

Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula

Juan Carlos Paradiso^(*)

Universidad de Rosario, Argentina

Resumen: En este trabajo mostramos un grupo de actividades que permiten la enseñanza de estrategias en comprensión lectora. Las actividades propuestas son: descartar/seleccionar, subtítular, identificación proposición temática/jerarquizar (macrorreglas) resumir, representar la superestructura, construir un mapa cognitivo.

Estas actividades se pueden implementar con facilidad a partir de un enunciado simple. Este es elegido cuidadosamente a partir de un texto de prosa expositiva.

El método implica la aplicación de estrategias para encontrar problemas e involucrarse en su resolución, con el propósito de estimular la creatividad, así como los procesos de control ejecutivo. Pensamos que presenta importantes ventajas con respecto a los métodos de instrucción directa.

Se toma especial atención en facilitar la reflexión individual y la discusión grupal. El rol del docente cambia desde un expositor de conocimientos al de un mediador o un planificador reflexivo. Ello parece ser apropiado para hacer emerger los conocimientos previos, así como para motivar a los estudiantes e inducir la autoactividad. Por otra parte, los estudiantes parecen estar más percatados de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias, comprensión lectora, autorregulación, estructura textual, mapeo cognitivo, solución de problemas, enseñanza por descubrimiento.

Title: Expositive text comprehension. Classroom strategies

Abstract: In this paper we explain a set of procedures which allows instruction on reading comprehension strategies. Proposed activities are deleting/selecting, identifying the main idea and title (macrorules), summarization, representing structures, outlining information in a diagram.

They are easy to implement and can all be accomplished working from a single paragraph. It is carefully chosen from an expositive prose text.

The method implies problem-finding and problem-solving strategies in order to stimulate creativity as well as executive control processes. We think it presents important advantages with regard to direct instructional methods.

Special attention is taken in order to allow individual reflexion and group discussion. The teacher role changes from a dispenser of knowledge to a mediator or a reflexive planner.

This seems to be appropriate to elicitate prior knowledge, as well as motivate students and induce self-activity. Besides, students seem to be more aware of their learning process.

Key words: Strategies, reading comprehension, self-regulation, text structure, cognitive mapping, problem-solving, discovering instruction.

Introducción

Uno de los más importantes objetivos de la escuela es lograr que el estudiante comprenda el mensaje de los textos. No estamos haciendo discriminación con respecto al soporte del texto, el cual puede ser un libro o un disco del ordenador; hasta podríamos incluir

—*mutatis mutandi*— a la comunicación oral. Además de ciertas condiciones necesarias (por ejemplo base lingüística común, dominio de ciertos contenidos previos, etc.) en las cuales se funda la comprensión de cualquier mensaje textual, existen una serie de estrategias que están siendo discutidas en las últimas décadas y que se ubican en el campo que suele llamarse *psicología de la comprensión del texto* (Hernández y García, 1991; Sánchez Miguel, 1995). Entre ellas resultan interesantes, para su implementación por parte de docentes y psicólogos educacionales, las de

(*) **Dirección para correspondencia:** Juan Carlos Paradiso. Facultad de Psicología, Psicología Educativa II. Universidad de Rosario. Laprida, 1377. (2000) Rosario (Argentina). e-mail: paradiso@interactive.com.ar

© Copyright 1996: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia (España). ISSN: 0212-9728. Artículo recibido: 21-11-96, aceptado: 5-12-96.

esencialización y sumarización, la reelaboración textual, las estrategias estructurales, etc. Es oportuno resaltar que el manejo de los apuntes comprende varias de estas estrategias, especialmente cuando se construyen en forma de mapas cognitivos o diagramas.

En el presente trabajo nos proponemos mostrar cómo puede implementarse en el aula, un programa accesible y sencillo para mejorar la comprensión de textos, usando diversas estrategias a partir de un enunciado. Como veremos, un breve texto puede resultar suficiente y de suma utilidad. El docente puede obtener gran rédito del conocimiento de algunas de las técnicas que expondremos. Se ha preferido un desarrollo algo perogrullesco del tema; ello obedece a que estamos relatando pormenorizadamente nuestra experiencia con diversos grupos, la cual se repite con suficiente constancia como para inducir que éstos son los problemas que encontrarán los docentes que decidan usar el método.

