

ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y NO LINEAL EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mailing Rivera Lam1 1 Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 12 – Mayo 2003 www.reduc.cl

1

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad poco desarrollada en los jóvenes, a pesar de que ellos mismos, reconocen sus carencias en comprensión lectora y las implicancias que tiene dicha falta de competencias en los resultados de sus aprendizajes. Esta observación generalizada entre los docentes de distintos niveles de enseñanza, es el reflejo de nuestra realidad nacional en lo que se refiere a competencia lectora.

La medición internacional IALS (2000)² concluyó que Chile tiene más del 80% de la población entre 16 y 65 años ubicada bajo el nivel de lectura mínimo para funcionar en el mundo de hoy. Esto quiere decir que en este gran porcentaje encontramos:

§ Personas con habilidades muy pobres, incapaces, por ejemplo, de determinar a partir de la información impresa en el envase, la dosis correcta de medicamentos a ingerir de acuerdo a la edad. (Nivel 1)³

§ Personas sólo capaces de manejar material simple, claramente expuesto, en el cual las tareas requeridas son poco complejas. Estas personas pueden leer, pero tienen muy bajos logros. Si bien han desarrollado capacidades lectoras necesarias para manejarse en la vida cotidiana, su bajo desempeño les hace difícil enfrentar nuevas demandas, así como aprender nuevas habilidades exigidas en su trabajo (Nivel 2). Más alarmante resulta el hecho de que sólo el 2% de la población chilena:

§ Son personas que demuestran un dominio de habilidades de alto nivel, necesarias para procesar información (Nivel 4 y 5).

Estos dos últimos niveles no son nada extraordinario; es decir, para responder las preguntas referidas a ellos no es necesario haber completado la educación superior ni menos haber realizado un doctorado. Quienes se ubican en estos niveles son sólo buenos lectores. Sin embargo, que nuestro país tenga a penas un 2% de su población, en ellos, sorprende. Se trata de una cifra muy inferior a la esperable dada la existencia del 13% con educación superior (universitaria o técnica) completa. (Eyzaguirre y otros ,2000)⁴

Según Goldstein (1978)⁵ se estima que el 90% del tiempo de los escolares norteamericanos, en el aula, está ocupado por libros de texto. En nuestro contexto los porcentajes no pueden ser muy distintos. La importancia de los materiales editados en soporte papel, y específicamente de los libros de texto, es muy alta, tal como indican distintos autores, como por ejemplo Marcelo (1987)⁶ cuando afirma que de todos los recursos del currículo disponibles “seguramente el que ejerce más influencia en los profesores a la hora de tomar decisiones respecto a la planificación sea el libro de texto”.

Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos”, Editorial GRAO.

Los textos escolares juegan en este proceso un rol fundamental: formalizan el currículum, permiten al profesor planificar y desarrollar las clases, a los alumnos estudiar y ejercitar independientemente.

Los textos de estudio constituyen una fuente de información que permanece al alcance inmediato del estudiante y su familia, contribuyendo así al aprendizaje de todos. Según datos de la Cámara Chilena del Libro, una de cuatro familias chilenas no tiene ningún libro en su casa; en estas circunstancias, el texto escolar puede llegar a ser una alternativa de transmisión de conocimiento y cultura para todo el grupo familiar, en sector de bajos ingresos. Esto lo confirma Coll⁷ cuando señala que “en algunos sectores de la población en España, y me imagino que en Chile sucederá igual o más, los libros de texto son los únicos libros que esos niños tienen en su casa”

Si pensamos que toda nuestra enseñanza está centrada en la utilización de textos escolares es válido preguntarse por qué se reconoce cada vez con mayor certeza que a pesar de decodificar, exitosamente, no se puede decir lo mismo con respecto a cuánto se comprende, realmente, de lo que se lee. Y, por lo tanto, cuánto es lo que realmente se aprende.

Sin embargo, leer es más que descifrar el significado de las palabras o ubicar ideas principales en un texto escrito, es un proceso continuo que dura toda la vida y que se desarrolla de acuerdo a los variados tipos de textos y a los distintos propósitos que el lector se plantea. Leer requiere de un constante aprendizaje de nuevas técnicas de lectura, nuevo vocabulario, nuevas estructuras gramaticales; es decir, se requiere del dominio de habilidades lectoras más complejas. (Allende, 1994)⁸

BASES TEÓRICAS.

