

# Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula

Emilio Sánchez, José Orrantia y Javier Rosales



*¿Qué ocurre cuando un niño comprende o no comprende?  
¿Cómo se explica psicológicamente el proceso de comprensión de un texto? Después de aportar una base a ese nivel, el autor construye sobre ella en este artículo un programa de instrucción para mejorar las habilidades de comprensión y un método de evaluación de esas habilidades.*

---

## INTRODUCCION

El interés creciente despertado por la comprensión de textos durante los últimos años se ha traducido en una continua e inagotable aparición de trabajos. Más concretamente, los centrados en el desarrollo de programas de instrucción han sido un paisaje común en la literatura más reciente. En nuestro país, son ejemplos de este tipo de trabajos los realizados por Juan Antonio García Madruga (García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1990) o Eduardo Vidal Abarca (1990), José Antonio León (León, 1991) o Mar Mateos (Mateos, 1991).

Por nuestra parte, los trabajos que hemos realizado se han orientado al desarrollo de diversos programas de instrucción centrados en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de la última etapa de la EGB. La puesta en práctica de estos programas ha pasado por distintas etapas. Así, en su fase inicial, éramos nosotros mismos los que desarrollábamos los programas de instrucción, y lo hacíamos fuera del horario escolar en pequeños grupos de dos a cuatro alumnos como máximo (véase Sánchez, 1987, 1989). Después, en una segunda fase, fueron los profesores quienes se ocuparon del desarrollo del programa en sus propias clases (véase Sánchez, 1990 b). Más recientemente, hemos procurado «diluir» la instrucción a lo largo de diversos ciclos y cursos, hasta el punto de incorporar las actividades originales del programa en las explicaciones de los profesores, evitando así la separación entre la comprensión de textos escritos y los textos orales. Con este artículo intentamos, por tanto, resumir esas experiencias diversas, proporcionando al mismo tiempo aquellos elementos, tanto

teóricos como prácticos, que permiten acometer la intervención educativa en esta materia.

En la primera parte, el lector encontrará una breve exposición de los conceptos y el marco teórico que justifican los procedimientos de intervención que hemos puesto a prueba en diversos estudios. Esta primera parte concluye con algunos apuntes sobre los problemas que surgen cuando se intentan trasladar a las aulas los hallazgos de un experimento instruccional. En la segunda parte incluimos el manual para usar el programa que estuvo a disposición de los profesores que intervinieron en los estudios mencionados y algunas ilustraciones de su uso.

## PARTE PRIMERA. UNA TEORIA PARA LA INSTRUCCION

Por lo que se refiere a la teoría, una cuestión que surge de inmediato es la de ponernos de acuerdo sobre lo que es comprender un texto. Esta tarea, en realidad, no puede resolverse a gusto de todos. La comprensión, como tantas otras cosas, es más fácil definirla cuando se echa de menos, y así sería factible establecer lo que no es comprender y, también, como intentaremos hacer ver más adelante, es posible determinar qué es comprender en su más mínima expresión. Ir más allá resulta problemático y, para los propósitos de este trabajo, tampoco es necesario. Una vez hayamos delimitado lo que entendemos por comprender y no comprender, pasaremos a estudiar lo que hacemos en uno y otro caso, es decir, las estrategias que ponemos en juego en esas dos condiciones extremas. Establecido este punto, será posible plantearnos cómo saber si alguien ha comprendido o no un texto y, lo que resulta de mayor interés, qué es lo que no hace bien y qué debemos enseñarle. En términos más concretos, lo que necesitamos conocer como marco de la instrucción está indicado en esta serie de preguntas:

- I. ¿En qué consiste la comprensión y la no comprensión?
- II. ¿Qué hacemos para poder comprender?
- III. ¿Qué es lo que no hacen bien aquellos que no comprenden?
- IV. ¿Cómo evaluar?
- V. ¿En qué instruir?
- VI. ¿Cómo instruir?

Quizás convenga señalar que estas preguntas expresan de manera sencilla el marco en el que asienta la llamada Psicología Cognitiva de la Instrucción (Glaser, 1976, Resnick, 1984), que, en síntesis, propone vincular la intervención a este conjunto de conocimientos: 1) Conocimientos sobre cómo actúan las personas *expertas* o competentes en la materia objeto de instrucción (sea ésta la comprensión, la resolución de problemas o cualquier otra). 2) Conocimientos sobre los estadios o niveles de competencia que median entre el estado inicial del aprendiz (*novatos*) y el dominio pleno de la tarea o materia. 3) Conocimientos sobre cómo se adquieren las habilidades y conceptos.