Material y métodos

El trabajo se desarrolla a partir de un párrafo de mediana extensión. El que hemos utilizado aquí, se ha extraído de un libro de Serafini (1991, cap. 4):

Diversas investigaciones (Howe, 1974) mostraron una gran correlación entre la capacidad de tomar apuntes y la facilidad de aprender. Tomar apuntes significa justamente seleccionar las informaciones, reelaborarlas, reorganizarlas, y, sobre todo, llevar al lector a desarrollar un papel activo y a aumentar su atención. No fue fácil verificar de forma experimental esta correlación, ya que son numerosas las actividades que se cumplen durante y después de la toma de apuntes. Se notó, sin embargo, que la utilidad de los apuntes resulta tanto mayor cuanto más "personalizados" son los mismos, es decir, que presentan una organización que le dio el autor y que difiere sensiblemente de la del texto leído. Es el esfuerzo por crear buenos apuntes lo que facilita el aprendizaje. Por ello, los apuntes dictados o distribuidos por los profesores y los esquemas que presentan los libros son de una utilidad relativa. Es casi

imposible llegar a un estudio serio con este tipo de apuntes. Cuando los estudiantes consultan estos manuales, se hacen la ilusión de poder aprovechar el trabajo de sistematización realizado ya por otros: en realidad intentan desplazar sus esfuerzos desde el nivel de la comprensión y del razonamiento al de la memoria, pero con escaso éxito.

A partir de este texto, sugerimos a los estudiantes realizar las siguientes **actividades**:

- 1) **Descartar palabras irrelevantes del texto:** Es ésta una actividad útil para aquellos estudiantes que tienen dificultades en identificar en primera instancia las palabras e ideas más relevantes —estrategias de *selección y esencialización*— a lo cual este camino nos lleva indirectamente. Este proceso, en cierto sentido es inverso al subrayado, aunque conduce al mismo fin. Se efectúa simplemente eliminando palabras y preferimos realizarlo en varios pasos; por ejemplo, tachamos en primer lugar aquellas palabras que son más obviamente redundantes o que no aportan información y luego, en sucesivas lecturas del párrafo, vamos descartando aquella información que puede deducirse o recordarse con facilidad a partir de otros elementos que dejamos en el texto (palabras-clave).
- 2) **Subtitular:** se trata de la elección de un posible subtítulo (que el estudiante deberá encontrar o crear). Un enunciado, en este caso un párrafo, queda perfectamente definido y *encuadrado* por un subtítulo o epígrafe. Siempre elegiremos como subtítulo el más ajustado, el más específico; será suficientemente abarcativo como para dar cuenta de todo lo que trata el párrafo, pero no tanto como para incluir aspectos no considerados en el mismo. En la mayoría de los casos, cada párrafo forma parte de un capítulo más amplio. Dicho capítulo está encabezado por un título. No sucede lo mismo con los párrafos, que generalmente no están precedidos por un epígrafe. Sin embargo, el proceso para encontrar el subtítulo es el mismo. Así como el autor del texto siempre debe hacer un esfuerzo de síntesis para elegir un título representativo, pedimos a los

estudiantes, también como ejercicio de síntesis, que encuentren un posible subtítulo para el párrafo. Como hace notar Vidal Abarca, la mayoría de los alumnos tiene dificultad para diferenciar entre el *tema del texto* –de lo que el texto trata– que se sintetizará en el epígrafe o subtítulo y lo que es la *idea principal* (lo que dice sobre ese tema) (Vidal Abarca, 1990).

3) Jerarquizar ideas: ideas principales (temáticas), secundarias y detalles cuando corresponda. La *idea principal* constituye una proposición, es decir, una relación entre dos o más conceptos. También se la llama proposición temática (Stevens, 1988). Es aquella que contiene la idea de más alto nivel en el párrafo, es decir que incluye o subsume a todas las otras dentro del mismo párrafo.

El resto del párrafo constituye el *desarrollo* y se destina a completar la idea, ya sea especificando, argumentando, comparando, reiterando, extrayendo conclusiones prácticas, etc. Dentro del desarrollo suele ser posible distinguir ideas secundarias y detalles. **Las ideas secundarias** quedan comprendidas en la idea principal, de la cual son especificaciones o aplicaciones. Los detalles son casos particulares, anecdóticos, ilustrativos, mejor conocidos por ser cercanos a la experiencia. La idea principal muchas veces, pero no siempre, está contenida en una sola oración. En este caso se habla de una oración o *frase tópica* del párrafo. Se ha afirmado que la existencia de una frase tópica facilita la comprensión del pasaje (Vidal-Abarca, 1990) Es mucho más frecuente que aparezca al principio de cada párrafo, obedeciendo a una lógica: dar desde el comienzo una visión de la idea que se quiere transmitir, un panorama conceptual. En una revisión reciente, Hernández y García explican la importancia de la posición de la frase temática al comienzo del párrafo. De acuerdo a datos experimentales, la información que se encuentra al comienzo de cada párrafo sería mejor recordada que el resto (*efecto de primacía*). A su vez, la frase tópica, la que contiene información de mayor

nivel, es recordada mejor que la información secundaria o irrelevante (*efecto de nivel*) (Hernández y García, 1991). Esta jerarquización es más notoria en los buenos lectores (Stevens, 1988). Por lo tanto, la vieja costumbre de empezar el párrafo con la idea principal cuenta desde los últimos años con una base experimental que la sustenta.

