiple siguiente.

4.2. Algunos resultados relativos al desempeño en los ejercicios de autoexplicación

A continuación, exponemos algunas hipótesis que apuntan a responder los interrogantes planteados.

En relación con la pregunta 1, observamos que la autoexplicación no siempre contribuyó a mejorar el rendimiento en el ejercicio de opción múltiple que involucra estrategias de nivel macroestructural. Esto podría deberse a que los lectores no reconocen la importancia del marco teórico desde el cual se plantea esta explicación de la revolución industrial. Es decir, no pueden realizar elaboraciones inferenciales por carecer de los conocimientos previos necesarios (en este caso, identificar la perspectiva marxista del texto). Este desempeño coincide con las conclusiones de McNamara (2004: 27) en cuanto a que la autoexplicación particularmente potencia la comprensión lectora en las preguntas basadas en el mismo texto y no tanto en preguntas que apuntan a inferencias más abstractas a partir de saberes previos. Además, observamos que en esta pregunta las respuestas de la autoexplicación consolidan una respuesta "errada" en tanto que es una representación más "simple" del texto. Sin embargo, como señala esta autora es importante destacar que en un proceso activo de aprendizaje los "errores" son necesarios. Por otra parte, en lo que hace a esta investigación, este particular ejercicio de autoexplicación fue relevante en tanto instrumento de diagnóstico de lo que falta profundizar.

Las preguntas 3 y 4, como ya señalamos, son las que tuvieron una notable incidencia positiva a partir de la inclusión de la consigna de autoexplicación previa. Entendemos, por un lado, que esto se vincula con el tipo de estrategias (léxicas y proposicionales) que en ellas se pone en juego. De este modo, podemos inferir que la autoexplicación contribuye a activar estas estrategias en los lectores. Más aún, observamos a partir de las resoluciones de los estudiantes que esta contribución pareciera ser beneficiosa a pesar de que muchos estudiantes no realizan "correctamente" la consigna de autoexplicación.

Así, la consigna de autoexplicación previa a la consigna 3, la construcción de una definición, compromete activamente al estudiante a buscar una categoría superior en la que incluir el término a definir y esto redundará en una conceptualización más precisa del término (como se refleja en la mejor resolución de la pregunta de opción múltiple correspondiente). Sin embargo, entendemos que, si la categoría superior elegida es muy abstracta, a veces “aleja” al lector de su uso específico en el texto fuente y, por lo tanto, guía una conceptualización “errada” del término. Esta comprensión “errada” podría ser considerada como un paso intermedio en el proceso de comprensión. Faltaría, por lo tanto, guiarla a partir de problematizar su relación con el contexto específico de su uso. Podríamos, en este sentido, en próximos cuestionarios, añadir a esta consigna de autoexplicación el subrayado de la categoría superior, por ejemplo, y preguntar por su pertinencia en relación con su uso específico en este texto.

Por su parte, la consigna de autoexplicación previa a la consigna 4, el uso de un término en una oración, demuestra aún más marcadamente la incidencia positiva de la autoexplicación en la comprensión, a pesar de evidenciar resoluciones sumamente erráticas, ya caracterizadas en el apartado anterior. Observamos, al respecto, que la autoexplicación en la medida en la que implica un procesamiento activo del término por el que se pregunta redundará en una respuesta correcta de la opción múltiple siguiente. Esto sucede aunque el estudiante “interprete” la consigna de diversos modos y ponga en juego, por ejemplo, el recurso de usar en una oración un antónimo o realice una paráfrasis de una oración del texto. En cualquiera de estos casos, el compromiso cognitivo parece haberse activado. Esto lo vemos reflejado en el desempeño positivo en la pregunta correspondiente.

En este mismo sentido, podemos interpretar lo que sucedió en aquellos casos en los que los estudiantes resolvieron la autoexplicación, pero luego respondieron inadecuadamente la pregunta 4. En estos casos, la autoexplicación no bien presenta una reformulación superficial de una oración del texto o bien formula una oración en la que la palabra del texto se usa con otra acepción. Así, conjeturamos que, en el primer caso, hay un bajo procesamiento activo del segmento textual involucrado; en el segundo, el estudiante pone en juego sus saberes previos de manera inmediata (en el sentido de no mediada por el modelo de texto que está elaborando) y, por lo tanto, se “aleja” del uso de esa palabra en Ferrari, L. D.; Álvarez, G.; Bassa, L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.

el texto leído. Para evitar esto, en futuros cuestionarios, podría pensarse alguna pregunta que apunte a verificar si la acepción usada en la autoexplicación se corresponde con la utilizada en el texto.