Esto mismo podemos verlo reflejado con más claridad en la Tabla I, en la que, como es fácil comprobar, se contraponen las características de los expertos y de los novatos en dos aspectos. En la parte superior hacemos ver lo que estas dos poblaciones extremas obtienen de la lectura de los textos. Esto corresponde a nuestra primera pregunta: ¿En qué consiste la comprensión y la no compren-

sión? En la parte inferior del cuadro contraponemos las actividades que caracterizan y explican los logros interpretativos reseñados en la parte superior. Esto, a su vez, corresponde a las otras dos preguntas: ¿Qué hacemos para poder comprender? ¿Qué es lo que no hacen bien aquellos que no comprenden? El resto de las cuestiones se deduce, como haremos ver en su momento, de los planteamientos anteriores.

TABLA I  
Caracterización de los sujetos con buena y pobre comprensión

<b>Qué es comprender</b>	Pobre comprensión	Buena comprensión
	TIPO DE REPRESENTACION	TIPO DE REPRESENTACION
	<pre> graph TD     T --&gt; D1[D]     T --&gt; D2[D]     T --&gt; D3[D]     T --&gt; D4[D]     T --&gt; D5[D]         </pre>	<pre> graph TD     M --&gt; M1[M]     M --&gt; M2[M]     M1 --&gt; d1[d]     M1 --&gt; d2[d]     M2 --&gt; d3[d]     M2 --&gt; d4[d]         </pre>
<b>Estrategias</b>	DEFICIENCIAS EN EL USO DE LA PROGRESION TEMATICA DEL TEXTO  ESTRATEGIA DE LISTADO  ESTRATEGIA DE SUPRIMIR Y COPIAR  DEFICIENCIAS EN LA SUPERVISION DE LA COMPRENSION Y EN LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION	USO ESTRATEGICO DE LA PROGRESION TEMATICA DEL TEXTO.  ESTRATEGIA ESTRUCTURAL  USO DE MACRORREGLAS INTEGRACION SELECCION Y GENERALIZACION  USO FLEXIBLE Y ADAPTADO DE LAS ESTRATEGIAS Y PROCESOS.

**I. EN QUE CONSISTE LA COMPRENSION Y LA NO COMPRENSION DE UN TEXTO.**

Delimitar en qué consiste la comprensión, como señalábamos al comienzo, no es precisamente una tarea sencilla. Una primera definición, por simple que pueda parecer, es que comprendemos a los demás, a los otros, en la medida que llegamos a ver lo mismo que ellos y con su mismo punto de vista. Por eso pode-

mos decir que el destino de toda comunicación, tanto si es oral como si es escrita, consiste en modificar, ampliar o confirmar nuestra visión del mundo. Un profesor acierta a explicar algo si lleva a los alumnos a contemplar el mundo desde una determinada perspectiva o si consigue mostrarles mundos anteriormente desconocidos.

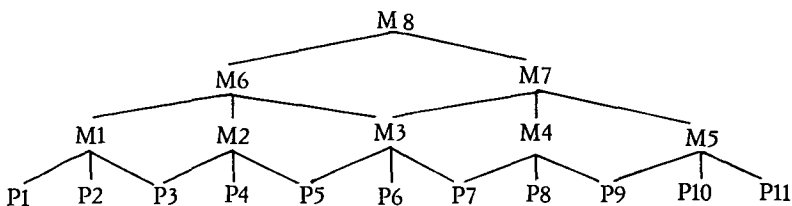
A veces, la tarea comunicativa es extraordinariamente simple: basta con *indicar* a los otros lo que observamos y lo que *eso* nos parece; en el caso más extremo podemos incluso dirigir físicamente la mirada del otro —tal y como hace una madre con un niño de apenas unos meses— y asegurarnos de que se dirige hacia aquello que nos parece interesante. Sin embargo, la mayor parte de los conocimientos de los hombres no pueden ser contemplados directamente; es necesario concebirlos. Y en este último caso, el lenguaje es completamente necesario: sólo gracias a su intervención podemos dirigir la mirada de los otros y llevarla desde su mundo al nuestro. Pero esto no es nada fácil, ni puede tampoco conseguirse en un único intento. En realidad, la situación más común es que al tratar de arrastrar al otro hacia nuestra perspectiva, nos vemos en la necesidad de dejarnos también llevar por él. Y eso ocurre incluso en el caso de que el destino final esté predeterminado, tal y como es habitual en la educación. También los profesores deben *dejarse llevar*, aunque sea provisionalmente, por sus alumnos, y sólo una vez hallado un determinado punto común pueden desplazar conjuntamente su mirada.