Una clasificación operativa de las ideas principales, las distingue en explícitas o implícitas. En el primer caso, existe una frase-tema clara, mientras que en el segundo “no existe una frase-tema, pero sí una relación dominante que puede deducirse fácilmente de los temas subordinados (detalles) del párrafo” (Baumann, 1984) Tanto si la idea principal se encuentre explícita como implícita, podrá desarrollarse en un párrafo o en varios (de tres a cinco). Sostengo que en este último caso se trata simplemente de un solo enunciado que ha sido redactado en varios párrafos.

Hay formas simples de las cuales los estudiantes pueden valerse para encontrar la idea principal:

- La forma lógica –a la cual proponemos llamar *deductiva*– es encontrar la proposición más general acorde con el subtítulo y que incluye a todas las otras ideas del párrafo.
- Un camino indirecto es intentar suprimir esta idea. Así comprobaremos que el resto del párrafo parece carecer de sentido o queda desarticulado en ideas parciales que no tienen una de carácter más general que las incluya, dando a veces la impresión de estar truncado.
- Otra forma, a la cual llamaríamos *inductiva* es encontrar la palabra (o sus sinónimos, o los pronombres que la reemplazan) que se repite en casi todos las oraciones de un párrafo. Esto lo podemos verificar, por ejemplo, en nuestro ejercicio.
- Desde el punto de vista de la estructura, en muchos casos la idea principal incluye algún tipo de relación causal, una equivalencia o comparación entre dos conceptos,

el planteo de un problema o una definición (la llamamos *vía superestructural*).

- 4) **Resumir:** lo más breve y sintéticamente posible. En el ejemplo que elegimos, el resumen o sumario permite reducir el texto original de 200 palabras a menos de 50, es decir la cuarta parte, sin perder información. Según el tipo de texto y los objetivos didácticos, podrán redactarse resúmenes en prosa o en forma semiesquemática. En todo caso, es aconsejable efectuar reorganización de la estructura textual, reemplazo de términos por otros que resulten más familiares, etc., es decir, todo lo que llamamos **personalización**, que sin duda forma parte de la *elaboración*.
- 5) **Tipificar superestructura:** llamamos *tipificación* al proceso de definir cuál es el tipo de estructura del enunciado. En muchos casos encontraremos más de una de ellas formando parte de un mismo enunciado. Una descripción de las estructuras está fuera de los objetivos de este artículo. Efectuamos una revisión crítica de los tipos de estructuras en otro trabajo, considerándolas en sus relaciones con los mapas cognitivos (Paradiso, 1996).
- 6) Representar esquemáticamente al texto (presentación visual de la información), que puede consistir en un diagrama o mapa cognitivo, un cuadro comparativo, etc. Casi hemos abandonado los cuadros sinópticos, los cuales no nos permiten realizar síntesis ni asociaciones y brindan menos posibilidades de representación textual que el diagrama. Los diagramas han sido definidos en

trabajos anteriores (Paradiso, 1994, en prensa).

Metodología de trabajo

Nuestra propuesta es la de emplear una metodología similar a la de "solución de problemas". En nuestro caso, el desarrollo tiene lugar en un encuadre de *aula-taller*. Aconsejamos efectuar en el aula un trabajo primero individual y luego grupal, para permitir procesos de discusión, cooperación, etc. Cuando los estudiantes han completado el ejercicio, aportando su solución, es el momento en el cual el docente realiza sus aportes al grupo, brindando las soluciones sugeridas, que en todo caso también se discuten en el aula. Más abajo se exponen las propuestas por el autor.

El docente puede seguir por sí mismo los pasos sucesivos que aconsejamos para el aula, ya sea a modo de *Quiz*, comparando sus respuestas con las presentadas en este trabajo o para reproducir más o menos vivencialmente la situación del aula. Para ello, en este punto debería suspender la lectura del artículo y trabajar a partir del párrafo de Serafini, para dar su propia solución, que luego confrontará con la nuestra, que desarrollamos de aquí en adelante.

1) Eliminación de palabras:

- a) *Palabras sin información que pueden eliminarse:*

Diversas investigaciones (Howe, 1974) mostraron una gran correlación entre la capacidad de tomar apuntes y la facilidad de aprender. Tomar apuntes significa (justamente) seleccionar las informaciones, reelaborarlas, reorganizarlas, y, sobre todo, llevar al lector a desarrollar un papel activo y a aumentar su atención. No fue fácil verificar de forma experimental esta correlación, ya que son numerosas las actividades que se cumplen durante y después de la toma de apuntes. Se notó, (sin embargo), que la utilidad de los apuntes resulta tanto mayor cuanto más "personalizados" son los mismos, es decir, que presentan una (organización que le dio el autor y que difiere sensiblemente de la del texto leído. Es el esfuerzo por crear buenos apuntes lo que facilita el aprendizaje. Por

ello, los **apuntes** dictados o distribuidos por los profesores y los esquemas que presentan los libros son de una utilidad relativa. Es casi imposible llegar a un estudio serio con este tipo de apuntes. Cuando los estudiantes consultan estos manuales, **se hacen la ilusión de poder aprovechar el trabajo de sistematización realizado ya por otros**: en realidad intentan desplazar sus esfuerzos desde el nivel de la comprensión y del razonamiento al de la memoria, pero con escaso éxito

