

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS AVANZADOS EN
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

**LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA:
EFECTOS DE UNA AYUDA
REPRESENTACIONAL**

Alumno/a: SHEILA CARRETO REBOLLO

Tutor/a: MARIA ISABEL CAÑEDO HERNÁNDEZ

Resumen

Este trabajo de investigación constituye una aportación al estudio de la comprensión de textos, especialmente académicos. Dada la relevancia del tema, en el presente trabajo se analiza el estado actual de la comprensión y la posibilidad de incluir mejoras que faciliten los procesos implicados en el alcance de una representación textual global y coherente. Se pretende dar visibilidad a la labor de los alumnos a la hora de enfrentarse a textos académicos y, por ende, expositivos, dada la complejidad de los mismos. Y, además, contribuir a los estudios actuales sobre esta tipología textual, para mejorar su comprensión en la etapa de Educación Primaria.

Para ello, se ha realizado un estudio comparativo que busca evaluar el efecto de una ayuda representacional sobre el nivel de comprensión de los alumnos que se benefician de ella, frente a los que no lo hacen. Los resultados de este estudio han permitido comprobar la utilidad de una ayuda representacional sobre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos, a través de la realización de una prueba que evalúa su comprensión lectora. Los datos obtenidos son prometedores, aunque no con la significancia esperada en algunos casos. Por lo tanto, el estudio presenta algunas limitaciones tales como; incrementar el número de participantes del estudio o tener en cuenta otras variables, que sugieren la necesidad de seguir investigando, para establecer conclusiones más evidentes y generalizables a la comprensión.

Palabras clave: comprensión, textos expositivos, ayuda representacional, competencia retórica, ideas, claves textuales, conocimientos previos.

Abstract

This research work constitutes a contribution to the study of text comprehension, especially academic texts. Due to the relevance of the topic, this paper analyzes the current state of comprehension and the possibility of including improvements that facilitate the processes involved in reaching a global and coherent textual representation. The aim is to give visibility to the work of students when comprehending academic texts and, therefore, expository texts, due to their complexity. It also aims to contribute to current studies on this textual typology, in order to improve its comprehension at the Primary Education stage.

For this purpose, a comparative study has been carried out to evaluate the effect of a representational aid on the comprehension level of students who benefit from it, compared to those who do not. The results of this study have made it possible to test the usefulness of a representational aid on the level of comprehension achieved by the students, by means of a test

that evaluates their reading comprehension. The results obtained are promising, although not with the expected significance in some cases, and some limitations such as increasing the number of participants in the study or taking into account other variables, suggest the need for further research to establish more evident and generalizable conclusions on comprehension.

Key words: comprehension, expository texts, representational support, rhetorical competence, ideas, textual clues, prior knowledge.



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Sheila Carreto Rebollo,

*matriculado en el Máster en Estudios Avanzados
en Dificultades de Aprendizaje*

Declaro que he redactado el Trabajo Fin de Máster titulado:

*“La comprensión de textos expositivos en educación primaria: efectos de una
ayuda representacional”*

*del curso académico 2022/2023 de forma autónoma, con la ayuda de las
fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como
tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada,
textualmente o conforme a su sentido.*

En Salamanca, a 27 de junio de 2023



Fdo.: _____

Índice

	Página
1. Introducción	6
2. Objetivos	7
3. Estado de la cuestión	7
3.1. ¿Qué es comprender? Los procesos implicados en la comprensión	7
3.2. Los textos expositivos.	11
3.3. La interacción del lector con el texto: La clave de la comprensión	14
3.3.1. Competencia retórica y comprensión	15
3.3.2. Mapas conceptuales y comprensión.....	16
3.4. La instrucción en textos expositivos: Ayudar a comprender en el aula de Educación Primaria	19
4. Del marco teórico al estudio actual.	22
5. Estudio.....	23
5.1. Participantes.....	24
5.2. Procedimiento.....	24
5.2.1. Elaboración de la prueba –instrumento de evaluación.	25
5.2.2. Procedimiento de evaluación o recogida de los datos.	26
5.2.3. Procedimiento de análisis de los datos.	27
5.3. Resultados	30
5.3.1. Efectos de la ayuda representacional sobre las ideas expuestas.....	30
5.3.2. Efectos de la ayuda representacional sobre los dispositivos retóricos.....	32
5.3.3. Efectos de la ayuda representacional sobre las preguntas de evaluación	35
5.4. Discusión de resultados.....	37
6. Conclusiones.....	41
7. Bibliografía	43
8. Anexos.....	48

1. Introducción

Leer y escribir, es una labor que se aprende en la infancia y se va enriqueciendo desde el ámbito escolar a medida que avanzan los cursos académicos. Sin embargo, comprender lo que leemos no es una tarea sencilla.

Por ello, el presente trabajo se centra en estudiar los procesos cognitivos y motivacionales que debe llevar a cabo un lector competente para la comprensión de un texto, especialmente los textos que se trabajan en el ámbito escolar. Estos textos, llamados expositivos, requieren una labor más costosa por parte del alumno para comprenderlos, por lo tanto, con este trabajo se pretende servir de puente entre ambos y valorar posibles cambios que favorezcan la construcción de una representación textual global y coherente.

Así, el objetivo principal es evaluar el efecto de una ayuda sobre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos que la utilizan, para valorar si tiene un efecto positivo y puede ser utilizada por los docentes para abordar la comprensión de textos expositivos en el aula. Teniendo en cuenta ese objetivo, se plantea un estudio comparativo que evalúe la comprensión alcanzada por los alumnos de educación primaria, y permita conocer si una ayuda representacional facilita los procesos implicados en esa labor.

En él, se plantean distintos objetivos específicos e hipótesis, que se han contrastado con la literatura relevante sobre el tema, y aspectos clave como: qué es comprender, qué ocurre cuando comprendemos, qué diferencia a los buenos de los malos comprendedores, qué textos se abordan en el plan académico y su instrucción, la interacción del lector con los textos y, por último, el estado actual de la comprensión.

Posteriormente, desde una metodología cuantitativa, se evalúa la comprensión textual de los alumnos por medio de una prueba no estandarizada de elaboración propia a partir de contenidos aprendidos en el máster de Dificultades de Aprendizaje. A continuación, se lleva a cabo un análisis y discusión de los resultados obtenidos, que permite validar o refutar la hipótesis planteada. En último lugar, se detallan las conclusiones obtenidas en el trabajo y las referencias bibliográficas utilizadas.

2. Objetivos

Con el presente trabajo se pretende como objetivo principal:

- Evaluar el efecto de una ayuda representacional sobre la comprensión de un texto académico, más allá de las ayudas proporcionadas por el propio texto.

Objetivos específicos:

- Comparar las diferencias encontradas entre un grupo que realiza la lectura de un texto expositivo con una ayuda representacional y otro grupo que lo hace sin ella.
- Conocer el estado actual de la comprensión de textos expositivos en Educación Primaria.
- Analizar la interacción del lector con los textos en las aulas de Educación Primaria.
- Valorar posibles cambios en la práctica educativa que favorezcan la construcción de una representación textual global y coherente por parte de los alumnos
- Elaborar un instrumento, a partir un texto académico, que permita evaluar la comprensión de los alumnos de 4º de primaria
- Contribuir a una mejora de las habilidades de comprensión para abordar textos complejos.

3. Estado de la cuestión

A día de hoy tenemos una clara idea del acto de comprensión lectora y sus implicaciones en los contextos escolares, sin embargo... ¿qué ocurre cuando los escolares de en enfrentan a comprender textos complejos? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué competencias necesitan? ¿Qué papel tienen los textos escolares y la lectura en el aula?

A lo largo de este epígrafe se va a dar respuesta a estas preguntas y se van a describir los fundamentos teóricos sobre los que se asienta el presente estudio.

3.1. ¿Qué es comprender? Los procesos implicados en la comprensión

Comprender es una tarea larga y compleja que implica poner en marcha una serie de procesos cognitivos y otros emocionales-motivacionales que incitan al lector a afrontar la lectura (Sánchez & García, 2010). Para entender el proceso de comprensión, es necesario explicarlo desde la unidad mínima de comprensión en sentido ascendente; a continuación, se describe la teoría considerada por Sánchez y Rosales, 1999:

Comprender implica, en primer lugar, una integración textual de las ideas. Para ello, el lector va construyendo en su mente vínculos entre las acciones que ocurren en la lectura, y las metas que impulsan estas; esto ocurre cuando forma un esquema mental llamado proposiciones. Esto es, la relación entre los elementos contenidos en un enunciado (agente/acción/lugar). Más adelante, a medida que avanza la lectura se construye una red de relaciones entre una proposición y sus contiguas, que conecta varios enunciados, y aporta en la mente del lector una coherencia local entre ellos, lo cual se conoce como microestructura. Así pues, la posterior integración lineal de esta microestructura/relaciones consiste en construir proposiciones globales y dar una coherencia global al texto. Esta coherencia recibe el nombre de macroestructura.

En segundo lugar, otro proceso cognitivo implicado en la comprensión, es la integración de la información propuesta por el texto con los conocimientos previos que posee el lector sobre ese tema. En este caso, a medida que avanza su lectura debe extraer la información proporcionada por el texto y establecer conexiones entre las ideas, es decir, relacionar lo nuevo con aquello que ya sabe, por medio de inferencias.

En tercer lugar, otro proceso importante es la regulación de la propia comprensión por parte del lector, ya que debe crear metas que motiven y guíen su lectura, supervisar el transcurso de la lectura y evaluar la comprensión a medida que avanza.

Por tanto, comprender y construir una representación mental requiere, por parte del lector, la movilización de procesos cognitivos implicados en la integración textual, la integración textual con conocimientos previos y la autorregulación. Llevar a cabo estos procesos, condiciona el nivel de comprensión que se alcanzará, ya que no todos los lectores son competentes para alcanzar el mismo nivel. Por tanto, a continuación, se explican los tres niveles de representación mental que puede construir un lector competente cuando lleva a cabo esos procesos. Según el Informe Pisa llevado a cabo en 2012 por la OCDE & Sánchez, 2010:

- Se genera una representación superficial cuando el lector se limita a extraer significados contenidos en el texto (que no palabras), y es capaz de resumirlos, recordarlos o parafrasearlos.
- Se genera una representación profunda cuando el lector interpreta la información contenida en el texto, es capaz de co-activarla con sus conocimientos previos, y elaborar un modelo de la situación más complejo que le permite tener una visión más compleja del mundo.

- Se genera una representación crítico-reflexiva cuando el lector va más allá de los contenidos proporcionados por el texto, de la visión del mundo, y es capaz de reflexionar sobre otros aspectos como la visión del autor o resolver posibles incoherencias...

Como se ha explicado, alcanzar cada uno de los niveles de comprensión, requiere llevar a cabo procesos diferentes. Por tanto, si nos preguntamos qué hacemos para comprender, responderemos que: decodificar palabras, activar significados, extraer ideas, crear significados o proposiciones, integrar linealmente esas ideas, conectar proposiciones a nivel local y global, integrar ideas nuevas, activar conocimientos previos, realizar inferencias puente entre las ideas, detectar y reparar problemas o lagunas, etc. (Sánchez y García, 2014).

Entendiendo esto por comprender, podemos entender por "no comprender": construir una representación mental errónea, inadecuada o insuficiente del texto, lo cual se produce cuando no se conectan correctamente las ideas, se conectan de forma limitada o no se conectan, dando lugar a un nivel de comprensión limitado. Según Sánchez y García (2014), existen tres razones que explican la diferencia entre los buenos y los malos comprendedores: tener conocimientos previos sobre el tema para co-activarlos con la información textual y realizar inferencias, ser capaz de utilizar estos conocimientos previos y extraer proposiciones, y no sobrecargar la memoria de trabajo, que limita la capacidad para establecer conexión entre ideas.

Hasta ahora se han descrito los procesos cognitivos implicados en la comprensión textual, sin embargo, existen también procesos emocionales-motivacionales que guían y regulan al lector. Desde una dimensión motivacional-emocional, estos procesos motivan el alcance de un nivel de comprensión u otro, y establecen un propósito inicial para operar de manera deliberada y consciente en el proceso de lectura. Según el modelo completo desarrollado por Sánchez et al. 2010, se diferencian tres fases:

- Durante la fase deliberativa, el lector se plantea el objetivo o meta a lograr con su lectura y toma decisiones para lograrlos. Estos objetivos o metas dependen de los motivos intrínsecos o extrínsecos que motivan y dan valor a la tarea-meta planteada, y de las creencias sobre uno mismo sobre la tarea (viabilidad y deseabilidad de lograrla). En ocasiones, estos motivos o creencias permanecen implícitos en el lector, pero si no fuese así, deben ser incorporados por otra persona y es aquello que reconocemos como ayudas cálidas.
- Durante la fase volitiva, el lector debe contar con una meta de lectura viable y deseable propuesta en la fase anterior, y debe mantener un compromiso con ella, y no abandonarla a medida que avanza la lectura. Este paso es especialmente

complicado, pues, en muchos casos esa meta se ve amenazada, y es entonces cuando debe incorporar estrategias volitivas.

- En último caso, en la fase evaluativa, el lector debe hacer atribuciones causales a sí mismo sobre su lectura y el logro del nivel de representación mental alcanzado.

En ocasiones, el lector no tiene la competencia para llevar a cabo estos procesos (del tipo que sean) y es ahí cuando entran en juego las ayudas. Por un lado, las ayudas frías movilizan los procesos cognitivos específicos de la tarea como pueden ser: la conexión entre ideas, la selección de ideas importantes, o su ordenación en un esquema. Por otro lado, las ayudas cálidas, movilizan los procesos motivacionales-emocionales del alumno, como la percepción de competencia, la expectativa de logro, la protección de la meta de lectura o su compromiso con ella.