La crisis de la lectura comprensiva, en la educación superior, está referida a la comprensión de textos independientes de contextos situacionales. Los alumnos de educación superior no entienden lo que leen en las distintas asignaturas, son incapaces de relacionar dos ideas no conectadas explícitamente en el texto, de comparar ideas expresadas en distintos textos y, por lo tanto, de usar de manera novedosa los contenidos

supuestamente aprendidos. Más inquietante resulta aún el hecho de que tal deficiencia no se debe a la falta de lectura. Por el contrario, pueden haber leído dos, tres o cuatro veces los textos en un vano intento por incorporar su contenido a la memoria (Peronard y colaboradores, 1998)⁹.

Diversos autores han identificado posibles razones del cambio en la manera de pensar y de organizar la información en los jóvenes de hoy. Algunos de sus planteamientos son los siguientes:

§ La lógica tradicional empieza a ser sustituida por una lógica multidireccional, intuitiva, no inferencial (Castro, 1991)¹⁰

§ Asistimos al progresivo nacimiento de una nueva manera de ser y de pensar, referida ya por McLuhan en 1967, una nueva cultura que presenta dos maneras de ver el mundo: una *intuitiva* dominada por los sentidos y la afectividad en la que se piensa por medio de imágenes-esquemas de manera global, analógica, sensorial y afectiva. Y otra, *deductiva* dominada por el concepto en la que el discurso se presenta en forma encadenada y articulada de manera secuencial, analítica e inferencial (Babin y Kouloumdjian, 1985).¹¹

§ La aparición de los hipertextos electrónicos nos exige considerar cómo se desarrollarán las estrategias lectoras para leer hipertextos¹² ya que, si bien es cierto, estamos acostumbrados a recibir la información de manera lineal; no es menos cierto que, nuestra mente no opera linealmente y el hipertexto se construye, precisamente, a partir de las lecturas no lineales estableciendo relaciones en infinitas direcciones. Es decir, nuestra mente está, constantemente, relacionando pensamientos y recuerdos con imágenes, determinadas fechas, ideas, etc. (Bush, Engelbart y Nelson, 1990)¹³.

Por otra parte, la falta de comprensión se identifica con:

§ Un cambio de mentalidad causado por los medios electrónicos como la televisión.

§ Según los psicolinguistas y psicólogos, se trata de la tendencia cognitiva de la educación que sigue utilizando medios tradicionales de enseñanza y evaluación.

Asumir que los jóvenes de hoy han cambiado su manera de organizar la información y el conocimiento y que las metodologías de enseñanza no se han adecuado a este cambio, entre otros cambios cognitivos, nos motiva a formular propuestas educativas que desarrollen la metacognición. Dichas propuestas deben recoger los antecedentes aportados por estudiosos del tema, replanteando la forma en que trabajamos la comprensión de textos en el aula y considerando que:

§ El éxito académico depende de las características individuales de los alumnos como la habilidad intelectual, la motivación, las experiencias previas al estudio y la característica de la tarea en los cursos. Las características del alumno cobran mayor importancia mientras más autonomía se requiere en la selección, organización, transformación e integración de la información (Greybeck, 1990)¹⁴.

§ Los alumnos que saben formular hipótesis, generar soluciones, comparar y analizar información tendrán mejor rendimiento académico que los que se acostumbran a memorizar y a reproducir detalles. En parte, la adquisición de estas habilidades depende de la calidad de su preparación escolar. Rara vez se exige que los alumnos piensen en forma crítica en los niveles más básicos del sistema educativo.

§ El lenguaje escrito tiene un papel fundamental por su especial adecuación a la conceptualización y al distanciamiento del objeto de la cognición, requisito indispensable para un conocimiento reflexivo. Esto quiere decir que si enseñamos a pensar, la comprensión textual se logrará por añadidura (Raths, Wassermann y Rothstein, 1991; Nickerson, Perkins y Smith, 1987).¹⁵

§ La aparición de los hipertextos electrónicos requiere que enseñemos a nuestros alumnos a reconocer que nuestro pensamiento no opera en forma lineal y que junto con desarrollar la habilidad para establecer infinitas asociaciones entre diversos temas, a través de las imágenes, ideas, fechas, etc.; debemos comprender que es posible establecer un consenso general acerca de distintas posibles relaciones en un texto (Rivera, 1999)¹⁶

§ Las estrategias lectoras de integración Interhemisférica postulan que en la comprensión lectora interactúan ambos hemisferios cerebrales aportando la capacidad de identificar datos o información e integrarlos a un todo significativo y que la visualización y la imaginación permitirían mejorar la capacidad predictiva y comprensiva de los textos (Condemarín, 1997)¹⁷.