Explicación:

En esta primera instancia se reconocen con cierta facilidad una serie de palabras o expresiones que no aportan información:

- Si decimos simplemente “investigaciones” se sobreentiende que son más de una, es decir varias, diversas.
- Eliminamos los artículos: *una, la, las*, etc. Sin ellos no se pierde ni claridad ni información.
- Palabras como “justamente”, “sin embargo”, etc., no forman parte de las proposiciones temáticas. Pero, advertimos que estas expresiones son importantes para descubrir el curso del pensamiento del autor del texto, como veremos más adelante.

- Eliminamos “llevar al lector a” pues inferimos fácilmente que es él – y no otro – quien desarrolla este papel.
- Eliminamos reiteración de “la toma de apuntes” en tanto es la acción principal del párrafo y del capítulo: es redundante. Igualmente no tiene sentido mantener “son los mismos” pues se sobreentiende que seguimos hablando de los apuntes.
- No hay información en expresiones como “desde el nivel de”. Observamos que al suprimirlas no se pierde claridad ni información.
- El esfuerzo obviamente se refiere a la confección o creación de un buen apunte
- “Es casi imposible llegar a un estudio serio...” es redundante con la afirmación anterior.

Texto resultante:

Investigaciones mostraron gran correlación entre capacidad de tomar apuntes y facilidad de aprender. Tomar apuntes significa (justamente) seleccionar informaciones, reelaborarlas, reorganizarlas, y, sobre todo, desarrollar papel activo y aumentar atención. No fue fácil verificar esta correlación, ya que numerosas actividades se cumplen durante y después de la toma de apuntes. (sin embargo), utilidad mayor cuanto más “personalizados” (organización que difiere del texto. Es el esfuerzo lo que facilita el aprendizaje. Apuntes distribuidos por profesores y esquemas que presentan los libros son de utilidad relativa. Se hacen la ilusión de aprovechar el trabajo de sistematización realizado por otros): intentan desplazar sus esfuerzos desde comprensión y razonamiento a la memoria, pero con escaso éxito

b) *Palabras cuyo contenido puede inferirse.*

Lo hacemos a partir del texto que nos quedaba después de la primera eliminación:

Investigaciones mostraron **gran correlación entre capacidad de tomar apuntes y facilidad de aprender. Tomar apuntes** significa (justamente) **seleccionar** informaciones, **reelaborarlas, reorganizarlas, y, sobre todo, desarrollar papel activo y**

augmentar **atención**. No fue fácil verificar esta correlación, ya que numerosas actividades se cumplen durante y después de la toma de apuntes. (sin embargo), **utilidad mayor** cuanto más **"personalizados"** (organización que difiere del texto). **El esfuerzo facilita el aprendizaje. Apuntes distribuidos por profesores y esquemas que presentan los libros** son de utilidad relativa. Se hacen la ilusión de aprovechar el trabajo de sistematización realizado por otros): **intentan desplazar sus esfuerzos desde comprensión y razonamiento a la memoria, pero con escaso éxito.**

Explicación:

- *"Investigaciones mostraron"*: si se afirma que existe gran correlación en un libro científico, ha de ser porque esa correlación está demostrada. Podemos asumir o deducir que se verificó a través de un estudio científico.
- *"significa justamente"*: puede reemplazarse por un signo =
- **"información": tratándose de un texto de estudio ¿qué otra cosa es lo que podemos seleccionar si no es información?**
- *"desarrollar papel activo"*: puede simplificarse, porque la actividad siempre "se desarrolla"; esta supresión no nos quita comprensión del proceso implicado.
- si decimos atención, no podrá ser disminuirla: la palabra *"aumentar"* está sobreentendida.
- *"no fue fácil verificar esta correlación"*: habiendo ya reflexionado sobre el contenido, no nos interesa demasiado si fue fácil o difícil verificarlo. Aunque ahora suprimamos esta frase, no nos quita comprensión ni brinda demasiada información. Es más: quizás podamos recordarla a partir de las palabras que quedan en el texto.
- *"numerosas actividades se cumplen durante y después de la toma de apuntes"*: ahora resulta irrelevante o aún redundante.
- *"(organización que difiere del texto)"* Esta explicación podrá inferirse a partir de "personalizados"
- *"son de utilidad relativa. Se hacen la ilusión de aprovechar el trabajo de sistematización realizado por otros"*: se puede observar cómo la supresión de estas palabras no quita información ni sentido a la frase.