Al plantearnos en qué consiste comprender un texto es necesario que retenamos estas sencillas ideas que acabamos de exponer. Los textos, en definitiva, son también una invitación para *construir y compartir mundos*, si bien, y a diferencia de la conversación común, el interlocutor ya no está presente para negociar su elaboración. Por eso los lectores deben suplir esa ausencia confrontando de forma activa lo que ya saben de la realidad con la información que *está* en el texto. Y esto supone *penetrar* en él, reconocer la *organización* que articula y da coherencia a sus significados. Veamos, por tanto, qué actividades están implicadas en este objetivo:

En primer lugar, los lectores deben tomar consciencia de la Sucesión temática del texto: cuándo se perfila un nuevo *tema*, cuándo un tema mayor se concreta en otros particulares, etc. Algo así como si se preguntasen constantemente a sí mismos: *¿Se sigue hablando de lo mismo?*

Además, y puesto que en el texto no toda la información posee la misma importancia, en cuanto lectores debemos *apreciar* esa misma jerarquía. El cuadro adjunto intenta expresar gráficamente el tipo de representación mental que acabamos de describir. En ella se muestran las relaciones jerárquicas entre las ideas: Macroestructura.

TABLA II  
La representación del texto en la memoria de los sujetos de buena comprensión:  
representación coherente (Kintsch y Van Dijk, 1978).



Por último, dado que todos los textos poseen una Organización formal (en ellos se *describe, resuelve, diferencia o explica* algo), debemos desvelar esa lógica y articular en ella los significados que se recogen del texto.

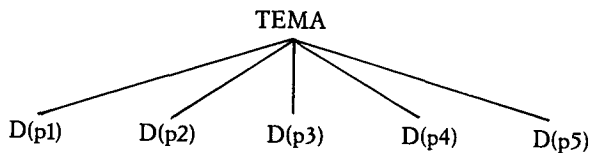
Si fuera necesario sintetizar estas nociones, podríamos decir que al comprender un texto nos hacemos cargo de sus ideas, de cómo están articuladas y de sus niveles o grados de importancia. En una palabra, duplicamos el significado *del* texto en nuestra mente. El lector pensará al respecto que no es lo mismo *construir un mundo a partir del texto*, como decíamos en las primeras páginas, que *duplicar*, como decimos ahora, su significado en la memoria. Lo último, la mera duplicación, podríamos concebirlo como el resultado mínimo que debería lograrse tras la lectura e interpretación de un texto; los mundos contruidos, por el contrario, son indeterminables y constituirían la definición más compleja de comprensión. Hecha esta distinción, cabría agregar que sólo penetrando en el mensaje podemos trascenderlo, de manera que lo uno es condición para lo otro. Esto quiere decir, en términos prácticos, que podemos ayudar a un alumno a penetrar en el texto, pero una vez alcanzado este punto, debe ser el lector quien recree esos significados con otros que posea de antemano.<sup>1</sup>

Volveremos sobre esta cuestión en el último apartado (VI).

La *no comprensión* de algo supone que nuestra mente registra la información de un modo muy diferente a como acabamos de exponer. En primer lugar, al no comprender al otro no podemos compartir su mundo, y por tanto no podremos compararlo con el nuestro y, de esa manera, confirmar o modificar nuestras creencias iniciales. En cierta medida crearíamos una representación mental aislada y ajena al resto de nuestros conocimientos. En su manifestación más extrema la no comprensión supondría, además, una representación del tipo «tema más detalles», esto es, una representación mental del texto que contiene el tema general y una colección de detalles vinculados al tema de forma inespecífica. Podríamos decirlo de otra manera, el grado más extremo de no comprensión de un mensaje supone que tan sólo retenemos que *se dicen varias cosas de algo*; y en ese caso es imposible vincular el texto con nuestra vida.

TABLA III

*La representación del texto en la memoria de los sujetos con pobre capacidad de comprensión*



## II. QUE HACEMOS PARA COMPRENDER

Esta representación de la que venimos hablando es el resultado de la aplicación de un cierto número de actividades mentales que han sido identificadas por diversos autores (Tabla IV).

TABLA IV

*Estrategias características en sujetos con buena capacidad de comprensión*

- 
- 2.1. USO ESTRATEGICO DE LA PROGRESION TEMATICA DEL TEXTO.  
 2.2. ESTRATEGIA ESTRUCTURAL (Meyer, 1984)  
 2.3. USO DE LOS MACROOPERADORES DE SELECCION  
 GENERALIZACION E INTEGRACION  
 (Kintsh y Van Dijk, 1978; Van Dijk, 1980)  
 2.4. USO FLEXIBLE Y ADAPTADO DE LAS ESTRATEGIAS Y PROCESOS  
 (Collins y col., 1980; Rumelhart, 1984; Brown, 1980)
- 

2.1. En primer lugar, los lectores competentes serán más estratégicos que sus pares de pobre comprensión en lo que se refiere al Uso de la progresión temática presente en todos los textos.

Dentro de un texto, la información se presenta de un modo linealmente ordenado: cada idea se relaciona con un *tema* preciso que en cierta medida debe ser estable y en otra cambiante (vg.: ahora estamos hablando de la comprensión de textos —tema general del artículo—; pero, en concreto, de las estrategias de los lectores competentes, y, más específicamente el tema, del que hablamos ahora, es una de esas estrategias: la progresión o sucesión temática).