Para concluir, toda la información sobre los procesos cognitivos implicados en la elaboración de representaciones mentales de los textos y cada nivel de representación alcanzado, que se ha tenido en cuenta en este estudio, se basa en el modelo completo recogido por Sánchez et al. 2010, para explicar los procesos implicados en la comprensión lectora. Aquí se recoge sintetizado el modelo completo con todos los elementos y su interacción (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Un modelo completo para entender la comprensión lectora: procesos fríos y cálidos implicados en la comprensión. Adaptado de Sánchez et al., 2010. En todo el documento*

RESULTADO	PROCESOS FRÍOS	PROCESOS CÁLIDOS
COMPRENSIÓN SUPERFICIAL	<p>Procesos locales: Decodificar Extraer ideas Integrar linealmente las ideas para no perder el hilo</p> <p>Procesos globales: Identificar o generar ideas resumen Ordenar las ideas importantes</p>	<p>Valorar la actividad como deseable</p> <p>Considerar que la actividad es viable</p> <p>Mantener el compromiso con las metas de partida</p>
COMPRENSIÓN PROFUNDA	<p>Procesos de integración texto - conocimientos previos: Realizar inferencias</p>	<p>Controlar las emociones que amenazan el resto del proceso</p>
COMPRENSIÓN CRÍTICO-REFLEXIVA	<p>Procesos de autorregulación: Crear metas y planes Detectar errores de comprensión Reparar los errores detectados</p>	<p>Explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos</p>

3.2. Los textos expositivos.

Los textos expositivos son un tipo de texto diseñado para proporcionar al lector visiones del mundo ricas que complejas, que desconocían antes de efectuar la lectura, y demandan comprensión y aprendizaje de la propia lectura, algo que comienza a desarrollarse en la etapa de Educación Primaria (Best, Floyd & McNamara, 2008; Chall, Jacobs & Baldwin, 1990; Duke, 2000; Hall, Sabey & McClelland, 2005; Saenz & Fuchs, 2002; Williams & Pao, 2011).

Son textos que ordenan y organizan sus ideas en diferentes y complejas estructuras con una relación lógica y abstracta entre ellas (García y Rosales, 2005). Requieren que, durante la lectura, el lector implemente recursos cognitivos guiados por una meta explícita y desarrolle determinadas estrategias de comprensión ante claves proporcionadas por el propio texto (McNamara & Graesser, 2007), lo cual se conoce como operar estratégicamente (Sánchez & García, 2021). Por tanto, ser estratégico para la comprensión de textos expositivos es un reto para los alumnos, y enseñarles a serlo es otro para los profesores.

Al hilo de lo anterior, la lectura de textos expositivos constituye cuatro retos que se van adquiriendo evolutiva y temporalmente durante las etapas escolares y dotan a los alumnos de autonomía y competencia para dominar la lectura: aprender a leer, igualar la comprensión de lo escrito con la de lo oral, aprender de la lectura, y leer múltiples textos para alcanzar una meta de aprendizaje. A continuación, nos centraremos en el reto “*Aprender de la lectura*”, con el objetivo de conocer los procesos que conlleva y las estrategias que se pueden desarrollar, ya que comprender los textos expositivos es una labor complicada y exigente para los alumnos, y la mayor parte de textos académicos son expositivos (Sánchez y García, 2021).

Para aprender de la lectura, es necesario llevar a cabo tres procesos: *saber qué dice el texto*, *co-activar la información proporcionada por el texto con lo que se sabe*, y *detectar discrepancias o lagunas* sobre lo que se ha leído y co-activado. Cada uno de estos procesos requiere que los alumnos desarrollen un conjunto de estrategias o *cursos de acción* a medida que el propio texto lo demanda y explicita, por medio de claves que ellos pueden detectar e interpretar (Graesser, 2007 & Sánchez y García, 2021). En este sentido, tienen que leer para detectar discrepancias y ser capaces de solventarlas, organizando la información que seleccionan y extraen del propio texto, lo cual se conoce como *estrategia estructural* (Meyer, Brandt & Bluth, 1980). Para conectar los conocimientos previos con aquellas ideas que se extraen del texto, en ocasiones es necesario generar inferencias lógicas (Graesser, 2007), y sintetizar la información, es decir, establecer macro-reglas (van Dijk, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983).

Por tanto, los lectores que operan estratégicamente (seleccionan, sintetizan, organizan, se autoevalúan, hacen inferencias, generan auto-explicaciones) son capaces de detectar claves textuales y en consecuencia desarrollar cursos de acción. Estas claves que incitan al lector a buscar las diferencias mencionadas al principio, son: *instrucciones de un sujeto externo* (McCrudden & Straw, 2007), *señales/recursos retóricos* (Sánchez & García, 2009) o *la propia insatisfacción del lector con aquello que está leyendo* (Britt et al., 2018). El lector, aunque aproveche estas claves, puede ser más o menos sensible a ellas; sin embargo, para ser un lector competente debe dominar todas, especialmente esas que forman parte de los textos expositivos y no son ayudas externas.

La capacidad de los alumnos para identificar y procesar estas pistas en el texto, podría dar lugar a la activación de otros procesos y destrezas como, resumir o hacer inferencias, lo cual recibe el nombre de *competencia retórica* (García et al., 2019). Es uno de los aspectos analizados detalladamente en el siguiente apartado, con la interacción entre los alumnos y los textos expositivos.

Retomando la idea de operar estratégicamente, los datos revelan que algunos alumnos/lectores no son capaces de hacerlo debido a que no tienen los recursos necesarios, los tienen, pero no son capaces de ponerlos en juego, o tienen dificultad para llevar a cabo varias acciones en el momento en que deben ejecutar los cursos de acción. Por tanto, los alumnos con dificultades de comprensión pueden tener las estrategias necesarias para comprender, pero no son capaces de ponerlas al servicio de una meta (Sánchez y García, 2021 & Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

Desde una perspectiva más amplia *de lo que es e implica* comprender un texto de este carácter, existen importantes datos e investigaciones recientes sobre enseñar a comprender a los alumnos, haciéndoles conscientes y partícipes de esa estrategia estructural, y explicándoles explícitamente cada estructura y organización de los textos expositivos (descriptivo, comparativo, argumentativo, causal, problema.solución). La intervención e instrucción en textos expositivos sería muy favorable y ventajosa teniendo en cuenta que este tipo de textos son empleados desde la etapa de educación primaria y que su aprendizaje es extrapolable a otros contextos y disciplinas (Eason, Goldberg, Young, Geist & Cutting, 2012; Hebert, Bohaty, Nelson & Brown, 2016; Meyer et al., 1980; Williams, 2018). Además, "es una labor ineludible de maestros y maestras enseñar a los lectores jóvenes de esta etapa educativa a poner en juego el oportuno pensamiento estratégico específico que requiere la lectura de cada tipo de texto" (Pérez Domínguez et al., 2016, p. 240).

Para García y Sánchez, 2021; es necesario seguir los siguientes pasos: ayudar a comprender, hacer conscientes del papel de las ayudas, sistematizar su reconocimiento y uso hasta afianzar logros, y posteriormente, enseñar a comprender.

En resumen, los textos expositivos requieren llevar a cabo un proceso complejo de comprensión, dado que comunican información nueva, densa y compleja que se organiza expresamente siguiendo un esquema determinado por cada tipología textual. Es necesario seleccionar esa información y estructurarla, para no perderla. Asimismo, los textos expositivos en sí, no son intrínsecamente motivantes, por lo que es necesario introducir ayudas cálidas que hagan viable y deseable la tarea. Los profesores también deben ser estratégicos a la hora de ayudar, sabiendo las ayudas disponibles, analizando cuál es más adecuada en cada momento y darlas de forma correcta. (Sánchez y García, 2021).

Una vez explicado el proceso de comprensión requerido por los textos expositivos y las características de los mismos, necesitamos conocer también la complejidad de comprenderlos y aprender conceptos de ellos. Todo ello para intentar acceder a ellos más fácilmente, servir de puente entre el texto y los alumnos, y eliminar las barreras que ya posee el propio texto puede suponer. El sentido de este estudio gira sobre esta idea, ya que se quiere aportar un granito de arena para que los alumnos puedan acceder a los textos y construir una representación mental global aceptable de ellos. Sobre todo, teniendo en cuenta que los textos académicos o disciplinares que se empiezan a manejar en Educación Primaria son principalmente textos expositivos. Se empezará por conocer estos textos:

Se entiende por texto académico, aquel que muestra una determinada área de conocimiento con un fin didáctico y pedagógico (Choppin, 1980). Tiene la función de ser regulación, apoyo, guía, promover valores sociales y favorecer la implementación de los procesos de aprendizaje. Su utilización depende de la interacción entre el maestro y el alumno y la interpretación de ambos (Lenoir et al. 2012). La gran mayoría de textos académicos utilizados en la actualidad desde la etapa de Primaria son textos expositivos.

En este sentido, los textos académicos pueden suponer una barrera para la comprensión si tienen una estructuración anómala o escasa, o si su contenido resulta poco familiar al lector, lo cual, unido a una capacidad deficiente para ser estratégico, puede limitar su nivel de comprensión (Sánchez y Rosales, 1992). Dada su complejidad, los textos expositivos pueden resultar impenetrables incluso para un lector competente y estratégico, ya que conocer y usar las estrategias "maduras" de comprensión no asegura la comprensión. Por esta razón, según estos

autores es necesario modificar los textos y no sólo el comportamiento de los lectores (Sánchez y Rosales, 1992; García Madruga et al, 1984; García Madruga y Cordero, 1987; Britton et al, 1989).

Un texto bien elaborado debe seguir patrón organizativo y estructurado específico de acuerdo a su tipología, debe tener un significado global/coherente y favorecer la elaboración de macrorreglas, y debe contar con ayudas y señales textuales que dirijan la organización textual, la progresión temática y las ideas globales (Sánchez y Rosales, 1992). Así pues, un estudio de García et al. 2018, demostró en sus resultados que los libros académicos utilizan más dispositivos retóricos para conectar las ideas de manera global que local y disponen de más formatos visuales, pero sería necesario contar con textos académicos que cumplan esas características. Así pues, otra posible modificación sería la segunda persona de singular en el lenguaje, dirigiéndose al lector, lo cual sería más enriquecedor y significativo para recordar información y transferir aprendizajes (Ginns et al., 2013).

3.3. La interacción del lector con el texto: La clave de la comprensión

Sabemos que los conocimientos previos sobre un tema y la identificación de las conexiones entre ideas tiene un efecto importante en la comprensión (Graesser & Bertus,1998), y que entrenar a los alumnos en ello, hará que su habilidad para manejar los textos sea mayor (Dole et al.,1991; Dole et al.,2009; Trabasso y Bouchard, 2002), especialmente con textos difíciles (Linderholm et al.,2000) como son los textos expositivos.

Sin embargo, es muy importante aquí el papel que toman las ayudas, del tipo que sean (Sánchez, 1993). Para Sánchez y García, 2021, algunas ayudas frías dadas por los profesores, incluso con los alumnos que tienen dificultades en comprensión son: incorporar un objetivo o meta que guíe la lectura y comprometa a los alumnos con la tarea, incorporar ayudas dirigidas a la superestructura que den unidad al texto, actualizar el plan en cada momento crítico de la lectura, o enseñar a los alumnos a hacerse autopreguntas sobre lo leído. Y algunas ayudas cálidas: dar deseabilidad, viabilidad, percepción de capacidad y logro, motivación intrínseca, etc.

En lo que a las ayudas frías se refiere, Incorporar una meta al inicio de la lectura, facilita la respuesta de ideas esenciales en el episodio de evaluación, y evita respuestas de detalle, respuestas incompletas o molestos silencios. Así pues, no cambia la dificultad de la tarea ni la exigencia de la evaluación, sino que la ayuda es puesta a disposición del alumno en función de las necesidades que plantea la interacción (Rosales, Sánchez y García, 2003). Asimismo, esta interacción profesor-alumno debe estar sujeta a una serie de condiciones, donde las ayudas giren

en función de la complejidad de la tarea y de la competencia de los alumnos (Rosales, Sánchez y García, 2003).

Como indica este epígrafe, es importante para este estudio revisar la base teórica sobre la interacción alumno-texto-ayudas. Por ello, a continuación, se va a estudiar la bibliografía revisada sobre esta interacción, girando en torno a tres ejes principales que se han estudiado: la competencia retórica, los mapas conceptuales y los textos académicos.

3.3.1. Competencia retórica y comprensión

Habiendo estudiado el proceso de comprensión que requiere esta tipología de textos formales y complejos (Sánchez y García, 2021) es necesario recalcar el papel de las claves que promueven el desarrollo de cursos de acción para poner en juego los procesos cognitivos y manejar el texto. Para Sánchez et al, 2020, se entiende como competencia retórica "la capacidad de transformar las claves metatextuales escritas de los textos expositivos en declaraciones metatextuales" (p.16). Así el enunciado metatextual generado por un lector con buena competencia retórica podría equivaler a clave oral propuesta por el docente. Su estudio llevado a cabo en 2020, reconoce cuatro tipos de claves escritas (anáforas conceptuales, objetivos o instrucciones de relevancia, refutaciones y señales organizacionales), y obtuvo resultados significativos para considerar la competencia retórica un vínculo entre el comportamiento estratégico y el procesamiento de las claves escritas de los textos expositivos. También para considerar la competencia retórica un facilitador de los procesos implicados en la comprensión, siempre y cuando los recursos cognitivos disponibles no sean consumidos por los procesos generales de comprensión.