- *"sus esfuerzos"*: expresión que puede también deducirse del contexto. Eventualmente puede ser reemplazada por una similar, sin perder sentido: "desplazar énfasis", "desplazar la actividad", etc

En esta segunda instancia hemos descartado palabras que pueden inferirse y quedan implícitas en el resto del texto. No son tan obvias como las anteriores, por lo cual el proceso nos obliga a pensar más acerca del texto. Nuestra propuesta de "descartar" en más de una etapa, la consideramos un método indicado para que el alumno comprenda que si bien hay palabras superfluas, ellas lo son en diversos grados. Que una nueva lectura del material permite una selección más rigurosa y perfecta, aproximándonos progresivamente a la esencia del texto (proceso de esencialización). Cuando se hace de una sola vez, es frecuente observar que los estudiantes oscilen entre dos conductas opuestas (ambas representativas de estrategias inadecuadas): o se tiende a eliminar excesivamente palabras que contienen información, o por lo contrario, temerosamente se mantienen gran cantidad de palabras irrelevantes. Es sabido que el lector "pobre" tiende a usar la estrategia burda del *copy-delete* (copiar algunas frases y suprimir otras) (Sánchez, 1995) y esto es lo que pretendemos evitar ahora. Debe considerarse que la selección o esencialización es un proceso similar al desmalezamiento o a "sacar punta" de un lápiz: el intento de hacerlo de una sola vez puede resultar en que arrasaremos con elementos nobles. También se notará que la selección se irá profundizando en la medida en que se conozca mejor el texto. La división en etapas es arbitraria, por lo cual cada do-

cente considerará que algunas palabras pueden ser eliminadas antes que lo que se sugiere aquí. Sin embargo, nótese simplemente como ejemplo, que entre “*diversas*” (eliminada en la primera oportunidad) e “*investigaciones*” (eliminada en la segunda) hay una cierta je-

rarquía que se respeta; queremos por lo tanto que el alumno note esas diferencias.

Después de esta segunda selección, el **texto resultante** es el siguiente:

Gran correlación entre capacidad de tomar apuntes y facilidad de aprender. Tomar apuntes = seleccionar, reelaborar, reorganizar, y, sobre todo, papel activo y atención. Utilidad mayor: “personalizados”. El esfuerzo facilita el aprendizaje. Apuntes distribuidos por profesores y esquemas que presentan los libros intentan desplazar desde comprensión y razonamiento a la memoria, pero con escaso éxito.

Este texto es muy similar a lo que podríamos efectuar como resumen (V. infra), salvo que en éste hay reorganización textual, reemplazo de términos, personalización.

2) Subtítulo

“Correlación entre apuntes y aprendizaje”, “Valor de los apuntes en el aprendizaje” o “importancia de los apuntes para el aprendizaje”. También podríamos expresarlo en forma de pregunta: ¿Qué relaciones existen entre apuntes y aprendizaje?. En todo caso el párrafo discutirá qué relaciones, qué correlación existe entre tomar apuntes y aprendizaje, qué procesos que ocurren durante la toma de apuntes tienen valor para el aprendizaje. El subtítulo sólo anuncia el tema a tratar: no presenta datos específicos sobre el resultado de la relación; ello corresponderá a la idea principal.

3) Jerarquización:

La **idea principal** del párrafo se encuentra en el comienzo: “investigaciones han demostrado la *correlación* entre capacidad de tomar apuntes y facilidad de aprender”, que podemos expresar esquemáticamente así:

APUNTES ⇒ APRENDIZAJE

Es decir que la idea principal es lo que se dice acerca del subtítulo. Si el subtítulo es una pregunta. (¿Qué relaciones hay entre

apuntes y aprendizaje?), la idea principal es una respuesta: *hay gran correlación*.

Que ello es así se desprende del resto del párrafo, que se dedica a dar *especificaciones*. Por ejemplo, la utilidad de los apuntes para el aprendizaje (es decir la correlación a la cual se refiere la primera idea), es tanto mayor cuanto más personalizados.

En la segunda oración hace una *enumeración* de lo que significa tomar apuntes: seleccionar, reelaborar, reorganizar, llevar a una mayor actividad y aumentar la atención, pero esa enumeración está justificando la primera oración. Notemos que esta oración emplea la palabra “*justamente*”, que remite a la frase anterior, en cuanto delata la intención de argumentar con respecto a ella.

En la tercera oración: “*no fue fácil demostrar experimentalmente esta correlación*” es obvio que sigue hablando acerca de la correlación apuntes/aprendizaje (idea principal).

La cuarta oración: (“*se notó, sin embargo...*”) vuelve a referirse a lo mismo. La expresión “*sin embargo*” lo denota. Ella quiere decir que: “a pesar de que no fue fácil demostrar la correlación apuntes/aprendizaje”...

Una idea secundaria está implícita en la parte final del enunciado: *El aprendizaje tiene distintos componentes o niveles*, de los cuales menciona *la comprensión y la memorización*. Esta idea se oculta en una afirmación aparentemente banal: los apuntes personales sirven para la comprensión y el razonamiento, mientras que los apuntes y esquemas de libros o del profesor sólo se usan para intentar memorizar, aunque con escaso éxito

(es decir que los apuntes personales también son mejores para memorizar). Esto queda expresado en el mapa cognitivo que presentamos.