En suma, podemos plantear, en función de este análisis, que la autoexplicación potencia la activación de estrategias de comprensión lectora vinculadas a los niveles léxicos y proposicionales y, en menor medida, a las de niveles más globales que involucran saberes previos de los estudiantes. Sin embargo, es interesante subrayar que la autoexplicación relacionada con estrategias de niveles más locales no necesariamente debe ser “correctamente” resuelta para involucrar cognitivamente al lector. Finalmente, observamos que, si el lector novato resuelve la autoexplicación a partir de sus saberes previos sin que estos interactúen con lo leído, es decir, sin integrarlos al modelo de texto que está construyendo, puede suceder que su autoexplicación lo “despiste” en el procesamiento comprensivo del texto.

Cuestionarios Moodle y comprensión lectora

El trabajo realizado también ha permitido reflexionar sobre las maneras de potenciar el uso de las herramientas de Moodle para favorecer las habilidades de comprensión textual. En este sentido, cabe destacar que, para el diseño del primer cuestionario, utilizamos la herramienta Cuestionario incluyendo dos tipos de preguntas: las de descripción y las de opción múltiple. Las preguntas de descripción permiten incluir los textos de la propuesta, las de opción múltiple son utilizadas para realizar preguntas, cada una de las cuales supone poner en juego alguna estrategia discursiva, y ofrecer alternativas de respuestas. Es importante destacar que, una vez que los estudiantes completan los cuestionarios y los envían, el sistema les indica si su respuesta es correcta y por qué. También les ofrece explicaciones similares sobre el resto de las posibles respuestas.

En cuanto al segundo cuestionario, hemos recurrido a la misma herramienta y las mismas preguntas que para el anterior, pero, antes de cada pregunta existente, hemos añadido una nueva clase: la pregunta tipo ensayo, que implica la elaboración de una breve respuesta a partir de la cual se solicita a los estudiantes que resuelvan el ejercicio de autoexplicación.

Ferrari, L. D.; Álvarez, G.; Bassa, L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.

En función de lo ya realizado, concluimos que, en futuras experiencias, utilizaremos nuevamente los cuestionarios disponibles en la plataforma Moodle integrando no solo el tipo de preguntas ya utilizadas en la experiencia (preguntas de descripción, ensayo y opción múltiple), sino también otros tipos. En particular, evaluaremos la inserción y el funcionamiento de preguntas de emparejamiento y de respuestas incrustadas. Consideramos que este tipo de preguntas pueden ser útiles como consignas de aproximación inicial a los textos, sobre todo para estudiantes con desempeños muy bajos en la comprensión lectora. Esto se debe a que en ambos casos se ofrecen alternativas de respuestas muy andamiadas.

El trabajo realizado con los cuestionarios nos ha permitido reconocer la importancia de adaptar las posibilidades tecnológicas en virtud de los abordajes teóricos utilizados. Así, como expresa Maggio (2012), consideramos que resulta necesario pensar la inclusión de tecnologías digitales en su sentido didáctico, de modo tal de acercarnos a la creación de propuestas originales, a la enseñanza de abordajes teóricos actuales, a planteos que permitan pensar el modo de la disciplina, a mirar en perspectiva y conmover a los alumnos.

Por otra parte, en la medida en que los repasos se deben resolver fuera del horario de clase, estos permiten verificar marcos teóricos diferentes a los utilizados en el diseño de la ejercitación de las clases presenciales. La plataforma, además, ofrece la posibilidad de registrar el desempeño de los estudiantes, particularmente, datos sobre el momento y la duración del ingreso, los aciertos o los errores en las respuestas dadas y la cantidad de visitas a los documentos. Incluso, la misma plataforma genera gráficos que sistematizan dichos datos. En este sentido, los repasos han representado una forma efectiva de investigar las dificultades en lectura y escritura de los estudiantes, así como las formas y dispositivos de superar dichas dificultades. De esta manera, consideramos que las tecnologías digitales nos han permitido crear entornos que propician el desarrollo de individuos con la capacidad de usar los recursos tecnológicos para su propio y continuado crecimiento intelectual, pero también, y lo que es más importante, comprometidos con su aprendizaje (Grupo de Investigación EAV-UPB, 2006).

Conclusiones

En este trabajo, nos hemos ocupado de analizar los aportes de dos enfoques teóricos (Cubo de Severino, 2005; McNamara, 2006) para el entrenamiento de la comprensión textual, así como de reflexionar sobre el uso de la plataforma Moodle, y sus herramientas en dicho entrenamiento.