Respecto a la interacción alumno-ayuda, afirmaron que seleccionar contenidos del texto guiados por una meta elaborada a partir de las claves escritas, es una tarea exigente a la que sólo acceden los alumnos con un buen nivel de comprensión. Sin embargo, proporcionar la meta de forma oral puede hacer que los alumnos logren un buen desempeño en la tarea incluso si sus habilidades generales de comprensión son limitadas (Sánchez et al. 2020). Por su parte, García, Sánchez y Bustos (2015), reconocen la importancia de la competencia retórica en la comprensión lectora para todos los alumnos, ya que, en su estudio, obtuvieron resultados significativos de la competencia retórica sobre la comprensión lectora, por encima de variables como conocimientos previos, decodificación o memoria de trabajo (Sánchez, García y González, 2002). Asimismo, la contribución del conocimiento de las anáforas, el conocimiento de los signos de organización y el conocimiento de las refutaciones sobre la comprensión lectora al controlar otras medidas

retóricas. Existen más datos que afirman que cuando los alumnos conectan las anáforas de forma clara en el texto mejoran su comprensión (García, Sánchez y González, 2002).

Otros autores, como Murray en 1995, demostraron que las expresiones conectivas lógicas pueden reducir los tiempos de lectura y aumentar la coherencia local o estructural, y que los dispositivos de señalización de la estructura del texto y marcadores del discurso permiten, incluso a alumnos con habilidades de comprensión pobres, acceder a una representación coherente y global del texto; siempre y cuando sean sensibles a ellos y los reconozcan, es decir, tengan competencia retórica (Sánchez y García, 2008). Este estudio también ofrece datos sobre la importancia de la competencia retórica (en cuanto a dispositivos de integración textual) en el desarrollo de la competencia lectora por encima de otras variables muy relacionadas con la comprensión, y sobre la importancia de utilizar estos dispositivos en los textos expositivos durante la etapa de Primaria. Además, según Meyer y Poon, 2001 y Williams et al., 2007; cuando los lectores mejoran su capacidad para identificar, interpretar y utilizar señales organizativas, aumenta la cantidad y calidad de información que recuerdan de un texto, la comprensión de las ideas principales y las relaciones entre ellas.

En definitiva, son muchos los autores que han estudiado la relevancia de los dispositivos retóricos o marcadores del discurso para la comprensión (Britton, & Gulgoz, 1991; Degand, & Sanders, 2002; Dopkins, & Nordlie, 1995; Ehrlich, Remond, & Tardieu, 1999; Fletcher, Chrysler, van den Broek, Deaton, & Bloom, 1995; Kintsch, 1998; Murray, 1995; O'Brien, 1995; Sanders, & Gernsbacher, 2004; Sanders, & Noordman, 2000). La base teórica demuestra que, desde la etapa de primaria, los alumnos tienen competencia retórica y son capaces de identificar los dispositivos retóricos y aprovechar las claves escritas de los textos expositivos, para movilizar los procesos cognitivos de comprensión (Sánchez, García y González, 2002, Sánchez y Rosales, 2005, Sánchez y García, 2009, García et al, 2019).

3.3.2. Mapas conceptuales y comprensión

Desde los últimos años, la utilización de mapas conceptuales está en aumento, y son muchos los autores que han contribuido a recoger base teórica sobre esta herramienta. Incluso como favorecedor de la comprensión de textos expositivos, entre otras muchas cosas. Por ello, en este apartado se van a revisar los datos existentes sobre ello.

Un mapa conceptual es un instrumento esquemático que representa significados conceptuales en una estructura de proposiciones (Novak y Gowin, 1984) y promueve el

aprendizaje significativo, especialmente en ciencias (Novak y Gowin, 1984; Ault, 1985; Lehman, Carter y Kahle, 1985; Jegede et al., 1990; Cañas et al., 2000; Pérez, Suero, Montanero & Pardo, 2001; Pérez, Suero, Montanero & Pardo, 2004; Pérez, Suero, Pardo & Montanero, 2006). Recordando el aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva constructivista del aprendizaje, se puede recalcar el aprendizaje activo del alumno al trabajar con este instrumento, ya que construye su propio aprendizaje relacionando sus conocimientos previos con la información proporcionada por el texto, abandonando así el aprendizaje memorístico (Duffy y Jonassen, 1992; Ausubel, Novak, Hanesian, 1987).

Los mapas conceptuales tienen conceptos organizados jerárquicamente, de más generales a más específicos, de arriba a abajo. También están formados por enlaces cruzados o proposiciones entre los conceptos. La primera organización de conceptos da lugar a una microestructura responsable de la coherencia global del texto, mientras que los enlaces cruzados indican la superestructura del texto. Como se ha mencionado, esta estructura bidimensional permite a los alumnos tener presentes las relaciones entre los conceptos, facilita el aprendizaje significativo y la construcción de conocimientos, a la vez que incrementa el nivel de comprensión textual (Iraizoz y González, 2004).

El mapa conceptual permite la activación de conocimientos previos desde el momento en que el alumno se enfrenta al texto por primera vez, y guía la selección y jerarquización de conceptos (Iraizoz y González, 2004). Su creación fomenta las estrategias de meta aprendizaje en los alumnos, les ayuda a establecer relaciones entre las ideas, incrementar su nivel de comprensión (Anderson-Inman y Zeitz, 1993), les permite supervisarse y resolver problemas cognitivos que puedan surgir en el proceso de lectura.

En cuanto a su utilización, pueden usarse antes de la lectura de un texto, a modo de evaluación inicial/organizador previo/orientación para la lectura. Se puede presentar en forma de guía que sintetice la información antes de leer, o se puede crear a partir de unos conceptos proporcionados, para posteriormente evaluar si se corresponde con lo leído. También puede usarse tras la lectura, para ayudar al alumno a comprender y al maestro a evaluar el grado de comprensión (Hernández y Serio, 2004).

A continuación, se van a mostrar algunos resultados revisados en estudios previos sobre los mapas conceptuales y la comprensión de textos expositivos:

Según Hernández y Serio, 2004: la utilización de mapas conceptuales es favorable para la comprensión lectora cuando el profesor presenta un mapa “modelo” previo al tema (M. Modelo),

cuando el profesor además de presentar un mapa “modelo” previo da la oportunidad a los alumnos para comparar ese mapa con el desarrollo del tema (M. Modelo + Confrontación) y cuando son ellos quienes elaboran sus propios mapas conceptuales y después el profesor enlaza o conecta los contenidos suscitados en los mapas con aquellos proporcionados por el texto leído. Para este autor, la segunda condición o modelo es la más efectiva, ya que implica realizar inferencias y co-activar lo que ya se sabe con la información nueva, y en su estudio reconoce los conocimientos previos como la variable aislada que más influye en el aprendizaje. Esta idea sigue la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1980,2002), según la cual, el sujeto aprende a través de la interacción entre sus conocimientos previos y los conocimientos adquiridos. Esto podría corresponderse con lo que denominamos nivel de comprensión profunda. Este estudio llevado a cabo por Hernández y Serio en 2004, indicó resultados muy positivos sobre los mapas conceptuales y su utilización en las aulas de primaria, ya que la muestra utilizada pasó de ocupar un percentil 50 a un 68 en cuanto a rendimiento académico.

Para Joseph Novak, creador de los mapas conceptuales, estos facilitan la memorización de información y ayudan a jerarquizarla o seleccionarla, mediante el impacto visual de su formato. Por tanto, “Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual”.

Iraizoz y González, en un estudio llevado a cabo en 2004, demostraron que el 5% de su muestra fue capaz de elaborar mapas conceptuales buenos, el 71% regulares y el 24% mapas malos, lo cual no genera unos resultados y expectativas alentadores si atendemos al porcentaje, pero sí lo hace si valoramos que son alumnos con un nivel académico de 2º de primaria.

Los mapas conceptuales son una herramienta que proporciona mayor comprensión a los alumnos que la usan que a los alumnos que no la usan (Mitchell y Taylor, 1991). Además, un estudio llevado a cabo por Suero, Martínez, Pérez y Pardo, en 2010 afirmó con un nivel de confianza de 98% que los alumnos que utilizan mapas conceptuales incrementan su aprendizaje respecto a los alumnos que no los usan, en un 18% y el 25% (Novak, Sánchez y Cañas, 2010).

Ya se han comentado algunas evidencias del efecto de los mapas conceptuales para el aprendizaje, pero también existen otros estudios que no han llegado a mostrar evidencias significativas sobre esta cuestión (Spaulding, 1989), como los siguientes. Stensvold y Wilson, 1990, llevaron a cabo un estudio experimental para valorar el nivel de comprensión de los alumnos que utilizan mapas conceptuales incluso antes y después de la actividad didáctica, en el

que el grupo experimental que los utilizó obtuvo peores resultados. Por otro lado, Heinze, Jane y Novak en otro estudio, en 1990, no encontraron diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental que utilizaba mapas conceptuales; aunque en este caso, el grupo experimental sí consiguió mejores resultados en distintas medidas.

En relación a lo anterior, existe una propuesta explicativa: cuando es el alumno el que realiza el mapa conceptual, asegura su nivel de comprensión. Sin embargo, si el mapa es utilizado como organizador previo o como síntesis recopilatoria de contenidos existe el riesgo de que el alumno no incremente su comprensión. Esto es, porque memoriza los contenidos presentes en el mapa sin una asimilación correcta de los contenidos. En este caso, la tarea del docente de elaborar un mapa conceptual perfecto que sirva de estrategia para la evaluación de la lectura, no es válida, puesto que no cumple esa función. Tampoco lo es, si proporciona el mapa y no lo utiliza como herramienta a modo de resumen, esquema o guion inicial, antes de explicar los contenidos.

Una vez analizados los estudios descritos, se hace necesario realizar una recapitulación: un mapa conceptual es un buen ejemplo de que identificar conceptos/contenidos y no estructurarlos/organizarlos adecuadamente, puede suponer una barrera para la propia comprensión, llegando a dificultarla. Tanto es así, que la confusión puede afectar a las proposiciones y a algunos conceptos. Por eso, queda claro que los mapas conceptuales, bien utilizados, deben ser una práctica utilizada desde los primeros cursos académicos, puesto que hay estudios coherentes y significativos de que pueden ayudar en el proceso de aprendizaje y comprensión de los textos. En relación a esto, considerando las etapas del pensamiento y el desarrollo evolutivo de los niños, se pueden trabajar desde el nivel inicial y primeros años de primaria mapas conceptuales con el nivel nocional (2-6) y en cursos posteriores con el nivel conceptual (7-11).

3.4. La instrucción en textos expositivos: Ayudar a comprender en el aula de Educación Primaria

Como se ha explicado, el proceso de comprensión lectora no sólo involucra al alumno, sino también al profesor y a las ayudas que se proporcionan en la interacción de aula. En el caso de los textos complejos, como los textos expositivos (y ahora sabemos que académicos también) las ayudas requieren una mención especial, ya que pueden eliminar la barrera que puede suponer el propio texto, y movilizar los procesos implicados en su comprensión.

El papel de las ayudas es principalmente compensar las dificultades que puede tener el alumno para acceder al significado del texto, por tanto, deben facilitar el procesamiento local pero también global, atendiendo a los diferentes procesos, y no limitarse. El papel de los docentes, por su parte, es dar una buena ayuda, lo cual requiere: conocer las diferentes posibilidades, utilizar aquella que sea más eficaz, y descartar la idea de ir siempre desde lo local a lo global. En este sentido, "una buena ayuda global, puede compensar dificultades locales: no es necesario tener que aclarar el significado de cada una de las palabras del texto para extraer la idea fundamental de un párrafo si, previamente, al alumno se le ha indicado de algún modo qué puede encontrar en el fragmento que va a leer" (Sánchez, E., 2010, p.65).

Como se ha explicado anteriormente, los textos expositivos son un aprendizaje formal que debe abordarse desde la Educación primaria, sin esperar a los últimos cursos (Duke, 2014), pues deben estar a disposición de los alumnos, se deben abordar tiempos de lectura mayores y enseñar de modo explícito estrategias de comprensión lectora para comprenderlos. Todo ello en contextos pedagógicos significativos. A continuación, se proporcionan datos actualizados sobre su instrucción en primaria:

Por un lado, los lectores competentes sí identifican su estructura y son capaces de utilizarla para recordar más información del texto y para producir textos por escrito. Sin embargo, otros datos plantean que algunos alumnos tienen capacidades escasas o nulas para conocer y ser sensibles a la organización textual interna y externa de los textos que leen, sin llegar a diferenciar entre narrativos y expositivos. Por tanto, no serán capaces de operar estratégicamente con los textos para comprenderlos, lo que se traduce en una comprensión limitada o insuficiente (Meyer, 1975; Meyer y otros, 2002; McNamara, 2004; Snyder & Caccamine, 2010; Duke, 2014).

En este sentido, se ha estudiado que, instruir directamente a los alumnos en dichas estructuras textuales tiene un efecto positivo en la comprensión lectora (Pearson y Duke, 2002; McNamara, 2004; Kendra et al, 2005; Dymock, 2009). Un estudio de Kendra et al., en 2005, obtuvo diferencias significativas en el curso de 2º curso de Educación Primaria tras desarrollar un programa de instrucción directa en la conciencia de estructuras textuales, con un aumento de estrategias como la utilización de palabras-clave y organizadores gráficos, o la producción de resúmenes escritos bien estructurados.

Además, según Marta Pérez et al. (2015), proporcionar a los alumnos instrucción directa sobre la conciencia de las diferentes estructuras textuales, mejora su nivel de comprensión lectora y crea un efecto positivo en el interés que muestran por ellos.

Un estudio de Rosales, De Sixte, et al., 2023, demostró que instruir a los alumnos en los textos de aula, concretamente de historia, mejora la explicación y comprensión de los mismos. En este caso, hicieron especial énfasis en los vínculos causales y temporales, ya que enfocarse en el lenguaje y dominio de la materia puede favorecer el pensamiento histórico y el aprendizaje (Havekes et al., 2012). También dan especial importancia a la forma que tengan los docentes de abordar la explicación, ya que puede verse condicionada por la estructura textual.