§ La comprensión de textos es tema prioritario para la psicolinguística, ya que presenta una serie de avances tentativos, pero promisorios, en los esfuerzos por aclarar teóricamente los procesos mentales implicados y a aplicar en la sala de clases mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La idea común de los planteamientos presentados es que al enseñar a comprender textos lingüísticos se estará enseñando a pensar. Por lo tanto, nuestras propuestas educativas deben apostar a la enseñanza de estrategias para comprender los textos escritos.

El aspecto estratégico de la comprensión de textos surge de la concepción del proceso de lectura como una actividad personal y voluntaria, en la que los lectores pueden comportarse en forma diferente, de acuerdo, entre otros factores, al tipo de texto que enfrenten, al objetivo perseguido o a la temática tratada (Peronard y Gómez, 1985; Gómez, 1991; Peronard 1991; Kirby, 1984; Van Dijk y Kintsch, 1983). Este enfoque de la lectura comprensiva obliga a entenderla como un proceso intencionado, en el que el sujeto lector desempeña un papel activo y central, poniendo en juego una gama de habilidades cognitivas que le permiten, en cada caso organizar e

interpretar la información textual basándose fundamentalmente, en sus propios conocimientos anteriores al tema. Esta aproximación al proceso lector no coincide con la perspectiva tradicional, basada, preferentemente, en la teoría de la transferencia de información desde el texto a la mente del lector.

La capacidad o mentalidad estratégica no es enseñada en la escuela ya que no se estimula un enfoque basado en la resolución de problemas, es decir, no se privilegia una metodología en la que el alumno deba enfrentar situaciones problemáticas para analizar y llevar a cabo tareas que lo conduzcan a respuestas apropiadas. (Nisbet y Schucksmith, 1987).

La comprensión textual concebida como proceso estratégico se comprende como una instancia en que cada sujeto enfrenta el texto escrito y pone en acción una serie de recursos que tienden a una construcción de los significados textuales basada en sus propios conocimientos previos. Sin embargo, investigaciones chilenas basadas en el análisis de contenido y tipo de respuesta de escolares han demostrado que las estrategias más comunes son la tendencia a la copia literal de trozos de textos (estrategia léxica restringida) y uso de conocimientos anteriores al tema pero no relacionados, directamente, con las preguntas planteadas (estrategia de conocimiento previo irrelevante).¹⁸

¿Se pueden enseñar las estrategias de comprensión de textos?

Kirby (1984) estima que las estrategias son susceptibles de instrucción, en especial, las “microestrategias” las que resultan más específicas en la tarea.

Van Dijk y Kinntsch (1983), Nickerson, Perkins y Smith (1990) postulan que las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y se desarrollan a través del tiempo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de estrategias lectoras requiere la activación de los procesos metacomprendivos, pues a través de este procedimiento se logra adquirir conocimientos y por ende reactivar, replantear o activar estrategias. (Flawell, 1979; Baker y Brown, 1982, Burón, 1993). Si logramos que el sujeto lector se haga consciente de que al leer un texto escrito enfrenta una situación problemática que debe superar; es posible que con la ayuda adecuada; obtenga un plan explícito de la tarea requerida.

EL ESTUDIO

El estudio, cuyos resultados presentamos, tiene como objetivo general explorar y describir las características de la comprensión lectora de alumnos universitarios, de primer año, al utilizar estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal. Centramos nuestra atención en los niveles de comprensión lectora, la exposición de lo comprendido individualmente, la capacidad grupal de establecer asociaciones entre los textos y la capacidad de exponer, al curso, las asociaciones intertextuales establecidas.