De manera general, entendemos que la autoexplicación mejora la elaboración de una representación textual ya que aumenta el compromiso activo del lector con el proceso de comprensión (McNamara y Shapiro, 2005: 22). Esto sucede aun cuando esas explicaciones no sean necesariamente correctas (McNamara, 2004: 25). En este sentido, en consonancia con los postulados del constructivismo, los "errores" son necesarios en un proceso activo de aprendizaje. En esta investigación, además, esos "errores" fueron claves en el diagnóstico de lo que aun resta trabajar con nuestros estudiantes.

Además, el análisis contrastivo de ambos cuestionarios nos permite verificar que estos "errores" son constructivos en tanto involucran activamente al lector en su proceso de comprensión textual. Los entendemos, en este sentido, como elaboraciones intermedias que necesitan ser problematizadas para llegar a representaciones precisas del texto leído. Así, una siguiente versión de este cuestionario podría incluir algunas consignas complementarias a cada consigna de autoexplicación para guiarlas.

En suma, notamos que las autoexplicaciones propuestas tuvieron una significativa incidencia positiva en el desempeño de preguntas que involucran estrategias léxicas, proposicionales y microestructurales (Cubo de Severino, 2005). Las autoexplicaciones han permitido, entonces, reconocer el significado de las palabras, establecer su función y su vínculo en las oraciones, así como relacionar cada proposición con la anterior y la siguiente. En cambio, no han sido útiles en los casos en que los estudiantes debían poner en juego conocimientos previos específicos de la disciplina (i. e. de su terminología) o propios del ámbito académico (por ejemplo, perspectiva teórica). Así, no han sido tan útiles para extraer la idea o acto de habla principal ni tampoco para determinar la organización global del texto y su forma. En los casos en que era necesario realizar inferencias más globales (estrategias macroestructurales y superestructurales), las

autoexplicaciones evidenciaron la necesidad de mayor abstracción de la representación textual, que no pudo ser generada, probablemente, por la falta de conocimientos previos.

Por lo expuesto, consideramos necesario seguir mejorando la ejercitación propuesta a partir de la realización de un entrenamiento específico en la autoexplicación (McNamara, 2004: 3). En particular, señalamos la necesidad de ayudar a los lectores a detectar principalmente dos aspectos del texto abordado. Por un lado, es preciso que identifiquen las características propias de textos académicos (encuadre en un marco teórico, uso de términos, cita indirecta a otros autores, dimensiones de análisis, entre otros). Además, detectamos que es imprescindible entrenar a los estudiantes en la estrategia de monitoreo de la comprensión para que puedan detectar qué conocimientos deben reponer para completar los conocimientos previos que exige el texto. Así, podrán adquirir la autoconciencia propia de lectores más adiestrados que son más conscientes de qué y cuánto están comprendiendo ya que monitorean detenidamente su proceso de comprensión (Chi y Bassok, 1989: 251).

El desafío pendiente, entonces, es seguir investigando para poder ofrecer materiales didácticos cada vez más eficaces que contribuyan a mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes. Las tecnologías digitales pueden contribuir con esta tarea en la medida en que sean pensadas desde una postura reflexiva como uno de los componentes comprometidos en la compleja trama de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se respeten y equilibren sus aspectos positivos y negativos (Burbules y Callister, 2008).

Referencias bibliográficas

Burbules, N., y Callister, T. (2008). Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación. En Burbules, N. y T. Callister, *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* (pp. 13-38). España: Granica Editorial. Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, Córdoba: Comunicarte.

Ferrari, L. D.; Álvarez, g.; Bassa. L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.

Chi, M. T. H., y Bassok, M. (1989). Learning from Examples Via Self-Explanations. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, And Instruction: Essays In Honor Of Robert Glaser* (pp. 251-282). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Graesser, A.C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En D.

Magliano, J. P., Trabasso, T., y Graesser, A. C. (1999). *Strategic processes during comprehension. Journal of Educational Psychology*, 91, 615-629.

Grupo de Investigación EAV-UPB. *Un modelo para la educación en ambientes virtuales*. Medellín: Editorial de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Maggio, M. (2012). Tecnología educativa en perspectiva y Tecnología educativa con sentido didáctico. En Maggio, M. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica* (pp. 15-38 y 65-90). Buenos Aires: Paidós.

McNamara, D. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes* 38, 1-30.

McNamara, D.; O'Reilly, T., Best, R. y Ozuru, Y. (2006) Improving Adolescent Students' reading Comprehension With iStart. *Journal of Educational Computing Research* 34 (2), 147-171.

McNamara, D. y Shapiro, A. (2005). Multimedia and Hypermedia Solutions for Promoting Metacognitive Engagement, Coherence, and Learning, *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 33(1) 1-29, 2005.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Ferrari, L. D.; Álvarez, g.; Bassa. L. Una propuesta digital para el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. 50-68.