Revisados todos estos datos, es posible entender la instrucción en textos expositivos desde el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), según el cual no es necesario esperar a que el alumno falle para comenzar la instrucción. Existen pruebas empíricas sobre la eficacia del modelo RTI para los alumnos que están en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, ya que valora el rendimiento individual de los alumnos y lo compara con el nivel correspondiente por curso académico (en áreas como lectura, escritura y cálculo), y permite identificar e intervenir en estas dificultades de forma temprana (Jiménez, 2010). Respecto a esto, toma relevancia el presente estudio, ya que trata de ser un apoyo más para comenzar la instrucción desde la etapa de primaria, de forma temprana, en favor de la comprensión.

3.5. Estado actual de la Comprensión en primaria

Por un lado, los resultados ofrecidos por el último Informe PISA (OCDE, 2012) sobre las habilidades de comprensión lectora son bastante desalentadores situando a nuestro país por debajo de la media de los países miembros de la OCDE.

Por otro lado, Peregrina en su estudio de 2017, midió la comprensión lectora de los alumnos de segundo, cuarto y sexto de Primaria mediante la lectura de un texto y preguntas (literales e inferenciales) realizadas a los alumnos. Sus resultados no son muy alentadores, pues en segundo curso los alumnos tuvieron más dificultad en las preguntas inferenciales y en el reconocimiento de la idea global del texto. En el caso de cuarto curso, los resultados fueron más negativos, pues, a pesar de ser un nivel escolar mayor, el 40% de los alumnos no identifican la idea principal del texto y el 50% cometió errores al responder la pregunta inferencial. La mayoría de los alumnos del grupo se limitaron a realizar un breve resumen del texto. En el grupo de sexto de primaria, los resultados son algo más positivos, situándose entre los dos grupos anteriores, y, aunque los fallos continuaron, la mayor parte de alumnos sí acertó la idea principal del texto. Estos malos resultados se explican por las ideas erróneas producidas por los alumnos, y no tanto por su nivel de comprensión, ya que habría que valorar su desempeño en comprensión de un

texto académico adecuado a su nivel escolar y controlar otras variables influyentes en su comprensión.

4. Del marco teórico al estudio actual.

Estudios anteriores muestran la competencia retórica de los alumnos para reconocer e identificar las claves textuales que guían el proceso de comprensión, y su capacidad para seleccionar, integrar y reflexionar sobre las ideas principales que constituyen un buen resumen y el resultado de una comprensión elaborada. Sin embargo, se desconoce la capacidad de generar dichas ideas a medida que avanza la lectura del texto, suscitando su interés por comprender durante la lectura. Así, podría ser posible que esos procesos cognitivos se pongan en marcha cuando los alumnos se enfrentan al texto, favoreciendo la comprensión del mismo desde el inicio, durante y al final de la lectura; pues establecen interconexión de ideas y organizan la información. Dicho esto, se puede afirmar el efecto de la competencia retórica sobre la comprensión de textos expositivos (Meyer y Poon, 2001; Sánchez, García y González, 2002; Williams et al., 2007; García et al, 2019).

Los datos también demuestran que comprenden mejor aquellos alumnos que son más sensibles a las claves escritas. Sin embargo, se ha estudiado que la comprensión de un texto viene determinada por diferentes aspectos además de la competencia retórica; los procesos cognitivos llevados a cabo por los alumnos, su capacidad lectora, su nivel de vocabulario, su memoria de trabajo... Por lo tanto, para lograr un buen nivel de comprensión, no es suficiente entrenarse en la identificación y utilización de claves textuales, sino que es necesario beneficiarse de ayudas, especialmente los lectores menos competentes (Sánchez, García y González, 2002; Sánchez y García, 2008).

En definitiva, teniendo en cuenta las aportaciones teóricas revisadas, este estudio quiere abordar cómo las ayudas retóricas y organizativas (como un mapa conceptual) actúan en la comprensión de los textos expositivos complejos a los que los escolares se enfrentan desde los primeros cursos de Educación primaria. De manera más concreta, evaluar en los contextos escolares-académicos el efecto en la comprensión de un texto expositivo, de ayudas explícitas en la coherencia, organización de las ideas, en la integración y supervisión de la información del texto.

5. Estudio

Se ha realizado un estudio empírico comparativo, a través del cual se pretende evaluar el efecto de una ayuda representacional-visual sobre la comprensión de un texto expositivo, más allá de las ayudas proporcionadas por el propio texto. Asimismo, teniendo en cuenta las características de este tipo de textos, se plantea la posibilidad de que este sistema de evaluación contribuya a identificar dificultades de comprensión de forma temprana, según el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI).

A continuación, se procede a describir la metodología del estudio, la muestra, las variables estudiadas y el instrumento de evaluación utilizado:

Para empezar, la pregunta de investigación que da sentido al presente estudio es: ¿Una ayuda representacional (esquema gráfico) puede facilitar los procesos implicados en la comprensión de un texto expositivo e incrementar el nivel de comprensión de los alumnos que la utilizan?

Según esta pregunta, se espera que una ayuda representacional sirva a los alumnos que se benefician de ella, facilitando el desarrollo de procesos implicados en la comprensión, contribuyendo a establecer buenas relaciones de microestructura y macroestructura, y ayudando a organizar mejor la información. Esto, se traduce en la elaboración de resúmenes de mayor calidad sobre la lectura, y en un mayor número de respuestas correctas en las preguntas de comprensión lectora. Por tanto, partiendo de esa pregunta de investigación, se formulan las siguientes hipótesis específicas del estudio, que serán contrastadas en el análisis de resultados:

H1: "Los sujetos presentan en sus resúmenes un mayor número de ideas de primer y segundo nivel cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.

H2: "Los sujetos emplean un mayor número y variedad de dispositivos retóricos en sus resúmenes cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.

H3: "Los sujetos responden un mayor número de preguntas de comprensión lectora de forma correcta y explícita cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.

Para continuar, el instrumento de evaluación aplicado para analizar la comprensión alcanzada por los alumnos, consiste en una prueba de elaboración propia diseñada a partir de un texto académico. Este proceso y resultado aparece detallado en el epígrafe 5.2.1. Una vez elaborado el instrumento/prueba, se ha aplicado en dos grupos homogéneos que constituyen las dos líneas educativas correspondientes a cuarto curso de Educación Primaria, tal y como aparece en la muestra del estudio.

Una vez descrito el instrumento de evaluación, se han conformado las variables del estudio. Por un lado, se ha seleccionado como variable independiente los sujetos de ambos grupos; y, por otro lado, como variables dependientes: ideas (nº y tipo), dispositivos retóricos (nº y tipo) y las respuestas a las preguntas de evaluación (aciertos y formato). Más adelante, se concreta cómo han sido evaluadas, cómo han sido categorizadas, qué procedimiento de análisis se ha seguido y qué criterios de corrección se han utilizado para medirlas. Finalmente, al final de este epígrafe aparecen los resultados obtenidos y analizados mediante una estadística descriptiva y de frecuencias, de forma cualitativa y cuantitativa, y la interpretación de los mismos en función de la teoría estudiada.

5.1. Participantes

Para realizar el estudio contamos con una muestra de 50 alumnos procedentes de un colegio de la ciudad de Salamanca, que pertenecen al curso académico de cuarto de Educación Primaria. El colegio aceptó que los alumnos participaran en el estudio y los tutores dieron su consentimiento. Asimismo, fueron informados sobre el mismo, sus objetivos y su desarrollo.

La muestra se divide en 25 sujetos que representan el grupo experimental y 25 sujetos que representan el grupo control. En cada grupo se ha aplicado un formato de prueba diferente, de acuerdo con la metodología del estudio.

Todos los datos necesarios para el desarrollo del presente estudio se han recogido empleando la muestra de población completa, sin llevar a cabo ningún tipo de exclusión.

5.2. Procedimiento.

El procedimiento del estudio se organiza según los pasos seguidos: en primer lugar, la elaboración de la prueba experimental; en segundo lugar, la recogida de datos (qué y cómo); en tercer lugar, el análisis de los datos (categorización seguida para ello y cómo se analizan), y, en cuarto lugar, el análisis de medidas utilizadas. Se explica brevemente en la Tabla 2:

Tabla 2.- Esquema organizativo del procedimiento. Recoge instrumento, categorías, y medidas.

1.	Elaboración de la prueba experimental/instrumento	
	Análisis del texto académico	Según el modelo de Sánchez et al., 2008
	Modificación del texto académico	Incluyendo dispositivos retóricos
	Elaboración de ayuda representacional	Siguiendo la organización e información textual
2.	Recogida de datos	
	Ideas presentadas en el resumen	Lectura silenciosa e individual del texto
	Dispositivos retóricos escritos	
	Preguntas de comprensión lectora	Registro de respuestas
3.	Análisis de los datos (Categorización)	
	Categorización de preguntas	Informe Pisa
	Categorización de ideas	Ideas de primer / segundo nivel (Elaboración Propia)
	Categorización de dispositivos retóricos	Categorización de García et al., 2018
4.	Medidas de análisis	
	Frecuencia de ideas	Número de ideas de cada tipo / sujeto
	Frecuencia de dispositivos retóricos	Número de recursos utilizados / sujeto
	Preguntas	Número de aciertos y formato de respuesta / sujeto

5.2.1. Elaboración de la prueba –instrumento de evaluación.

En primer lugar, se describe la elaboración del instrumento/prueba que permitirá analizar la comprensión alcanzada (disponible en Anexo 1).

Se ha obtenido un texto prototípico del libro académico SAVIA de Editorial SM de 4º de Educación Primaria. Este texto ha sido analizado y modificado incluyendo algunas ayudas textuales incluidas y de formato, para su utilización en el ATA de lectura del aula de 4ºA y 4ºB, y para la aplicación de la prueba en ambos grupos (véase texto en Anexo 2).

El procedimiento empleado para el análisis del texto se basa en el modelo desarrollado por Sánchez y colaboradores (2008), ya que permite analizar su estructura y dimensiones. En este sentido, se ha tenido en cuenta la organización textual del texto expositivo, las ideas que expone y las relaciones establecidas entre ellas. En este sentido, el texto sigue una estructura descriptivo-

comparativo-causal, en el que se identifica la idea global referida a la organización textual, un conjunto de ideas de primer nivel que proporcionan el contenido fundamental del texto (9), y un conjunto de ideas de segundo nivel (2) que subyacen a las anteriores. Esta organización de ideas textuales en diferentes niveles ha sido utilizada durante todo el estudio (véase Figura 1 en Anexo 3).

El número y tipo de ideas han sido considerados según su conexión con la estructura global del texto (como en estudios anteriores de Sánchez y García, 2008). Son consideradas ideas de primer nivel aquellas que son necesarias para formar la idea global, y son consideradas ideas de segundo nivel aquellas que subyacen a estas ideas principales y que tienen conexión directa con ellas respectivamente.

Asimismo, para facilitar la relación y coherencia entre las ideas se han incluido algunos dispositivos retóricos de señalización, lazos cohesivos, y la meta del texto (Sánchez y García, 2008), no presentes en el texto proporcionado por el libro de texto (véase destacados en el Anexo 2).

Una vez analizado y modificado el texto, se ha incluido un mapa conceptual gráfico de elaboración propia en la prueba aplicada al grupo experimental. Para la creación del mismo se ha utilizado la información proporcionada por el texto, y sigue un formato relacionado con la organización textual con el fin de servir de ayuda representacional añadida a la lectura y facilitar la comprensión y organización de ideas. Del mismo modo, las imágenes utilizadas en dicho esquema son aportadas por el propio libro de texto (véase en Anexo 4). En el siguiente epígrafe se explica su uso.

5.2.2. Procedimiento de evaluación o recogida de los datos.

En segundo lugar, para la aplicación de la prueba se requiere que ambos grupos realicen una lectura y comprensión del texto en las mismas condiciones, para evaluar su comprensión. Para ello, se les pidió que leyeran el texto de "Forma de vida de la Civilización Romana" sin ninguna ayuda verbal, como la lectura habitual en primaria (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999). Simplemente se les dijo: "Lee atentamente el siguiente texto, es muy interesante, y después se te preguntará sobre él". La evaluación de la comprensión lectora se ha realizado por medio de una evaluación funcional de la comprensión, que permite valorar el rendimiento de los alumnos cuando se enfrentan a un texto a partir de lo que sabemos que implica su comprensión; es decir, cómo seleccionan la información, qué tipo de conexión establecen entre las ideas del texto, y qué

grado de reflexión y control llevan a cabo sobre la lectura del texto (Rosales, 2023). Este procedimiento de evaluación se llevó a cabo con los dos grupos:

El grupo considerado "grupo experimental o con ayuda", ha tenido disponible el texto con sus correspondientes ayudas textuales y la ayuda representacional; mientras que el otro grupo, considerado "grupo control o "sin ayuda", no ha tenido disponible esa ayuda representacional.

Los alumnos de ambos grupos han realizado una lectura silenciosa e individual del texto y después se ha evaluado su comprensión siguiendo el modelo tradicional de contestar preguntas de comprensión lectora (3 literales y 1 inferencial) y realizar un resumen sobre el contenido de la lectura (Sánchez, 2010). Para ello, se les retiró el texto (y la ayuda organizativa en su caso) y no se permitió repetir la lectura.

5.2.3. Procedimiento de análisis de los datos.

En tercer lugar, una vez aplicada la prueba se ha analizado el tipo de comprensión alcanzado por los alumnos (superficial, profunda y crítico-reflexiva).