METODOLOGÍA

Basándonos en observaciones y conversaciones con alumnos y profesores¹⁹, acerca de las características de la comprensión lectora en alumnos de tercer y cuarto año de enseñanza media y de primer año universitario diseñamos un plan explícito para estimular las estrategias de lectura basadas en el pensamiento reflexivo y no lineal. El plan de lectura consta de dos etapas: lectura individual y análisis grupal.

Trabajamos con cuatro textos argumentativos extraídos de diferentes secciones del diario El Mercurio de Santiago. Los corales: enciclopedias climáticas, Un hombre excepcional, Patentes: la guerra que viene y Fonodrogas y sus 100 llamadas diarias de emergencia. La lectura individual consistió en leer uno de los cuatro textos presentados y contestar tres preguntas del modelo de comunicación de Laswell²⁰ ¿quién dice?, ¿para quién dice? y ¿qué dice?

Se conformaron grupos de cuatro integrantes en los cuáles cada alumno leyó uno de los cuatro textos mencionados, anteriormente. Cada integrante sintetizó lo leído respondiendo a las tres preguntas, para exponerlo en grupo. Luego identificaron distintas disciplinas de estudio y las asociaron a través del contenido de los textos. Después produjeron un título para las asociaciones de contenido que establecieron entre los distintos textos y, finalmente, presentaron a sus compañeros las asociaciones intertextuales que establecieron. Para ello, utilizaron cartulinas en las que diagramaron y representaron el contenido de los textos y las asociaciones significativas que establecieron.

La muestra estuvo formada por alumnos de primer año de las siguientes carreras de la Universidad de Antofagasta: Educación Parvularia (50), Servicio Social (50), Pedagogía en enseñanza general básica (53) y Pedagogía en Informática (48). Cada curso fue dividido en dos grupos para desarrollar el plan de lectura.

RESULTADOS

En el cuadro N° 1 se presentan los porcentajes globales de logro²¹, por carrera, en las respuestas del Plan de lectura.

Cuadro N° 1. Porcentaje de logro en las respuestas del Plan de lectura

Carrera	Lectura individual %	Exponer lo comprendido en la lectura individual %	Asociar textos a través de 1 disciplina %	Asociar textos a través de + 1 disciplina %	Producir un título %	Exponer las asociaciones intertextuales %
Educación Parvularia	45	65	75	62	82	69
Servicio Social	55	70	90	76	85	71
Pedagogía Ens. Gral. Básica	62	73	90	70	85	70
Pedagogía en Informática	53	71	80	65	81	70
Promedio	53.75	69.75	83.75	68.25	83.25	70

Como se puede observar las respuestas que alcanzaron mayores niveles de logro son:

§ La asociación de textos a través de una disciplina de estudio (las disciplinas más utilizadas en orden de frecuencia fueron la sociología, la psicología y la biología) con un 83.75 % de respuestas correctas. Estas respuestas se estructuraron a través de un modelo de oración que ellos debían completar, por ejemplo “El texto 1 *Los corales: enciclopedias climáticas* se relaciona, desde la perspectiva de la sociología, con el texto 2 *Patentes: la guerra que viene* porque ambos textos entregan información que pueden beneficiar a toda la sociedad”.²²

§ La producción de un título que resume las asociaciones establecidas entre los textos con un 83.25% de logro. Las respuestas que alcanzaron un mediano nivel de logro son:

§ La exposición de lo comprendido individualmente en cada texto, con un 69.75%.

En este aspecto observamos que a los alumnos les resulta más fácil expresar oralmente lo que comprendieron que expresarlo en forma escrita. La expresión oral siempre entregó mayor información.

§ Asociar el contenido de los textos a través de más de una disciplina con un 68.25%. En este aspecto observamos que estimular el pensamiento no lineal resulta una tarea nueva y compleja para los alumnos.

§ Exponer las asociaciones intertextuales con un 70%. Es importante señalar que aún cuando este aspecto resulta de mediana complejidad observamos que la cantidad y la organización de la información que se expone es mayor que en la exposición individual. Hubo mayor fluidez, coherencia y ampliación del vocabulario. El hecho de que los alumnos se concentran en explicar las asociaciones en los diagramas realizados por el grupo influye en la calidad de la exposición porque aumenta la seguridad en la organización de las ideas.