Esta continua variación en la sucesión temática del texto obliga al lector, bien a través de sus conocimientos previos sobre el tema o bien gracias a la información obtenida en el texto, a un continuo proceso de revisión de la información con el fin de establecer *qué va con qué*. Qué parte de lo que lee expresa el tema y qué otra parte consiste en afirmar algo sobre el tema. Una vez detectada la progresión temática del texto, el lector irá relacionando la información nueva con la ya dada, de forma que el texto y la interpretación que de él se va derivando adquiere coherencia.

2.2. La Estrategia estructural consiste básicamente en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas del texto y asumir esa misma organización para dar orden a los significados que de él derivamos. En términos más concretos, si un texto *está* organizado como la resolución de un determinado problema, el lector debe agrupar aquellos significados del texto que definen lo que se quiere *resolver* dentro de una determinada categoría (*el fin, la meta, el problema*) y *los significados que describen los medios* que se ponen en juego en otra (medios, soluciones, medidas...).

Naturalmente, el punto clave de esta estrategia es la noción de organización textual, pues, como acabamos de indicar, asumimos que los textos se organizan a través de ciertas formas básicas que pueden ser reconocidas por el lector y usadas durante la comprensión. En este trabajo, y siguiendo a Bonnie Meyer, distinguiremos estas cinco:

a) *Problema/Solución*: Alude a la forma organizativa mediante la que el contenido de un texto se distribuye en torno a la descripción de un problema(s) y a la(s) solución(es) para resolverlo, y permite a su vez ciertas variantes: un problema y varias soluciones, una solución para varios problemas, etc. Este tipo de organización es frecuente en textos en los que se describe la actividad humana, como ocurre en los textos de historia. Por otro lado, este tipo de organiza-

ción viene marcada en los textos a través de expresiones como «para obtener...», «una dificultad», «una medida o solución».

b) *Causalidad*: Distribuye los contenidos en torno a una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente. Este tipo de organización se utiliza preferentemente para exponer acontecimientos naturales y suele marcarse en los textos a través de señales como «por esta razón», «como consecuencia...».

c) *Descripción*: Articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema.

d) *Comparación*: Estructura los contenidos a través del contraste o semejanza entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos, y se hace notar mediante expresiones como «a diferencia de», «desde un punto de vista...», «desde el otro...».

e) *Secuencia*: Las ideas son organizadas a través de un lazo asociativo inespecífico (enumeración de rasgos) o a través de un ordenamiento temporal.

Así pues, los textos considerados como un todo consisten en *describir, resolver, diferenciar o explicar algo*; y la estrategia estructural no es otra cosa que desentrañar y hacer propia esa organización. En términos aún más concretos, esta estrategia conlleva esta secuencia de actividades interrelacionadas:

- 1) Detectar la *organización interna* de los textos (problema, causa, fases, etcétera.)
- 2) Utilizar ese patrón como un instrumento para asimilar la información del texto.
- 3) Ordenar en ese patrón o armazón la información que se va derivando del texto.
- 4) Y, si llega el caso, usar ese esquema organizador para planificar el recuerdo.

2.3. Por otro lado, los sujetos más capacitados pueden crear una representación ordenada en distintos niveles de importancia gracias a que operan con las *Macrorreglas*, que son las operaciones o actividades que permiten derivar el significado global de una serie de oraciones/proposiciones. Cabe distinguir tres macrorreglas:

a) *Omisión o Selección*, mediante la cual, de una secuencia de oraciones/proposiciones se omiten aquellos elementos que no son una presuposición necesaria para interpretar el resto. Todos aquellos elementos, por tanto, que pueden considerarse como *irrelevantes* o, segunda circunstancia, *redundantes* se suprimen de la expresión que resume la secuencia.

b) *Generalización*, mediante la que se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones/proposiciones por un concepto más abstracto o general que los elementos originales. vg: «travesura», como instancia superior a «lloriquear, romper muñecas, insultar».

c) *Integración*, mediante la que se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones por otro que denota los mismos acontecimientos que toda la secuencia; vg: «romper cosas queridas, lloriquear y perder el apetito» como secuencia prototípica del concepto «enfado amoroso». En este caso, «enfado amoroso» refiere los mismos hechos que toda la secuencia de acciones (romper, lloriquear, etc...) tomadas en su conjunto.

La importancia de estas operaciones ha sido cuestionada por diversos autores. Ahora bien, sí tiene cierto valor hacer notar que las ideas globales pueden obtenerse subrayando lo importante, esto es, mediante la macrorregla de omisión, pero que en otros casos es necesario sustituir los elementos del texto por otros elementos que están en la mente del lector. Y en este caso, aún cabe distinguir cuándo el lector concibe los elementos del texto como *ejemplos* de otros elementos que él conoce (generalización), de cuándo los entiende como *componentes* de otros elementos más complejos (integración). Ahora bien, esta última diferenciación es menos interesante educativamente hablando y carece de sentido plantearla explícitamente a los alumnos.