En primer lugar, este tipo de comprensión viene determinado por la calidad de los resúmenes elaborados por los alumnos (véase un ejemplo en Anexo 5). Para ello, se ha tenido en cuenta el número y tipo de ideas que se presentan, y la relación que se establece entre ellas, gracias a los dispositivos retóricos empleados:

Por un lado, para evaluar la calidad del producto textual, se han categorizado las ideas y sus niveles en función de su tipología (de primer nivel/de segundo nivel) de acuerdo a la clasificación utilizada por Sánchez y García, 2008. Sin embargo, debido a la autenticidad de cada producto textual, las ideas presentadas por los alumnos han sido consideradas como ideas de primer nivel si su contenido hace referencia a la estructura global del texto (p.ej.: Los hombres libres tenían poder, riqueza y derechos), e ideas de segundo nivel si su contenido subyace a las ideas de primer nivel (p.ej.: Había patricios, plebeyos y comerciantes). Una vez categorizadas, se mide la frecuencia de ideas presentadas por cada sujeto (atendiendo a número y tipo) y se han contrastado las medias entre ambos grupos independientes, para analizar la variable "ideas".

Por otro lado, los dispositivos retóricos pueden categorizarse según diferentes taxonomías, pero, en el presente estudio se ha utilizado la clasificación llevada a cabo por Sánchez et al. 2018, véase Tabla 4 en Anexo 6). De forma descendente, diferencia entre recursos retóricos centrados en la comprensión de las ideas textuales y las relaciones entre ellas (dispositivos

textuales), y en la perspectiva del autor hacia el texto y hacia el autor (dispositivos interpersonales). De esta forma, se entienden por lazos cohesivos (anáforas, conectivos, reformuladores), aquellos recursos que cohesionan las ideas textuales; por dispositivos de señalización (señales organizativas, marcadores de encuadre...) aquellos que dan coherencia a las ideas textuales; por indicadores del discurso y conocimientos previos las evocaciones o refutaciones; entre otros... (véase la categorización completa en Anexo 6). Esta clasificación en seis categorías fue creada para analizar los recursos retóricos de los libros de texto y la competencia retórica de los alumnos, atribuyendo a cada dispositivo una finalidad para facilitar el proceso de comprensión. Aunque en ocasiones cada dispositivo puede cumplir más de una función, será considerada aquella que sea más específica según la bibliografía revisada. Asimismo, para el análisis de la variable "*dispositivos retóricos*" en el producto textual elaborado por los alumnos, se ha medido la frecuencia de recursos presentados por cada sujeto (atendiendo a número, categoría y subcategoría a la que pertenecen) y se han contrastado las medias entre ambos grupos. También se ha medido la frecuencia de alumnos que han utilizado cada recurso, lo cual permite conocer si han establecido una buena relación entre las ideas proporcionadas por el texto. Como se ha explicado, se seguirá la categorización propuesta anteriormente.

En segundo lugar, la comprensión también viene determinada por el tipo de preguntas que se han formulado en el instrumento de evaluación (las cuales son categorizadas como preguntas de selección/integración/reflexión según el Informe Pisa), y por la información proporcionada en las respuestas (tal y como aparece en la Tabla 5). De esta forma, sus respuestas conectan directamente con las ideas captadas, ya que la elaboración de respuestas correctas requiere haber comprendido las mismas. Además, las respuestas dadas por los alumnos proporcionan detalles sobre la comprensión alcanzada, puesto que, requieren extraer y seleccionar información del texto, y conectarla con sus conocimientos previos.

Para el análisis de la variable "*respuestas*" se han considerado los criterios de corrección presentados en la Tabla 5. Siguiendo esta tabla, se ha medido la frecuencia de preguntas respondidas correctamente por cada sujeto (puntuando 1 por cada respuesta correcta) y se han contrastado las medias obtenidas en ambos grupos. Además, se ha tenido en cuenta el número de respuestas correctas de los alumnos, y el formato en el que se presentan (valorando con 3 puntos, 2 puntos y un punto su nivel de explicitud y acierto).

Tabla 5.- Categorización y medidas seguidas para la corrección de preguntas recogidas en la prueba: Respuestas correctas basadas en la información proporcionada por el texto y formato en el que se presentan

Preguntas	De selección	De integración	De reflexión
1. ¿Cómo se organizaba la civilización romana?	✓		
2. ¿Qué representaban los patricios en la civilización romana?	✓		
3. ¿Cuál era la labor de los esclavos en la civilización romana?	✓		
4. ¿Crees que estas clases sociales están presentes actualmente?		✓	
Promocionan una comprensión de tipo	SUPERFICIAL	PROFUNDA	CRÍTICO-REFLEXIVA

Formato

Explícito correctamente	3
Parcialmente explícito correctamente	2
Muy poco explícito correctamente	1

Para un análisis fiable de los resultados del presente estudio, se ha seleccionado una muestra representativa de pruebas y se han consensuado todos los pasos entre los investigadores, junto con sus posibles discrepancias. Se ha conseguido un coeficiente Kappa total de **.87**.

El procedimiento de análisis seguido en este estudio ofrece datos sobre las ideas que están presentes en los resúmenes de los alumnos, los dispositivos retóricos que utilizan y las respuestas a las preguntas planteadas. Una vez obtenidos los datos, se ha realizado un análisis descriptivo y de frecuencias, y un contraste de medias entre ambos grupos. Después se han establecido las hipótesis nulas y alternativas del estudio, se ha fijado un nivel de significación de $\alpha = 0.05$, y se ha realizado la prueba paramétrica chi-cuadrado. Esta, permite medir la significancia entre las variables y hacer un contraste de hipótesis.

5.3. Resultados

Los resultados se presentan en relación a las hipótesis planteadas sobre las tres variables dependientes del estudio: ideas (de primer nivel y de segundo nivel) expresadas en resumen, dispositivos retóricos (número y tipo) utilizados, y preguntas de evaluación (número de preguntas correctas y formato de respuesta).

5.3.1. Efectos de la ayuda representacional sobre las ideas expuestas

Tabla 6.- Frecuencias de la variable dependiente: " ideas" por nivel elaboradas por cada sujeto y medias por grupo.

		Sujetos sin ayuda	Sujetos con ayuda
Ideas de primer nivel (n= 9)	0	3	6
	1	6	2
	2	3	0
	3	5	2
	4	3	3
	5	1	4
	6	2	2
	7	2	4
	8	0	2
		(x=3,84)	(x=2,8)
Ideas de segundo nivel (n=2)	0	9	9
	1	14	4
	2	2	12
		(x=1,12)	(x=0,72)
		N= 25	N= 25

Atendiendo al porcentaje de alumnos que han presentado más ideas de primer nivel, cabe decir que: la mitad de sujetos del grupo con ayuda ha presentado 4 o menos ideas de primer nivel, mientras que la mitad de sujetos del grupo sin ayuda ha presentado 2 o menos. Lo cual evidencia que el 50% de los alumnos del grupo con ayuda ha expresado al menos la mitad de las ideas frente al 50% que ha expresado el 25%. Asimismo, 12 alumnos del grupo sin ayuda (casi el

50%) ha presentado más de la mitad de ideas, frente a 5 sujetos del grupo sin ayuda que lo han hecho. Lo cual indica un ligero incremento en el número de ideas de primer nivel presentadas en los resúmenes del grupo que dispuso de la ayuda.

En cuanto a las ideas de segundo nivel, de 16 alumnos del grupo sin ayuda que han presentado ideas de segundo nivel: 14 han expresado 1 idea, y 2 han expresado 2 ideas. Frente al grupo con ayuda, en el cual de 16 sujetos que han expresado ideas de este tipo, 4 han expresado 1 idea y 12 han expresado 2 ideas. Pese a que en los dos grupos han expuesto ideas de segundo nivel los mismos sujetos (16), en el grupo con ayuda los alumnos han expresado mayor número de ideas. En este caso más del 50% de alumnos de ambas aulas ha expresado ideas de segundo nivel, pese a que el 36% de alumnos no ha presentado ninguna.

Otro dato relevante, es que los resúmenes del grupo con ayuda recogen un 42,22% de las ideas de primer nivel, y los del grupo sin ayuda un 31,33%. Lo cual representa unos resultados bastante bajos a nivel general, que se explican por la ausencia de ideas a nivel individual. Un ejemplo de esto es que 6 alumnos del grupo con ayuda y 3 del grupo sin ayuda no han expresado ninguna idea en sus textos, representando al 24% y al 12% de los alumnos respectivamente.

En el caso de las ideas de segundo nivel, esta diferencia no es tan evidente puesto que en ambos grupos más de la mitad de los sujetos ha expresado al menos 1 idea. Sin embargo, sólo 2 alumnos han expresado las 2 ideas de segundo nivel en sus resúmenes. Todo ello es observable en las medias de ideas presentadas por los sujetos de cada grupo (recogidas en la tabla 6).

Por un lado, los datos no muestran suficiente evidencia para afirmar un efecto de la ayuda representacional sobre la exposición de ideas de primer nivel en los resúmenes de los sujetos, dado que el análisis no resulta significativo para el estudio, teniendo en cuenta la aplicación de la prueba chi cuadrado. Con una puntuación de 11,752^a en el coeficiente de Pearson, y un $p=0,163 > 0,05$ en significación asintótica (bilateral), así pues $X^2(8, N=50)=0,163$

Por otro lado, los datos si son significativos para afirmar un efecto de la ayuda presentada sobre la exposición de ideas de segundo nivel en los resúmenes de los sujetos, ya que se ha obtenido una puntuación de 12,698^a en el coeficiente de Pearson, y un $p=0,002 < 0,05$ en significación asintótica (bilateral), así pues $X^2(2, N=50)=0,002$. Por lo tanto, este nivel de significancia indica con un 95% de confianza que existe una asociación entre las variables *ideas de segundo nivel* y *sujetos con ayuda*.

5.3.2. Efectos de la ayuda representacional sobre los dispositivos retóricos

En cuanto a la utilización de dispositivos retóricos, el 72% del grupo con ayuda y el 76% del grupo sin ayuda han utilizado algún dispositivo retórico en sus textos. Parece un dato elevado, sin embargo, la frecuencia de recursos que ha utilizado cada alumno es muy baja.

Tabla 7.-Frecuencias de la variable dependiente "dispositivos retóricos": número de dispositivos retóricos y medias utilizados por cada sujeto.

		Sujetos sin ayuda	Sujetos con ayuda
Número de dispositivos retóricos	0	6	7
	1	6	1
	2	8	3
	3	2	3
	4	3	3
	5	2	3
	6	1	1
	7	2	1
	8	1	2
	9		1
	16		1
		($x= 2,46$)	($x= 3,6$)
		N= 25	N= 25

Se puede apreciar que los alumnos del grupo con ayuda han utilizado mayor número de dispositivos retóricos, llegando en algún resumen a utilizarse 16. Por tanto, los resultados muestran que las puntuaciones más altas han sido alcanzadas por sujetos del grupo que dispuso de la ayuda representacional, pues, la mitad de los sujetos con ayuda utilizó al menos 3 recursos, mientras que la mitad de sujetos sin ayuda no utilizó más de 1 recurso. En su caso, la cantidad mayor que se alcanzó por resumen es de 8 recursos.

A pesar de ello, los resultados para ambos grupos no son especialmente favorables, ya que se encuentran muy por debajo de los esperado, pues con el número de ideas propuestas en los resúmenes, habría sido posible introducir más dispositivos que den coherencia y estructura al texto. Teniendo en cuenta la labor de los dispositivos de establecer conexión entre las ideas, es posible que existiesen en los resúmenes al menos la mitad de recursos que ideas, no obstante,

los datos muestran que no ha sido así; ya que todos los alumnos del grupo con ayuda han empleado 90 recursos en total, y los del grupo sin ayuda 54. Lo cual significa, que siendo una muestra de 25 sujetos cada grupo, los sujetos con ayuda no llegan a emplear 4 de media en sus resúmenes, y el grupo sin ayuda alcanza una media de 2 recursos. Este número, teniendo en cuenta la media de ideas mencionada anteriormente, es una cantidad muy pobre, pero comprensible observando que al menos 6 alumnos de cada grupo (24% de la muestra) no han utilizado ninguno.

Por un lado, el análisis del número de dispositivos no resulta significativo para el estudio, ya que mediante la prueba no paramétrica de chi-cuadrado ha obtenido una puntuación de 9, 588^a en el coeficiente de Pearson, y un $p=0,385>0.05$ en significación asintótica (bilateral), así pues $X^2(9,N=50)=0.385$.

Por otro lado, es necesario atender al tipo de recursos retóricos que se han utilizado:

Tabla 8. - Frecuencias de la variable "dispositivos retóricos": tipo de dispositivos retóricos utilizados por cada sujeto.

	Sujetos sin ayuda	Sujetos con ayuda
Ninguno	6	7
Lazos cohesivos (Conectores, anáforas y reformuladores)	15	8
Dispositivos de señalización (Señales organizativas y marcadores de encuadre)	1	0
Lazos cohesivos y dispositivos de señalización	4	10
	N=25	N=25

En primer lugar, los lazos cohesivos han sido principalmente el tipo de dispositivo utilizado. Pues aparecen 60uds en el total de resúmenes del grupo con ayuda y 41uds en los resúmenes del grupo sin ayuda. Por su parte, 15 sujetos del grupo sin ayuda (60% del grupo) utilizaron exclusivamente este tipo de recurso frente a 8 sujetos del grupo con ayuda (32% del grupo; lo cual es una cifra interesante, pero pierde importancia analizando el tipo de dispositivo retórico, ya que se explica porque el conectivo "y" está muy presente en la mayor parte de los resúmenes del grupo sin ayuda.

Los lazos cohesivos, por su parte, también fueron utilizados en los resúmenes acompañados de otros tipos de recursos en sus textos; un 40% de sujetos del grupo con ayuda los utilizaron, frente a un 16% del grupo sin ayuda.