Las respuestas que alcanzaron el menor nivel de logro son:

§ Las referidas a la comprensión individual del texto con un 53.75. En orden de frecuencia la mayor dificultad fue responder a la pregunta ¿qué dice el texto? Ya que no sintetizan adecuadamente las ideas principales. Las respuestas generadas presentan dificultades en la coherencia y cohesión.

Una vez desarrollado el Plan de Lectura preguntamos a los alumnos acerca de sus opiniones de la actividad, la síntesis de dichas percepciones se pueden apreciar en el Cuadro N° 2.

CUADRO Nº 2. OPINIONES DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL PLAN DE LECTURA

ASPECTO DEL PLAN DE LECTURA	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	OPINIONES DE LOS ALUMNOS
Lectura individual	53.75	Problemas de concentración Vocabulario desconocido Dificultad para identificar de qué sujeto se habla
Exponer las ideas del texto leído	69.75	Dificultad para organizar las ideas principales Dificultad para expresar toda la información
Asociar textos a través de una disciplina de estudio	83.75	Ejercicio entretenido que permite decir más cosas que uno sabe de antes. Útil para saber de qué estudio o ideas se trata el texto Mayor libertad en las respuestas aunque igual hay un tipo de respuesta correcta
Asociar textos a través de más de una disciplina de estudio	68.25	Es un desafío ingenioso donde no todos responden lo mismo Uno puede asociar lo que sabe de antes en las respuestas Se puede opinar y mejorar la cultura general Es interesante discutir cómo otros compañeros piensan y establecen asociaciones a veces muy inesperadas
Producir un título	83.25	Todos pueden participar en la respuesta No existe una sola respuesta correcta Se discute bastante para llegar a una idea común Se sabe cómo piensan los compañeros Hay que tener buenos argumentos a pesar de que uno leyó un solo texto y los demás los conoció a través de los compañeros
Exponer las asociaciones entre los textos	70	Hay mayor seguridad en lo que se habla Se debe pensar mucho para decir algo No se necesita memorizar para exponer En el momento en que uno habla aparecen más ideas interesantes en la mente y uno alcanza a decir las Los diagramas ayudan a recordar las opiniones de todos los compañeros.

En el Cuadro Nº 2 podemos observar que las opiniones se focalizan en distintos elementos del trabajo. La categorización por niveles de logro nos permite agrupar las opiniones de la siguiente manera:

§ Mayor nivel de logro: los alumnos valoran la participación, la colaboración en las respuestas, conocer cómo piensan sus compañeros, la entretención y que no exista una sola respuesta correcta.

§ Mediano nivel de logro: los alumnos valoran la seguridad con que exponen sus ideas, la organización de sus ideas, la fluidez en la expresión de ideas, incorporar el conocimiento previo y mejorar la cultura general

§ Menor nivel de logro: los alumnos reconocen la falta de concentración en la lectura, el desconocimiento del vocabulario y la dificultad para identificar el sujeto de quien se habla.

CONCLUSIONES

El estudio descriptivo que hemos presentado, con las limitaciones propias de su naturaleza, nos permite afirmar que el Plan de Lectura propuesto permite estimular el pensamiento intuitivo y deductivo, preparar a los alumnos para leer y comprender varios textos simultáneamente, utilizando el pensamiento reflexivo y no lineal, a través de asociaciones significativas.

Con respecto a los resultados obtenidos podemos concluir que la falta de comprensión en la lectura individual depende de factores como la concentración, el conocimiento del vocabulario y la capacidad de identificar al sujeto de quien se habla. Y que a pesar de que un alumno tenga menores logros en la comprensión individual es posible que exprese y organice mayor cantidad de información, en forma oral, ante el grupo; que en forma escrita.

Se concluye también que los alumnos valoran la posibilidad de exteriorizar sus propias formas de organizar e integrar la información y conocer cómo se desempeñan sus compañeros en este ámbito. Les resulta interesante que existan posibilidades de exploración en las respuestas correctas y que éstas no sean únicas ni tampoco sujetas a la memorización. Ellos valoran la fluidez, la seguridad, la colaboración en la comprensión y en la producción de textos, a través de metodologías participativas y entretenidas.