2.4. Finalmente, el logro de una representación satisfactoria del significado parece conllevar una capacidad de Autorregulación de las distintas actividades implicadas en el proceso de comprensión. De manera que unas y otras actividades sean realizadas con mayor o menor rigor según que la meta sea hacernos con una idea general de lo tratado en el texto, comprenderlo completamente, preparar un trabajo, etc. En una palabra, el plan que uno pueda trazar condiciona la aplicación de estas estrategias. Además, estas estrategias dependen de la capacidad del lector para apreciar que algo no va bien (vg.: algo que no se comprende). Y finalmente, es necesario comprobar si las metas trazadas se han alcanzado o no. En definitiva: planificar, supervisar y comprobar.

### III. QUE NO HACEN BIEN AQUELLOS QUE COMPRENDEN MAL

La representación prototípica de los sujetos de pobre comprensión depende del uso de ciertas estrategias características (Tabla V):

TABLA V  
*Estrategias características de los sujetos con pobre comprensión*

	3.1. DEFICIENCIAS EN EL USO DE LA PROGRESION TEMATICA QUE PRESENTAN TEXTOS.
	3.2. ESTRATEGIA DE LISTADO (Meyer, 1984)
LOS	3.3. ESTRATEGIA DE «SUPRIMIR Y COPIAR» (Brown y col., 1983)
	3.4. DEFICIENCIAS EN LOS PROCESOS AUTORREGULATORIOS (Baker y Brown, 1984 a y b)

3.1. Las deficiencias en el uso estratégico de la progresión temática del texto supone una dificultad para el lector a la hora de integrar la información nueva con la ya dada. De esta manera, el significado que se pretende dar al texto pierde coherencia.

3.2. La Estrategia de listado, que es un modo de actuar ante el texto que consiste en hacer del mismo una simple lista de elementos (Meyer, 1984).

3.3. La Estrategia de suprimir y copiar, que es un modo de resumir la información basado en dos tipos de actividades: *suprimir* lo redundante y *copiar* literalmente el resto de la información (Brown y col. 1983).



3.4. Finalmente, ocurre que los sujetos de menos competencia se aproximan a los textos con una Concepción muy limitada de lo que es comprender (*comprender es recordar*, por ejemplo) y una Capacidad muy deficiente para autorregular el proceso de comprensión (Baker y Brown, 1984 a y b).

#### IV. COMO EVALUAR

La evaluación debe intentar identificar las características que definen a los dos grupos de sujetos que hemos contrapuesto. Sin embargo, hay un cierto desfase entre nuestra capacidad para conceptualizar los problemas y los instrumentos para evaluarlos o modificarlos (véase Orrantia, Sánchez y Rosales, 1990; y Orrantia, 1991). En los problemas de comprensión carecemos de pruebas estandarizadas que permitan identificar los aspectos relevantes que hemos destacado, si bien hay algunas muestras de cómo deberían ser.

La idea es muy simple. Dado un texto cualquiera, podríamos establecer de antemano qué debería implicar su comprensión, y determinar, tras ello, qué recuerdo, qué resumen y qué autopreguntas tendrían las características que atribuimos a una representación tema más detalle, y qué otros recuerdos, resúmenes y autopreguntas reflejarían una representación madura.