En suma, estamos ante un enunciado cuya idea principal tiene una estructura de correlación o **antecedente–consecuente**. Se agrega una **enumeración y una especificación**, que constituyen el desarrollo o ideas secundarias. Hay también detalles, como el que los apuntes realizados por el autor de un libro o el profesor tienen poco valor.

4) Resumen

Hay gran correlación entre capacidad de tomar apuntes (ap) y aprendizaje. Al tomar ap se selecciona, reelabora y reorganiza información, ↑ atención y actividad. La correlación ↑ cuanto más personales (mayor esfuerzo). Los ap ajenos: poca comprensión y razonamiento; se usan para memorizar. Sirven poco.

En este resumen se ha tratado de reducir el texto a la información esencial resultando en un texto de 45 palabras que no ha perdido información. Algunos de los términos que hemos suprimido y sintetizado se aprecian en la palabra “ajenos” (concepto que sintetiza los apuntes del profesor + los apuntes que traen los libros). Otra palabra de síntesis que podríamos haber usado es apuntes “impreos” que reemplaza eficazmente a “apuntes que traen los libros” si bien este término no incluye a los apuntes realizados por el propio profesor o compañeros (que son ajenos pero no impresos).

5) Mapa cognitivo (ver Figura 1).

En este mapa intentamos expresar en palabras–clave y una estructura de relaciones, toda la información contenida en el texto original. En el caso presentado, nos valemos sólo de 13 palabras, que condensan las 200 del texto original. No empleamos palabras para aclarar las líneas entre nodos, que es como, en cambio, construye sus *mapas conceptuales* Novak (Novak y Gowin, 1984). Tratamos de

establecer diferencias entre las líneas de unión comunes y las terminadas en flechas, expresando éstas un sentido obligado, generalmente una relación de causalidad (**causa y consecuencia**) o por lo menos una secuencia temporal. Hemos llamado **mapeo cognitivo** al proceso de construcción del diagrama, considerándolo como una *estrategia* (Paradiso, en prensa).

En este mapa cognitivo de la Figura 1 puede seguirse el contenido y la estructura textual del párrafo presentado sobre texto de M.T. Serafini.

Los recuadros delimitan los llamados “nodos” de información y contienen palabras–clave. Según los casos puede tratarse de conceptos o proposiciones.

Los trazos de unión indican relaciones entre los nodos.

Las flechas en un extremo de los trazos indican una relación causal.

Los trazos llenos desarrollan las relaciones más destacadas entre los nodos (ideas principales), mientras que las líneas de punto representan ideas secundarias o detalles del texto (o bien las relaciones que el propio estudiante encuentra (por ejemplo, a partir de sus conocimientos previos) y desea destacar.

El signo (+) indica relaciones importantes; el signo (–) relaciones de poca significación o impacto.

Discusión

En los últimos años se ha enfatizado la implicación que para la comprensión lectora tienen los “organizadores previos”, títulos, resúmenes, etc. Estos procedimientos, si son considerados por el autor en el momento de construir el texto, servirían para activar los esquemas del lector. También se insiste en la importancia de que el autor introduzca “señalizaciones” que resalten algunos aspectos del texto (relaciones lógicas dominantes, ideas principales, ordenamiento, etc.) (León, 1991). Todas estas formas de “ayudas” corresponden al autor, en el momento de construir el texto.

Otra forma de abordaje del problema es a través de los procesos que tienen lugar durante la lectura. Los buenos lectores aplican distintas estrategias. Ellas han sido bien definidas por Dole:

Las estrategias enfatizan planes deliberados e intencionales bajo el control del lector. Los buenos lectores toman decisiones acerca de qué estrategia usar, cuándo usarla y cómo adaptar ella a un texto en particular [...] los lectores usan el razonamiento y el pensamiento crítico mientras construyen y reconstruyen los

significados sucesivos del texto [...] Los lectores modifican las estrategias para adaptarse a diferentes tipos de textos y diferentes propósitos [...] Las estrategias implican conciencia metacognitiva; los buenos lectores pueden reflexionar acerca de los que ellos están haciendo mientras están leyendo. Están concientes y advertidos sobre si entienden o no entienden y esta conciencia usualmente conduce a una autorregulación y reparación del problema. (Dole *et al.*, 1991)