Con respecto a las estrategias de comprensión lectora nos parece evidente que se pueden enseñar y que son factibles de desarrollar en el tiempo. Por lo tanto, estimamos necesario que los planes explícitos de lectura consideren:

- § Estimular la metacognición y la metacompreensión de los textos.
- § La utilización de los conocimientos previos.
- § Estimular habilidades superiores de pensamiento.
- § Propiciar el trabajo colaborativo .
- § Utilizar estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal.
- § Estimular el pensamiento creativo.

PROYECCIONES

Los resultados obtenidos en este estudio nos permitieron formular el Proyecto de Apoyo a la Docencia:

“Estrategias de lectura en alumnos de educación superior”, proyecto que financiará, en nuestra universidad, el desarrollo y medición del Plan de lectura presentado, en alumnos de primer año.

Es importante destacar que el resultado de esta investigación nos permite retroalimentar nuestra docencia, continuar asesorando las Redes de Profesores de Lenguaje de la enseñanza básica y media en nuestra región y plantear el desafío de estudiar más a fondo éstas y otras estrategias de lectura.

- 1 Profesora y Licenciada en Castellano en la Universidad de Tarapacá, Magíster en Educación con mención en Gestión Educacional por la Universidad de Antofagasta. Se ha especializado en metodología del lenguaje y en proyectos de mejoramiento educativo. Es Académica Asistente del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta. Dicta las asignaturas de Aprendizaje y enseñanza de la lengua y pedagogía teatral.
- 2 Internacional Adult Literacy Survey (Encuesta internacional de Alfabetización de Adultos) realizada por la Organización para el desarrollo Económico y aplicada, por primera vez, en Chile en el año 2000.
- 3 El IALS establece cinco niveles de lectura, desde el 1 (mínimo) hasta el cinco (máximo).
- 4 Eyzaguirre, Bárbara. Le Foulon, C. y Hinzpeter, X. (2000). « Análisis de Estudio Internacional: los chilenos no entendemos lo que leemos”, en Diario El Mercurio de Santiago Julio de 2000.
- 5 “Changing the American Schoolbook”, en: Parcerisa Aran, Artur (1996) “Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos”, Editorial GRAO.
- 6 Marcelo C. (1987) “El pensamiento del profesor”, en: Parcerisa Aran, Artur (1996) “Materiales curriculares.
- 7 Coll (1999). El Mercurio de Santiago.
- 8 Allende, Felipe (1994). La legibilidad de los textos. Santiago: Andrés Bello.
- 9 Peronard T, Marianne y colaboradores (1998). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago: Andrés Bello.
- 10 Castro, E.(1991). La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuesta. UNESCO/OREALC.
- 11 Babin P. y Kouloumdjian (1985). Nuevos modos de comprender. Madrid: Ediciones S.M.
- 12 The reading Teacher (2002), volumen 55, nº7, April: 662.
- 13 Bush, Engelbart y Nelson (1990). Los sistemas de hipertexto e hipermedios.
- 14 Greybeck D., Barbara (1990). “La metacognición y la comprensión de lectura: estrategias para los alumnos del nivel superior” en conferencia, Universidad de Guadalajara.
- 15 Peronard T, Marianne y colaboradores (1998). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago: Andrés Bello.
- 16 Rivera L. Mailing (1999). “Evaluación hipertextual” en ponencia XXII Jornada de Psicología educacional: Evaluación, Universidad Católica del Norte.
- 17 Condemarín, Mabel (1997). Lectura correctiva y remedial. Santiago: Andrés Bello.
- 18 Peronard T, Marianne y colaboradores (1998). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago: Andrés Bello.
- 19 Alumnos de Tercer y Cuarto año de Enseñanza Media del Liceo Experimental Artístico de Antofagasta (1998), Alumnos y profesores de las carreras de Trabajo social y Educación parvularia de la Universidad José Santos Ossa (1999-2001).
- 20 Laswell (1999) Adaptación del modelo comunicacional centrado en el emisor y en referencia a Aristóteles.
- 21 Para los fines de este estudio se establecieron arbitrariamente tres niveles de logro: Mayor (de 76 % a 100 % de respuestas correctas), Mediano (de 60% a 75% de respuestas correctas) y Menor (de 1% a 59% de respuestas correctas)
- 22 En letra cursiva se presenta un ejemplo de respuesta.