Veamos todo ello en el siguiente texto: LOS SUPERPETROLEROS

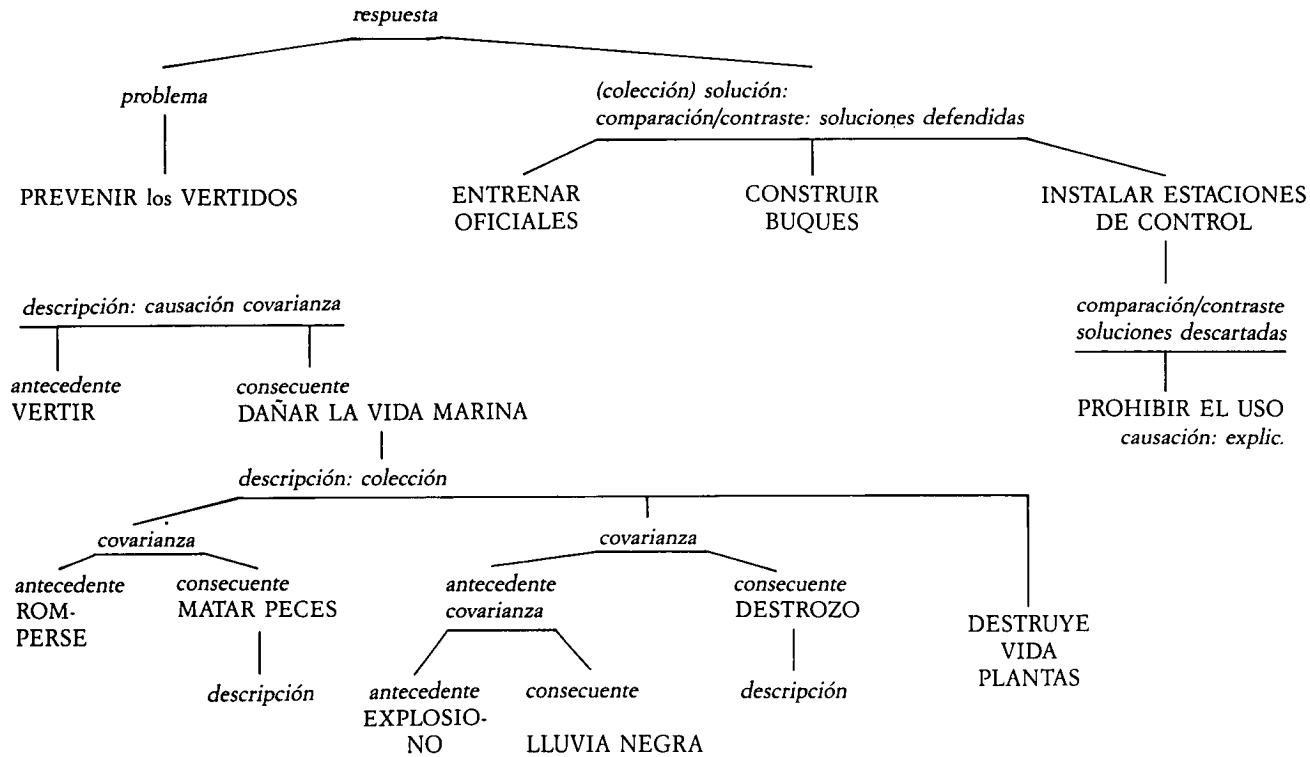
Los superpetroleros son los barcos que transportan el petróleo a través del océano. La capacidad de carga de los superpetroleros es enorme y su tamaño es gigantesco. En las bodegas de un superpetrolero medio podría haber un edificio de 100 pisos. Sin embargo, los superpetroleros causan graves problemas a la naturaleza que es necesario resolver; los superpetroleros, con frecuencia, vierten el petróleo de su carga en los mares, y por ello la vida del mar y de las costas sufren daños muy graves.

En 1967, un superpetrolero, el *Torrey Canyon*, se rompió en dos frente a las costas de Inglaterra, el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200.000 peces. En el año 1970, cerca de España, otro superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas; los restos del petrolero sufrió una explosión y estalló en llamas; los restos del petróleo se mezclaron con la niebla, y días más tarde se precipitó sobre las costas cercanas una lluvia negra que destruyó la cosecha. Además, el petróleo vertido en las aguas del océano destruye las plantas marinas, que son muy importantes para la vida de la Tierra, ya que producen el setenta por ciento del oxígeno necesario.

La solución a estos problemas no es prohibir el uso de los superpetroleros. Los superpetroleros transportan la mayor parte del petróleo que consumimos y no existe otra forma de transportarlo. La solución, por el contrario, debe buscarse a través de estas medidas. En primer lugar, es necesario construir mejores superpetroleros, con mayor fuerza y resistencia. En segundo lugar, los oficiales de estos buques deberían ser entrenados de forma especial para poder manejarlos en situaciones de emergencia como las tormentas. La tercera medida es instalar estaciones de control en los lugares por donde los superpetroleros se aproximan a las costas. Estas estaciones de control podrían actuar de forma semejante a las torres de control que se usan para los aviones; es decir, las estaciones de control podrían guiar a los superpetroleros en sus movimientos de aproximación a las costas y puertos.

Ahora debemos establecer cuál es la organización formal del texto y anclar en ella los contenidos apropiados. Es fácil concluir al respecto que *Los superpetroleros* está organizado a través de una relación problema/solución. De forma gráfica, la estructura organizativa del texto sería ésta:

FIGURA 1  
 Esquema de los superpetroleros (adaptado de Meyer, 1984)



Una vez determinado qué elementos son importantes y qué relaciones caben entre ellos, sólo nos restaría comparar el rendimiento de los alumnos con este análisis: ¿Recuerda las ideas principales?, ¿el recuerdo está ordenado como el texto?, ¿las preguntas que se formula el alumno son centrales al texto? Ciertos alumnos, que podemos considerar en lo sucesivo como de POBRE COMPRENSION, ponen de manifiesto un recuerdo muy poco consistente e inarticulado. Una muestra típica podría ser la siguiente:

«Que los superpetroleros transportan el petróleo, y que una vez un superpetrolero se partió en dos y murieron 200.000 peces, y otro superpetrolero explotó en llamas, y que hay unas torres de control para vigilarlos...»