En segundo lugar, los dispositivos organizativos fueron el otro tipo utilizado. Por un lado, 3 alumnos del grupo sin ayuda, y 2 del grupo con ayuda, utilizaron señales organizativas, lo cual es bastante equitativo entre ambos grupos, pero un porcentaje de sujetos muy escaso entendiendo que juntos representan el 10% de la muestra del estudio. Por otro lado, 10 sujetos (40%) pertenecientes al grupo con ayuda, frente a 2 sujetos del grupo sin ayuda (8 %) utilizaron marcadores de encuadre; bien sea para poner título, subtítulo, o presentar la información de forma más organizada. Así pues, en los resúmenes de los sujetos sin ayuda, los marcadores de encuadre apenas están presentes.

Por último, destacar que sólo dos sujetos del grupo con ayuda han utilizado las dos categorías de recursos en sus resúmenes (8% del grupo), frente a ningún sujeto del otro grupo.

En resumen, los sujetos del grupo con ayuda han combinado dispositivos más variados y completos, obteniendo puntuaciones mayores en el uso de diferentes tipos de dispositivos retóricos. No obstante, teniendo en cuenta el diseño visual y estructurado de la ayuda, los resultados están por debajo de los esperados, ya que no abundan especialmente las señales organizativas que ayuden a estructurar la información. El formato de los resúmenes del grupo con ayuda, aun así, ha resultado más apropiado con mayor organización de la información, y mayor estructuración textual (en cuanto a párrafos, título) ya que han utilizado marcadores de encuadre. Además, es necesario valorar cualitativamente que algunos de los resúmenes de este grupo han ido acompañados de esquemas o dibujos referentes a la información del texto. Aun así, teniendo en cuenta el número de ideas textuales, no son resultados favorables para ninguno de los dos grupos, pues las puntuaciones recurso/sujeto son muy bajas. Esto es observable en el contraste de medias de cada dispositivo, cuya puntuación se sitúa en 3,6 puntos como número promedio de dispositivos por resumen en el grupo con ayuda, y en 2,46 puntos en el grupo sin ayuda.

Este análisis sobre el tipo de dispositivos si resulta significativo para el estudio, ya que mediante la prueba no paramétrica de chi-cuadrado ha obtenido una puntuación de 11,064^a en el coeficiente de Pearson, y un $p=0.05$ en significación asintótica (bilateral), así pues $X^2(9, N=50)=0.05$.

5.3.3. Efectos de la ayuda representacional sobre las preguntas de evaluación

Se puede observar que un mayor número de sujetos del grupo con ayuda ha respondido todas las preguntas de forma correcta (11 sujetos), frente al grupo sin ayuda (8 sujetos). En cuanto al tipo de preguntas, por un lado, 21 alumnos del grupo con ayuda y 13 del grupo sin ayuda han respondido a las de selección, extrayendo información proporcionada por el texto. Por otro lado, 20 sujetos del grupo con ayuda han respondido a la pregunta de integración, conectando la información proporcionada por el texto con sus conocimientos previos sobre el tema, frente a 16 sujetos del grupo sin ayuda.

Tabla 9.- Frecuencias y medias de la variable dependiente "pregunta" correctas por sujeto.

		<i>Sujetos sin ayuda</i>	<i>Sujetos con ayuda</i>
<i>Nº preguntas de selección</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>1</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
	<i>3</i>	<i>8</i>	<i>7</i>
<i>Nº preguntas de integración</i>	<i>0</i>	<i>9</i>	<i>5</i>
	<i>1</i>	<i>16</i>	<i>20</i>
		<i>x=2,52</i>	<i>x=2,88</i>

Así pues, el análisis de las respuestas correctas no resulta significativo para el estudio, ya que mediante la prueba no paramétrica de chi-cuadrado ha obtenido una puntuación de 4, 207^a en el coeficiente de Pearson, y un $p=0,379 > 0.05$ en significación asintótica (bilateral), así pues $X^2(4, N=50)=0,379$.

Ocurre lo mismo con el formato de presentación de las respuestas. Se registraron con 0 puntos los casos *sin respuesta*, con 1 punto aquellas respuestas que eran *muy poco explícitas correctamente*, con 2 puntos aquellas respuestas que eran *parcialmente explícitas semi correctas* y con 3 puntos aquellas respuestas *explícitas correctamente*.

En este caso, los resultados son más favorables para el grupo con ayuda, ya que los sujetos han escrito respuestas más explícitas correctamente y completas que los sujetos del grupo sin ayuda (8 frente a 5). Las puntuaciones son más positivas para el grupo con ayuda.

Tabla 10.- Frecuencias totales para la variable dependiente "preguntas": formato de respuesta correctas por sujeto.

	Sujetos sin ayuda	Sujetos con ayuda
Respuestas muy poco explícitas correctamente	9	8
Respuestas parcialmente explícitas semi correctas	8	7
Respuestas explícitas correctamente.	5	8
Sin respuesta	3	2
	N=25	N=25

El análisis del formato no resulta significativo para el estudio, ya que mediante la prueba no paramétrica de chi-cuadrado ha obtenido una puntuación de 2, 745^a en el coeficiente de Pearson, y un $p=0,433 > 0.05$ en significación asintótica (bilateral), así pues $X^2(3, N=50)=0,433$.

En definitiva, los sujetos de ambas aulas han logrado alcanzar un nivel de comprensión profunda. Por un lado, han respondido a las preguntas de selección y a las de integración, por lo que han extraído información del texto y además la han conectado con sus conocimientos sobre el tema para realizar inferencias. El nivel de comprensión promocionado por las preguntas acertadas en ambos grupos ha sido de tipo profundo, aunque según los resultados analizados el grupo con ayuda ha alcanzado un nivel de comprensión mayor. Esta cuestión se ve reforzada por los datos extraídos de los resúmenes, ya que el grupo con ayuda ha presentado mayor número de ideas y dispositivos retóricos, aunque no en todos los casos es evidente y significativa la diferencia.

5.4. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos proporcionan datos positivos sobre el efecto de la ayuda representacional sobre la comprensión lectora, aunque no tan favorables como era esperado, ya que la correlación entre algunas variables no ha sido suficientemente significativa. Se ha valorado la calidad de los resúmenes y las respuestas a las preguntas formuladas para evaluar la comprensión alcanzada, con el objetivo de evaluar y comparar la comprensión lectora alcanzada por los sujetos que han utilizado la ayuda y los que no.

En primer lugar, en cuanto a la calidad de los resúmenes y a la variable ideas, planteábamos una hipótesis fundamental: Los sujetos presentan en sus resúmenes un mayor número de ideas de primer y segundo nivel cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.

Así pues, en general los resultados concuerdan con algunos estudios previos de Hernández y Serio, 2004; y Novak, 2010; que indican los beneficios que tiene el uso de una ayuda de este tipo para elaborar un producto textual más completo y estructurado, con ideas bien cohesionadas.

Respecto al número de ideas y su tipología; el análisis realizado en el presente estudio, indica con un 95% de confianza que no existe una asociación entre las variables ideas de primer nivel y sujetos con ayuda/sin ayuda. Sin embargo, también indica que existe una asociación entre las variables ideas de segundo nivel y sujetos con ayuda/sin ayuda. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se afirma la hipótesis alternativa: *los sujetos presentan un mayor número de ideas de segundo nivel cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.*

Por un lado, de acuerdo con Sánchez, García y González, 2002, una explicación a los resultados no significativos respecto a las ideas de primer nivel podría ser la influencia de otras variables no controladas en este estudio. Son, por ejemplo, los conocimientos previos, la memoria de trabajo, o la capacidad de decodificación de los alumnos.

Por otro lado, se puede afirmar entonces, que la ayuda ha beneficiado a los alumnos para recordar más información de detalle sobre la lectura, y ser capaces de relacionarla con las ideas de primer nivel. Como indicaron Iraizoz y González (2004) en otros estudios; la estructura y formato visual de la ayuda permite a los alumnos tener presentes las relaciones entre los conceptos, y construir otros nuevos, ya que ayuda a formar una microestructura adecuada y dar

coherencia al texto, a la vez que incrementa la comprensión. También facilita la memorización, jerarquización y selección de la información gracias a su formato (Novak, 2010).

En segundo lugar, en cuanto a la variable dispositivos retóricos, planteábamos una hipótesis fundamental: *Los sujetos emplean un mayor número y variedad de dispositivos retóricos en sus resúmenes cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.*

Respecto al número de dispositivos retóricos y su tipología; el análisis realizado en el presente estudio, indica con un 95% de confianza que no existe una asociación entre las variables número de dispositivos retóricos y sujetos con ayuda/sin ayuda. Sin embargo, también indica que existe una asociación entre la variable tipo de dispositivos retóricos y sujetos con ayuda/sin ayuda. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: *los sujetos emplean dispositivos retóricos más variados cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.*

En este sentido, los alumnos que tienen una buena competencia retórica han sabido detectar las claves textuales para recordar/organizar la información textual, y han utilizado lazos/conectores lógicos para elaborar su resumen. Por un lado, los resultados no han sido demasiado favorables para la comprensión, puesto que el número de dispositivos retóricos es limitado de acuerdo a la edad de los alumnos, y en cualquiera de los grupos es mejorable. Así pues, la diferencia entre ambos grupos no es significativa, como ya ocurrió en estudios previos de Stensvold y Wilson, en 1990, y Heinze, Jane y Novak, en 1990.

Como ya estudiaron García, Sánchez y Bustos (2015); Murray (2005); McNamara & Graesser (2007); Sánchez, García y González (2002) existen evidencias de que la competencia retórica puede favorecer la comprensión, dado que los alumnos aprovechan las claves escritas para operar estratégicamente con el texto (Sánchez & García, 2021). En este caso, los alumnos de ambos grupos han utilizado esas claves y, aun así, han mostrado resultados diferentes; algunos incluso han dejado en blanco la tarea. Esto, reafirma la idea de que la competencia retórica permite construir una representación mental coherente y global del texto, en lectores competentes (García, Sánchez y Bustos, 2015). Sin embargo, tener competencia retórica y saber detectar e interpretar los recursos, no garantiza usarlos para seleccionar y conectar la información textual. Este factor podría explicar la ausencia de resultados esperados en cuanto a la variable dispositivos retóricos utilizados.

A pesar de la baja significancia en los resultados obtenidos, los sujetos con ayuda han utilizado recursos retóricos más variados, lo cual ayuda a relacionar y organizar mejor las ideas,

integrarlas de forma lineal y dar coherencia global al texto. Por ello, han elaborado resúmenes de mayor calidad. Se ha demostrado que los sujetos con ayuda han incrementado las ideas presentadas en sus resúmenes y los tipos de dispositivos retóricos utilizados para relacionarlas entre sí, elaborando un producto textual más coherente y estructurado (Meyer y Poon, 2001 y Williams et al., 2007).

En tercer lugar, en cuanto a la variable respuestas a las preguntas de evaluación, planteábamos una hipótesis principalmente: *Los sujetos responden un mayor número de preguntas de comprensión lectora de forma correcta y explícita cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.*

El análisis realizado en el presente estudio, indica con un 95% de confianza que no existe una asociación entre las variables número de preguntas correctas y sujetos con ayuda/sin ayuda, ni entre las variables formato de respuestas y sujetos con ayuda/sin ayuda. Por tanto, no es posible rechazar la hipótesis nula: *Los sujetos no responden un mayor número de preguntas de comprensión lectora de forma correcta y explícita cuando utilizan una ayuda representacional durante la lectura.*

En definitiva, los resultados obtenidos no son significativos para evidenciar un efecto positivo de la ayuda representacional sobre las preguntas de evaluación. A pesar de ello, los alumnos que utilizaron la ayuda elaboraron respuestas más completas y realizaron inferencias para co-activar mejor sus conocimientos previos con lo leído en el texto. En este caso, la comparación de resultados entre ambos grupos no es evidente, debido a que tampoco se han evaluado otros aspectos individuales o personales que podrían influir en sus respuestas; como vocabulario, conocimientos previos, memoria de trabajo, etc.

Finalmente, la pregunta de investigación de este estudio: *¿Una ayuda representacional (esquema gráfico) puede facilitar los procesos implicado en la comprensión de un texto expositivo e incrementar el nivel de comprensión de los alumnos que la utilizan?* Se ha respondido favorablemente, ya que ha supuesto una herramienta para incrementar el nivel de comprensión de los alumnos que la han utilizado, frente a los que no, aunque con diferencias no significativas en algunos casos. Esta idea es apoyada por estudios de Mitchell y Taylor, 1991; Novak, Sánchez y Cañas, 2010; Suero, Martínez, Pérez y Pardo, 2010.

Como sabemos, la competencia retórica tiene un gran efecto sobre la comprensión (Britton, & Gulgoz, 1991; Degand, & Sanders, 2002; Kintsch, 1998; Murray, 1995; O'Brien, 1995; Sanders, & Gernsbacher, 2004; Sanders, & Noordman, 2000; Sánchez y García, 2009; Sánchez et

al. 2019) ya que los alumnos en primaria son capaces de identificar y detectar las claves textuales que guían y movilizan su lectura. Esta habilidad comienza a partir del tercer curso según muestran los datos de Sánchez, García y González, 2002, Sánchez y Rosales, 2005, Sánchez y García, 2009, García et al, 2019 revisados en la base teórica. Por ello, si los alumnos son capaces de aprovechar estas señales y marcadores para guiar su lectura, y movilizar sus procesos de comprensión, también pueden serlo para favorecer su expresión y elaborar sus resúmenes. No obstante, es interesante investigar más sobre ello, dado que la relación entre número de dispositivo utilizados y sujetos con ayuda/sin ayuda no ha mostrado suficiente significancia en este estudio.