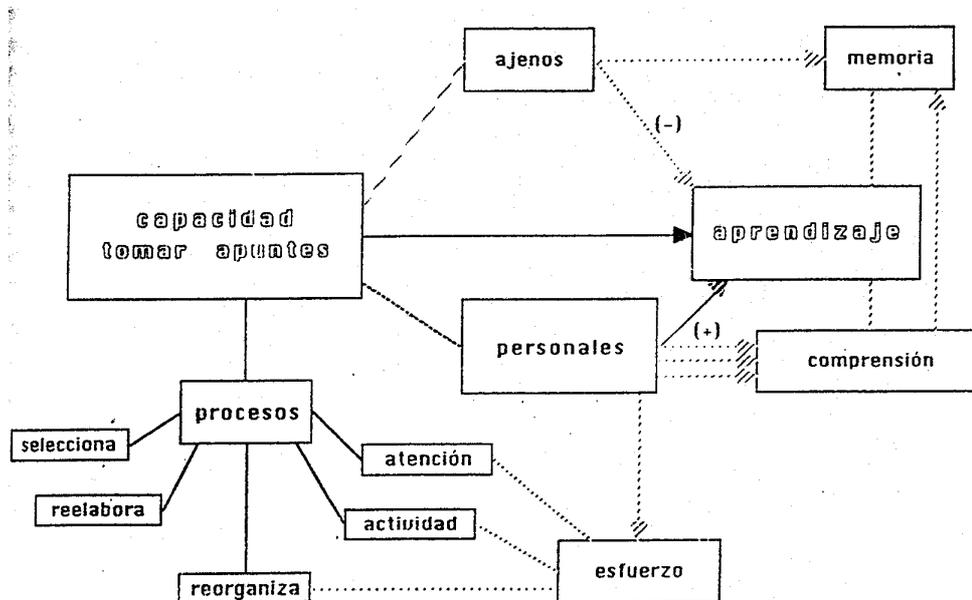


Figura 1: Mapa cognitivo sobre "Relaciones entre apuntes y aprendizaje"

Schmeck ha efectuado una excelente compilación y revisión, en donde se insiste acerca de la ventaja del uso correcto de las estrategias en el aprendizaje (Schmeck, 1988).

Para desarrollar y aprovechar al máximo las estrategias es necesario que el lector se implique activamente en la decodificación del texto. Entre las actividades recomendadas se encuentran la construcción por sí mismo de los diversos tipos de "ayudas" sugeridas más arriba (organizadores, resúmenes, títulos, se-

ñalizaciones) y especialmente mapas, redes o diagramas.

Los procedimientos propuestos en este trabajo, en su mayoría pueden incluirse dentro de las **estrategias textuales** ("penetrar el significado del texto"), más precisamente dentro de las estrategias estructurales, usando la misma nomenclatura que Emilio Sánchez, que nos resulta práctica. En efecto: para la *jerarquización* entre las diferentes ideas es necesario aplicar macrorreglas que conducen a la construcción de la macroestructura (Sánchez, 1995). Ésta hace referencia a las ideas

que representan el significado global del texto, permitiendo a la vez diferenciar las ideas entre sí y jerarquizarlas. A su vez, para la *tipificación*, debemos representarnos mentalmente la estructura textual (luego la representaremos gráficamente a través de un mapa cognitivo) en un interesante movimiento que hemos denominado *dialéctica mente-texto* que parece mediado por su representación gráfica (Paradiso, 1994).

En cuanto a la estrategia de resumen, ella requiere de la eficaz aplicación de macrorreglas, tales como la selección, generalización e integración o construcción. Un buen resumen presupone una adecuada comprensión. Para ello el lector deberá lograr: decodificar y atribuir significado a las palabras y oraciones, ponderarlas, seleccionarlas, relacionarlas, jerarquizarlas, sintetizar (reemplazando elementos de igual categoría por elementos genéricos de nivel superior), reelaborar y personalizar el orden textual. Por lo tanto, el resumen es una actividad sumamente compleja en cuanto desea realizarse estratégicamente.

Finalmente, los mapas cognitivos se convierten precisamente en lo que hemos denominado estrategia del *mapeo* cognitivo, una aparente sutileza que enfatiza la actividad de su construcción, contraponiéndose a la mera observación de diagramas impresos. Creemos que esta estrategia es de las más útiles para mejorar la comprensión lectora, sirviendo además a la memorización (por tanto sirve a dos componentes básicos del aprendizaje) además de otras ventajas que hemos discutido en trabajos anteriores (Paradiso 1994, 1996).

Con respecto a la metodología de trabajo en el aula, por nuestra parte enfatizamos la que permite un mayor nivel de actividad y que simultáneamente logra captar el interés por parte de los alumnos. Es similar a la metodología de "solución de problemas", sobre la cual se insiste en los modelos más innovadores (Gallagher, 1994). Esta modalidad es ampliamente utilizada en los programas de capacitación en servicio y en educación no formal (Davini, 1994; Schön, 1992).