Obsérvese que no sólo se recuerdan aspectos poco importantes, sino que, además, lo que se recuerda carece de una mínima interrelación. Estos mismos sujetos se limitan a repetir las ideas expresadas en el recuerdo libre cuando deben hacer el resumen, lo cual quiere decir que no diferencian lo uno de lo otro. Sus autopreguntas, por otro lado, son poco relevantes: ¿Cuántos peces murieron?, ¿cuántos pisos tenía el edificio de los superpetroleros (*sic*)?.

Veamos ahora rendimiento de los sujetos que cabe calificar como de BUENA COMPRENSION.

«Los superpetroleros ocasionan problemas en la naturaleza porque vierten el petróleo en los mares y destruyen la naturaleza. Por ejemplo, un superpetrolero se partió en dos (...). En otra ocasión, otro (...). Aunque no podemos prescindir de los superpetroleros porque son el único medio de transporte, es necesario tomar algunas medidas. Una de ellas... (...) Otra... (...)»

Es evidente que este recuerdo recoge (duplica) la misma organización que la del texto e incorpora sus ideas más importantes. Esperamos que en consonancia con este tipo de recuerdo, las autopreguntas reflejen la lógica interna del texto: ¿Qué soluciones debemos tomar para evitar los accidentes?, ¿por qué no se puede prohibir el uso de los superpetroleros; y responden con precisión a las preguntas centrales y de detalle.

No queremos cerrar este apartado sin insistir en una reflexión que nos parece sumamente importante, como es no desligar la evaluación de los procesos instruccionales. Y de la misma manera que tenemos en cuenta, como indicábamos al principio de este trabajo, un análisis detallado de la tarea para orientar la intervención, debemos considerar este análisis para plantear la evaluación. De esta forma, la evaluación no sólo nos ayudaría a categorizar a los sujetos en un determinado nivel de competencia, sino que nos permitiría además comprobar la efectividad de la instrucción.

## V. EN QUE INSTRUIR

Atendiendo al análisis precedente, la instrucción debe tratar de llevar a los sujetos que tienden a una representación *tema + más detalles* a construir una *representación coherente* y para ello es necesario dotar a los sujetos menos capaces de las estrategias que usan los de mayor nivel. En este sentido, podríamos decir que donde hay una *estrategia de listado* debe haber una *estrategia estructural*; donde se «suprime y copia» debe instaurarse la capacidad para usar las *macrorreglas* que permiten extraer el significado global, etcétera.

En otras palabras, las diferencias que surgen al comparar las tablas II y III describen la magnitud del *espacio* que debe salvarse mediante la instrucción;

mientras que las que se ponen de manifiesto al comparar las tablas IV y V refieren los *medios* que deben disponerse para lograrlo.

En términos más concretos del análisis precedente se desprende que los programas de instrucción deberían enseñar estas estrategias:

- 1) Enseñar a detectar/usar la progresión temática de los textos.
- 2) Enseñar a reconocer y usar la organización interna del texto.
- 3) Enseñar a operar con las macrorreglas.
- 4) Autopreguntas

Esto mismo podría ser expresado en el siguiente esquema (Tabla VI). Obsérvese que cada una de las actividades se plantea como una interrogación que el alumno debe hacerse o debe aprender a hacerse a sí mismo:

TABLA VI  
*Adaptado de Sánchez Miguel (1987/1990)*

1. Progresión temática:
  - 1.1.: LECTURA DE UN PARRAFO.
  - 1.2.: PONER TITULOS: ¿De qué trata el párrafo?
  - 1.3.: DESGLOSAR LOS COMENTARIOS: ¿Qué dice el texto de ese tema?
2. Macrorreglas:
  - 2.1.: RESUMEN.
    - A MACRORREGLA DE SELECCION U OMISION: ¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?
    - B MACRORREGLA DE GENERALIZACION: ¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?
    - C MACRORREGLA DE INTEGRACION: ¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra «nuestra» que diga lo mismo?
3. Organización interna:
  - 3.1.: ESQUEMA GLOBAL.
    - 3.1.A. BUSQUEDA DEL PATRON ORGANIZATIVO: ¿Qué organización de las que conocemos (problema/solución, causalidad, comparación, descripción, secuencia) podría corresponder a este texto?
    - De otra manera:
      - 3.2.B. ELIMINACION DE LOS PATRONES ORGANIZATIVOS INADECUADOS: ¿Cuál de entre todas podría descartarse?
      - 3.3.C. LOCALIZACION DE LOS COMPONENTES: ¿Dónde están en el texto (según los casos) los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características o la fases?
4. Anticipar y predecir:
  - 4.1.: ¿De qué puede tratar el texto?
  - 4.2.: ¿Cómo puede seguir ahora (en el momento en que se plantee) el texto?
5. Supervisar:
  - 5.1.: ¿Qué preguntas podrían (o nos podríamos) hacer de este texto?