Tampoco ha resultado significativa la relación de los sujetos con ayuda/sin ayuda con otras variables, como: ideas de primer nivel, respuestas correctas o formato de respuesta a las preguntas de comprensión lectora. Una explicación a ello, además de la mencionada anteriormente, puede ser la condición de presentación de la ayuda. Es decir, se ha presentado durante la lectura individual para ser observada y comprendida, y el alumnado ha memorizado la información sin hacer una asimilación correcta de los contenidos; lo cual puede perjudicar su comprensión al construir una representación mental errónea. Esta idea es apoyada por Hernández y Serio, 2004, quienes consideran erróneo utilizar el mapa conceptual como guía o resumen de la lectura sin explicar previamente su contenido, ya que los alumnos no co-activan sus conocimientos previos con la información que proporciona el texto, siendo estos una variable imprescindible para el aprendizaje.

Para concluir esta discusión de resultados, cabe decir que el efecto de la ayuda ha sido significativo en cuanto a la exposición de ideas de segundo nivel y la utilización de diferentes dispositivos retóricos. Sin embargo, sería más evidente si se hubieran controlado otras variables como; conocimientos previos, memoria de trabajo, habilidades de lectura, vocabulario... Esto representa una de las limitaciones más importantes de este estudio, por ello se hace necesario continuar la investigación. Asimismo, se podría ampliar la muestra del estudio para obtener resultados más significativos.

6. Conclusiones

Este estudio evidencia que, en mayor o menor medida, existen competencias implicadas en los procesos de comprensión de un texto. Estas, pueden ser la competencia retórica, ser competente en la utilización de mapas conceptuales, o ser competente en otras muchas habilidades que condicionan la representación global textual que construye un lector. Concretamente, en este trabajo nos hemos centrado en las dos primeras.

Respecto a la competencia retórica, se ha realizado una revisión de la base teórica actual en busca de evidencias que muestren su efecto sobre la comprensión textual, y se han encontrado datos significativos, que se han reforzado con los resultados obtenidos en el presente estudio. Y que además son muy favorables para mejorar las habilidades de comprensión.

Respecto a la utilización de mapas conceptuales, se ha realizado también una revisión teórica con el objetivo de buscar una base que fundamente la investigación llevada a cabo, y se han recogido datos bastante favorables. Así, se ha demostrado que los alumnos de cuarto de primaria también muestran la competencia necesaria para trabajar con esta herramienta y, además, mientras lo hacen, fomentan su propio aprendizaje e incrementan su comprensión.

Se ha realizado un estudio comparativo con el objetivo de evaluar si una ayuda representacional (o ayuda esquemática) durante la lectura podría incrementar el nivel de comprensión de los sujetos que la utilizaron; y se puede concluir que sí. Aun cuando no ha resultado significativa la relación entre algunas variables, los resultados han sido positivos y comparten la perspectiva actual de otros autores. Por tanto, se ha cumplido el objetivo.

De todas formas, aunque sabemos que la ayuda ha generado un efecto positivo en la comprensión de los alumnos que la han utilizado, el nivel de significancia podría ser mayor. Así que, a pesar de haber contribuido a la investigación sobre la mejora del nivel de comprensión de los alumnos de educación primaria, se vuelve necesario incentivar la participación de otros a elaborar estudios que puedan contrastar estos resultados y sacar nuevas conclusiones.

A continuación, se explica la aportación de este trabajo a la investigación actual:

Por un lado, se abre la posibilidad de utilizar una prueba de este estilo en las aulas de educación primaria para evaluar las habilidades de los sujetos en comprensión y actuar desde la perspectiva temprana, como indica el modelo RTI. En este caso, el presente trabajo sirve, en primer lugar, para concienciar de la importancia de seguir este modelo, en lugar de un modelo "Wait to fall".

De este modo, no es necesario presentar unas dificultades evidentes en comprensión para empezar a trabajar habilidades de mejora, sino que desde este trabajo se busca, en segundo lugar, concienciar de la dificultad que supone para muchos alumnos enfrentarse a textos académicos (del tipo que sean) y de la importancia de incluir ayudas en la interacción educativa, que movilicen los procesos implicados en la comprensión. En este caso, si son proporcionadas por el propio texto mejor.

En tercer lugar, respecto a la dificultad de estos textos, considero fundamental destacar la importancia de instruir desde la educación primaria en los textos expositivos, ya que se ha evidenciado que la mayor parte de textos académicos son de este tipo, y que, haciéndolo, es posible incrementar el acceso de los alumnos a ellos. Una forma de hacerlo, es incidir en competencia retórica, ya que se ha demostrado que los alumnos a partir de 3º de primaria son capaces de aprovechar las claves textuales y acceder al significado del texto.

En cuarto lugar, este trabajo sugiere la idea de enriquecer los libros de texto, la interacción de aula y el papel de los docentes para lograr mejoras en comprensión, en lugar de sólo promover cambios en la labor de los alumnos.

En resumen, se sitúa el punto de partida en la necesidad de mejorar las habilidades de comprensión e instruir en el manejo de textos expositivos a los alumnos de educación primaria. Como visión prospectiva del trabajo, es necesario enriquecer la investigación actual sobre la mejora de la comprensión en nuestro país y aportar datos representativos que puedan guiar la práctica educativa de los docentes. Por lo que, este trabajo, pretende, en último caso, abrir la puerta a futuros estudios que sigan indagando sobre esta cuestión.

Finalmente, es oportuno indicar las limitaciones del presente estudio. En primer lugar, no se han tenido en cuenta otras variables que pueden incidir en el nivel de comprensión; como los conocimientos previos, la memoria de trabajo, las habilidades de lectura y decodificación, o el vocabulario. En segundo lugar, se ha utilizado una muestra de 50 personas, por lo que, una muestra mayor podría dar lugar a resultados más significativos. Y, por último, se han medido las variables en un momento estático, con lo cual la elaboración de un estudio longitudinal o la instrucción con un programa especializado, podría ofrecer datos más completos y contundentes sobre el tema.

7. Bibliografía

Álvarez Angulo, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de educación*, 353.

Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), 73-88.

Cadenas Lobo, I. (2002). Mapas conceptuales y la estructuración del saber. Una experiencia en el área de educación para el trabajo. *Educere*, 6(17), 9-19.

De Mier, M. V., Amado, B., & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhe* (Santiago), 24(2), 1-13.

De Sixte, R., Lucero, M., Rosales, J., & Konitopoulou, V. (2022). Fostering historical learning in elementary education through whole class shared reading activities (Fomentando el aprendizaje histórico en Educación Primaria mediante actividades de lectura compartida). *Culture and Education*, 1-33. DOI: 10.1080/11356405.2022.2135274

Eche, N. (2016). *Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de Educación primaria del colegio Salesiano Don Bosco de Piura* [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía, Universidad de Piura].

Enciso, I. G. (2017). Los mapas conceptuales. *Revista EDUCA UMCH*, (09), 35-64.

Esteban Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-38 ORCID:0000-0003-4482-3386

Ferreira, A. C. (2018). *La comprensión lectora: el papel de la competencia retórica* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].

García, J. R., Bustos, A., y Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.005>

García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of educational research*, 20(10), 1-38. DOI: 10.3102/0034654313499616

García, J. R., Montanero, M., Lucero, M., Cañedo, I., y Sánchez, E. (2018). Comparing rhetorical devices in History textbooks and teachers' lessons: Implications for the development of academic language skills. *Linguistics and Education*, 47, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.07.004>

García, J. R., Sanchez, E., Cain, K., & Montoya, J. M. (2019). Cross-sectional study of the contribution of rhetorical competence to children's expository texts comprehension between third-and sixth-grade. *Learning and Individual Differences*, 71, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.005>

García, S. N. P. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Panorama*, 13(24), 42-56. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. *Rethinking reading comprehension*, 82, 98. <https://www.researchgate.net/publication/200773000>

Guerra Velásquez, E. M. (2017). Los mapas conceptuales como estrategia didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

Hernández, F. A. T., Corzo, J. Q., y Molina, R. A. M. (2009). DOING CONCEPTUAL MAPS: A MEANINGFUL STRATEGY TO UNDERSTAND ACADEMIC TEXTS. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 5(9), 83-94.

Hernández, P., & Serio, Á. (2004). ¿Cómo hacer eficaces los mapas conceptuales en la instrucción?. *Infancia y aprendizaje*, 27(2), 247-265. DOI: 10.1174/021037004323038851

Iraizoz Sanzol, N., & González García, F. M. (2004). *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

Knight, J., & Cornett, J. (2009). Studying the impact of instructional coaching. *Manuscript*. University of Kansas Center of Research on Teaching.

Lenoir, Y., Lebrun, J., & Hasni, A. (2012). Análisis de textos escolares: Algunos fundamentos y desafíos a tener en cuenta. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(3), 1-20. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art01.pdf>

Pérez, A. Z. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>

Pérez Domínguez, M., Raído Brañas, M. D., Ovalle Torres, M., González Sánchez, L., Calero Pérez, E., Piedra Gamíndez, A., & Calero Guisado, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 28, 215-242. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54080>

Pérez, J. R. G., Pardo, J. R., & Miguel, E. S. (2010). *La lectura en el aula.: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer* (Vol. 27). Graó.

Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121-138.

Ray-Bazán, J. A. (2009). *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara].

Ray Bazán, J. A. (2011). Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º, 3º y 4º grados. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 415-440.

Redondo, R. F., Torrance, M., & Ramón, P. R. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23(4), 672-680.

Rendón, M. E. G., Córdova, K. E. G., & Izquierdo, D. Z. (2015). Mapas Conceptuales: Un estudio sobre sus usos y desusos en Educación Básica. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 159-175.

Rico Martín, A. M., & Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos*, 49(90), 48-70. DOI:10.4067/S0718-09342016000100003

Rosales, J., Sánchez, E., & García, J. R. (2004). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos: el papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de educación*, (334), 347-360.

Rosales, J., Iturra, C., Sánchez, E., & de Sixte, R. (2006). El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 65-90.

Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. 38. Ministerio de educación.

Sánchez, E., & García, H. (2014). Comprensión de textos: conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 83-103.

Sánchez, E., y García, J. R. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing*, 22, 1081-1108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.005>

Sánchez, E., & García, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2),1-17.
doi: 10.7764/PEL.58.2.2021.5

Sánchez, E., García, J. R., & Bustos, A. (2022). Written versus oral cues: The role of rhetorical competence in learning from texts. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 15-36. doi:10.1002/rrq.368

Sánchez, E., García, J. R., De Sixte, R., Castellano, N., & Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 233-258. DOI: 10.1174/021037008784132978

Sánchez, E., García, R., Gonzalez, A., & Herrera, P. (2001). La lectura conjunta: noción, ilustraciones y problemas. *Arbela*, V27-28, 16-28.

Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., De Sixte, R. & Castellano, N. M. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?. *Revista de educación*. 346, 105-136.

Sánchez, E. & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. Text comprehension, some basics and current advances in research. *Sumario analítico*, 2(20), 83-103.

Sánchez, E., González, A. J., y García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.

Sánchez, E., Orrantía, J., & Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(14), 89-112.

Sanchez, E., Rodicio, H. G., & Sánchez, M. M. (2012). "Podríamos llegar a pensar que... pero." La "revisión" como operación discursiva que promueve los procesos de control durante la lectura. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 104-114. DOI:10.5579/rnl.2012.0099

Sánchez, E. y Rosales, J. (1992). Textos e instrucción. 3, 71-85.

Sánchez, E., & Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y educación*, 17(2), 147-173.

Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 11(2-3), 71-89.

Sánchez, E., Rosales, J., Suárez, S., & García, J. R. (1998). La comprensión de un texto como el resultado de la interacción entre el texto, el lector y las ayudas del profesor.

Torres Morales, P., & Granados Ramos, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.

Vásquez, A. E. D., Olulo, R. W. S., Pisco, M. C. A., Constantino, J. P., Mayaute, L. M. E., & Taco, C. L. A. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*, 8(1), 51-86.

Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A., & Pérez Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068.