Al permitir una actividad inicialmente individual y luego grupal, se estimulan procesos como la reflexión, cooperación, etc. El docente tiene, por supuesto, *sus* soluciones. Pero ellas aparecen luego que el estudiante ha construido sus respuestas, ha ponderado sus conocimientos previos, los ha aplicado en un problema concreto y los ha confrontado. Las respuestas que brinda el docente, al igual que las sugeridas en este trabajo, no deben esperarse necesariamente como las mejores, ni mucho menos las únicas correctas. El proceso que estamos iniciando es de aproximaciones sucesivas. Por otra parte, por tratarse de aquellas soluciones a las que Gilford caracterizara como "*producción divergente*": las respuestas a los ejercicios no siempre son unívocas; en algunos casos hay más de una alternativa, cada una con sus razones. Por esta misma razón, el proceso de aprendizaje puede ser muy rico y creativo. Creemos que esta forma de trabajo es la más productiva para el aprendizaje. Schön expresa que:

tal vez el aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquéllas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores [...]. Por lo tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial (Schön, 1992, p. 29).

La metodología que estamos proponiendo tiene obvios parentescos con numerosos modelos descritos por otros autores. En su revisión, Gallagher destaca el concepto de *función ejecutiva* –propuesto por Sternberg– que permite a los estudiantes acceder a sus estructuras cognitivas y a los conocimientos previos. Los procesos de control ejecutivo permiten al estudiante tomar decisiones, usar estrategias y pensar acerca de sus propios procesos de pensamiento (lo que denominamos metacognición). Entre las estrategias recomendadas están las de descubrir problemas y resolver problemas (Gallagher, 1994).

Establecemos una diferencia con los procedimientos de "instrucción directa", en don-

de el papel del docente aparece desde el comienzo de la actividad, a los que algunos han incluido dentro de la *pedagogía del adiestramiento*. Enfatizamos, en cambio, la importancia de permitir que los propios estudiantes se enfrenten a la dificultad y encuentren, a veces trabajosamente, sus respuestas. Ello no excluye la intervención del docente, sólo que ella se produce luego de un proceso previo que tiene lugar en el estudiante y en el grupo y que se desencadena especialmente a partir de la aparición de una dificultad o problema. Se trata de un paradigma que difiere con respecto a los más conocidos, especialmente en cuanto a la enseñanza de la comprensión de textos en el aula.

En este ejercicio no nos proponemos agotar todos los procedimientos didácticos para la mejora de la comprensión. Hemos omitido algunas técnicas útiles, como el subrayado del texto, porque en este caso sería redundar en actividades que persiguen los mismos objetivos. Uno de los propósitos de este trabajo es mostrar cómo se puede, a partir de un simple

párrafo, abordar minuciosamente un tema, aplicando una serie de estrategias sencillas y útiles, pero con las que muchos docentes no están familiarizados. La metodología de trabajo es la de aula-taller, que permite que los estudiantes se involucren activamente en la tarea. El procedimiento presentado, habitualmente supone el desarrollo de no menos de una hora de clase.

De acuerdo a las necesidades y experiencia del docente puede combinarse con otros procedimientos. En nuestro caso, utilizamos un enunciado extraído de un texto sobre metodología del estudio, que cumple una doble función: por una parte es soporte o excusa para el proceso de análisis textual, mientras que por otra parte nos acerca un contenido vinculado en sí mismo con el propio proceso de comprensión. En el aula se puede utilizar cualquier otro párrafo (preferentemente un enunciado completo) que se seleccionará según cuál sea su grupo de alumnos, intereses, conocimientos previos, etc.

Referencias bibliográficas

- Baumann, J.F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for training main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93–115 (trad. cast. en *Infancia y Aprendizaje*, 1985, 89–108)
- Davini, M.C. (1994). Prácticas laborales en los servicios de salud: las condiciones del aprendizaje. En J. Haddad, M.C. Davini y M.A. Roschke (Eds.), *Educación permanente en salud*. OPS Washington, Serie Recursos Humanos N° 100, 109–126
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. y Pearson, P.D. (1991). Moving from the Old to the New: reasearch on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264
- Gallagher, J.J. (1994). Teaching and learning: new models. *Annu. Rev. Psychol.*, 45, 171–195
- Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y Enseñanza del Estudio. Teorías y Técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- León, J.A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5–24
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge (U.K.), Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988).
- Paradiso, J.C. (1994). Diagramas como recurso didáctico. En *La escuela común y el niño con dificultades de aprendizaje*. Actas del Simposio “Aprendizaje y Salud”, Asociación de Docencia e Investigación en Neuropsicología y Afasiología de Rosario, Rosario (Argentina), 175–181.
- Paradiso, J.C. (1996). Estructuras típicas de los enunciados. Una hipótesis genética. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17, 45–53
- Paradiso, J.C. (en prensa). *Revista del I.R.I.C.E.* (Argentina)
- Sánchez Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana (Aula XXI).
- Serafini, M.T. (1991). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Schmeck, R.R. (1988). Strategies and Styles of Learning. An Integration of Varied Perspectives. En R. R. Schmeck (Ed), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 317–347). New York: Plenum Press,
- Stevens, R.J. (1988). Effects of Strategy Training on the Identification of the Main Idea of Expository Passages. *Journal of Educational Psychology*, 80, 21–26
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53–71