8. Anexos

Anexo 1. – Instrumento de evaluación (Grupo con ayuda)

• LA CIVILIZACIÓN ROMANA

Forma de vida de la civilización romana

Durante el Imperio Romano existieron grandes riquezas y fuertes desigualdades sociales. Por esta razón, es importante conocer las tres clases sociales de la civilización romana y su forma de vida:

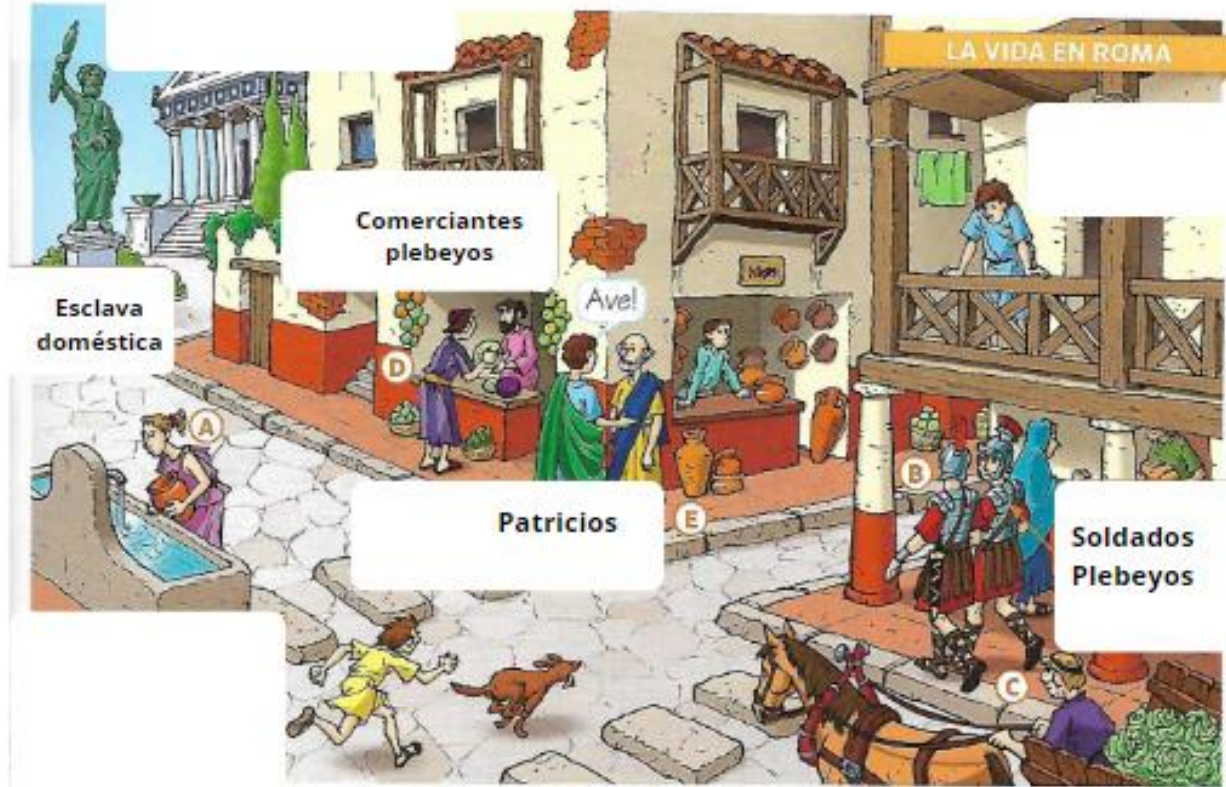


En primer lugar, se encontraban los **hombres libres**. Estos hombres, ocupaban la posición social más alta, ya que tenían derechos, eran dueños de sus tierras y negocios, y apenas pagaban impuestos. Los que más posesiones y derechos acumulaban eran patricios. El resto, eran soldados, plebeyos y comerciantes.

En segundo lugar, y en una posición social media estaban **las mujeres romanas**, quienes tenían derechos limitados y dependían de su marido o de su padre. Sin embargo, eran muy respetadas en la sociedad.

En tercer lugar, estaban **los esclavos**. Esta clase social ocupaba una posición social muy baja, pues, no tenían derechos y eran tratados como propiedades que se comparaban y vendían. Trabajaban la tierra durante largas jornadas de trabajo, y no tenían propiedades ni riquezas.

LA VIDA EN ROMA



Esclava doméstica

Comerciantes plebeyos

Patricios

Soldados Plebeyos

Esclavo del campo

Nombre y Apellidos: _____

Curso: _____

Código: _____

Escribe a continuación lo que puedas recordar del texto que acabas de leer. Es importante que pongas todo lo que puedas recordar

Nombre y Apellidos: _____

Curso: _____

Código: _____

Responde las siguientes preguntas

- **¿Cómo se organizaba la civilización romana?**

- **¿Qué representaban los patricios en la civilización romana?**

- **¿Cuál era la labor de los esclavos en la civilización romana?**

- **¿Crees que estas clases sociales están presentes actualmente? ¿Por qué?**

Nombre y Apellidos: _____

Curso: _____

Código: _____

Escribe a continuación lo que puedas recordar del texto que acabas de leer. Es importante que pongas todo lo que puedas recordar

Nombre y Apellidos: _____

Curso: _____

Código: _____

Responde las siguientes preguntas

- **¿Cómo se organizaba la civilización romana?**

- **¿Qué representaban los patricios en la civilización romana?**

- **¿Cuál era la labor de los esclavos en la civilización romana?**

- **¿Crees que estas clases sociales están presentes actualmente? ¿Por qué?**

Anexo 2. – Texto

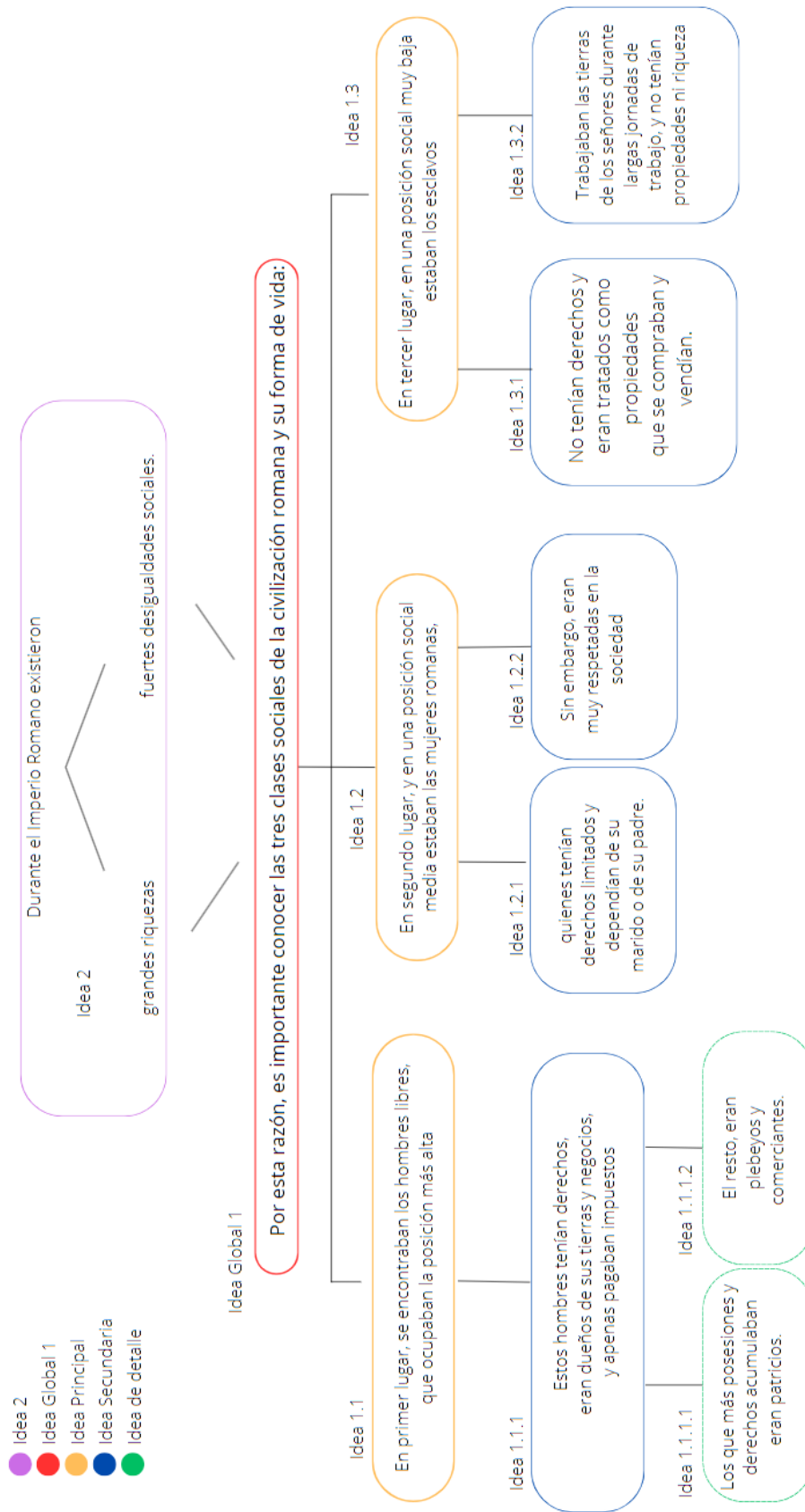
Durante el Imperio Romano existieron grandes riquezas y fuertes desigualdades sociales. **Por esta razón, es importante conocer las tres clases sociales de la civilización romana y su forma de vida:**

En primer lugar, se encontraban los hombres libres. **Estos hombres**, ocupaban la posición social más alta, ya que tenían derechos, eran dueños de sus tierras y negocios, y apenas pagaban impuestos. Los que más posesiones y derechos acumulaban eran patricios. El resto, eran soldados, plebeyos y comerciantes.

En segundo lugar, y en una posición social media estaban las mujeres romanas, **quienes** tenían derechos limitados y dependían de su marido o de su padre. Sin embargo, eran muy respetadas en la sociedad.

En tercer lugar, estaban los esclavos. **Esta clase social** ocupaba una posición social muy baja, pues, no tenían derechos y eran tratados como propiedades que se compraban y vendían. Trabajaban la tierra durante largas jornadas de trabajo, y no tenían propiedades ni riquezas.

Anexo 3. – Figura de organización textual

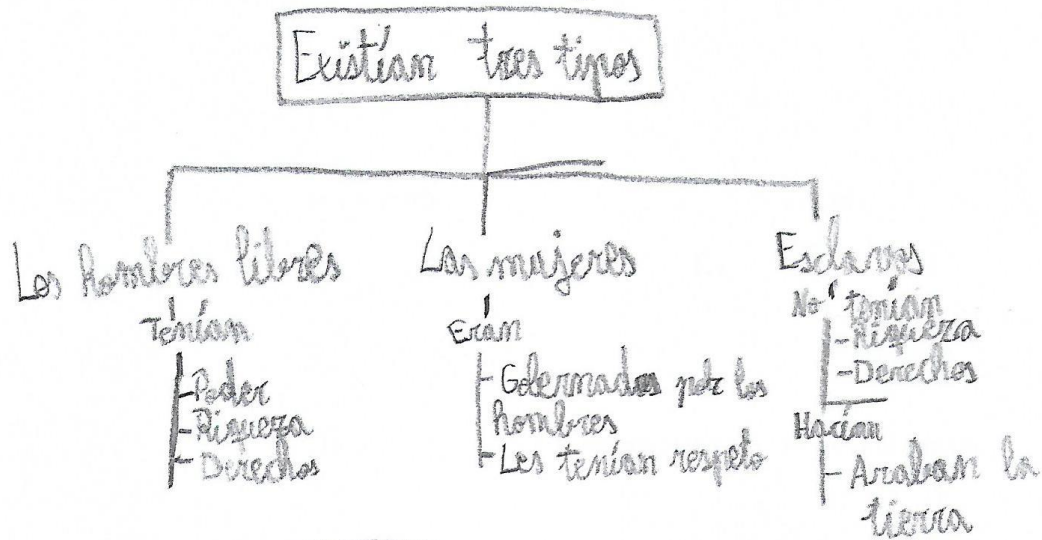


Anexo 4 - Esquema



Escribe a continuación lo que puedas recordar del texto que acabas de leer. Es importante que pongas todo lo que puedas recordar

En el imperio Romano,



Los hombres libres: Tenían poder, riqueza y derechos, eran de gama alta. Los más poderosos y los que más riqueza tenían se les llamaban patricios.

Las mujeres: Eran de gama media, eran muy respetadas por los hombres y dependían de su marido/esposo/hermano o por su propio padre.

Los esclavos: Eran de gama muy baja o baja, araban la tierra y se utilizaban para comprar y para venderse unos entre otros.

Anexo 6

Tabla.- 3 Categorías para analizar los recursos presentes en los resúmenes: Basado en la Clasificación de los dispositivos retóricos seguida para el análisis de las pruebas (García et al. 2018)

Grado de textualidad		
Categorías	Subcategorías	Algunos ejemplos
RD para la cohesión de ideas textuales: lazos cohesivos.	Anáforas Conectivos Reformulaciones	<i>Este proceso</i> <i>Aunque</i> <i>Es decir</i>
Enlazan ideas cercanas, facilitando así la construcción del nivel microestructural de la representación mental basada en el texto (Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983).		
RD para la coherencia de las ideas textuales: dispositivos de señalización	Indicadores de pertinencia Marcadores de encuadre Señales organizativas	<i>En resumen /Por ejemplo</i> <i>Títulos/encabezamientos</i> <i>El primer factor / Finalmente</i>
Crean un significado global y un marco para el texto, conectando y resaltando las ideas principales para facilitar la construcción del nivel macroestructural y superestructural de la representación mental basada en el texto (Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983).		
RD para la integración del discurso y los conocimientos previos	Evocaciones Refutaciones Preguntas	<i>Es bien sabido que...</i> <i>Mucha gente piensa que... pero...</i> <i>¿Qué sabes de...?</i>
Pueden ayudar a los alumnos a construir una representación mental situacional en la que lo que ya saben sobre un tema y la nueva información que leen/escuchan se funden y enriquecen mutuamente, facilitando un aprendizaje significativo (Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983)		
RD para el seguimiento del proceso de comprensión y aprendizaje	Metas/objetivos Supervisiones Mensajes de advertencia Reparaciones	<i>El objetivo de este texto es...</i> <i>¿Lo has entendido?</i> <i>Normalmente, la gente tiende a tener una visión simplificada...</i> <i>Sin embargo, existen diferencias importantes...</i>

Promueven un procesamiento más activo y autorregulado del discurso y ofrecen a los alumnos la oportunidad de evaluar su propio nivel de comprensión, aspecto esencial para la comprensión y el aprendizaje (Otero, Campanario, & Hopkins, 1992).

DR intrarreferenciales	Setos Emphatics/Boosters Marcadores de actitud	<i>Definitivamente</i> <i>Está claro</i> <i>Sorprendentemente/Esperemos</i>
------------------------	--	---

Aclaran el punto de vista del autor sobre lo que está diciendo en términos de credibilidad, compromiso o emoción.

DR interreferenciales	Marcadores relacionales Marcadores emocionales Marcadores narrativos	<i>Tienes que pensar que...</i> <i>Mi querido lector...</i> <i>Imagina la situación: todos los marineros estaban mirando la tormenta...</i>
-----------------------	--	---

Se dirigen al lector para atraerlo y fomentar su participación.