Este programa puede desarrollarse de muchas maneras. Cabría por ejemplo empezar por identificar la organización global del texto (estrategia 4) y, una vez desvelada ésta, reducir la información del texto en un número manejable de ideas de distinto valor e importancia (estrategias 1 y 2). O al contrario, iniciar el análisis identificando la sucesión temática, después reducir la información a las ideas

globales y, por último, desentrañar la organización global. Y aún cabe otra opción intermedia, que es la que hemos seguido en los estudios en los que el programa fue desarrollado por los profesores en sus aulas (Sánchez, 1990 b). El manual de este tercer formato es el que presentaremos en la segunda parte de este trabajo.

Naturalmente, hemos intentado en diversos estudios comprobar cuál de esas versiones o formatos sería el más indicado, y aun cuando los resultados no son del todo concluyentes, sí nos permiten defender que los sujetos de menor nivel precisan analizar la progresión temática del texto antes de abordar su organización global (véase al respecto: Sánchez, 1989, estudios II y III; y el estudio de Rosales, Sánchez y Orrantía, en Sánchez, 1990 b)

## VI. COMO INSTRUIR

En las primeras páginas razonábamos que una cosa era demostrar que ciertas actividades mejoran la comprensión —que es lo que nosotros hemos puesto a prueba— y otra muy distinta el problema de cómo insertar estas actividades en el aula. Queremos advertir en ese sentido que en nuestro trabajo nos hemos limitado a demostrar que si los alumnos adquieren ciertas formas de proceder antes los textos, mejora su capacidad para recodar el texto siguiendo la misma lógica con la que éste está organizado, así como la calidad de sus resúmenes, de sus respuestas a preguntas sobre el texto o de las propias preguntas que ellos mismos pueden hacerse sobre lo leído. Ahora bien, una cosa es demostrar que ciertas habilidades pueden aprenderse y que es útil hacerlo y otra muy distinta que deban enseñarse como nosotros lo hemos propuesto. Lo primero es propio de estudios experimentales, que tienen su propia lógica y sus exigencias; lo segundo pertenece al conjunto de decisiones que deben emprenderse para organizar las experiencias educativas, esto es, al currículum. Y tan absurdo sería proponer actividades educativas de las que no hay evidencia alguna de su eficacia como mimetizar en el aula las condiciones de un estudio instruccional de corte experimental. Veamos por ello las posibilidades que se nos ofrecen.

La primera, y más notoria, sería aplicar el programa al margen de la vida escolar. Ejemplos de esta posibilidad lo serían la atención a alumnos con dificultades o la utilización de las horas de tutoría para enseñar a los alumnos de 8.º, por ejemplo, a comprender o a estudiar. En una palabra, concebiríamos este tipo de programas como algo complementario o alternativo a las llamadas técnicas de estudio. No importa demasiado detenernos en las diferencias<sup>2</sup>, por otro lado importantes. Más interesante es destacar que en ambos casos se presupone que las capacidades a enseñar son independientes de todo contenido, y que una vez adquiridas pueden aplicarse a cualquier contexto. Algo que, como es bien sabido, es una esperanza muy poco realista. Debemos por esta razón advertir que el programa que hemos descrito es eminentemente formal: enseña *modos* de operar con los textos que son independientes de todo contenido, de ahí que el problema de la transferencia se plantee en esta perspectiva con toda nitidez.

Queremos, por tanto, subrayar que si se aplicara el programa con esta perspectiva, y hay muchas ocasiones en las que resulta razonable hacerlo, conviene proporcionar un apoyo sistemático y adicional a los implicados para que apliquen lo aprendido a cualquier texto y circunstancia.

Estas consideraciones nos llevan a una segunda posibilidad: que estas actividades con los textos se aprendan en el contexto escolar normal: mientras apren-

den una lección o redactan el resumen de un determinado material. En este caso, sería el profesor el que desarrollaría las actividades incluidas en el programa como una actividad más de su trabajo (una forma distinta de explicar o de planear una clase). Debemos señalar en este sentido que los esquemas y actividades que proponemos pueden aprovecharse para otras tareas: por ejemplo, para redactar, para exponer un trabajo o como apoyo para razonar sobre los contenidos.

No obstante, este planteamiento puede requerir una instrucción excesivamente intensa. En una misma experiencia proponemos a los alumnos que adquieran un conjunto de conceptos y habilidades nuevas. Más importante aún: exigimos a los profesores que incorporen, y también de golpe, un conjunto de conceptos y procedimientos relativamente nuevos. ¡Y hay tantos programas...! Parecería, por ello, más razonable que estas actividades sean inducidas a lo largo de la escolaridad.

Esto supondría que en vez de dedicar un tiempo definido «a la comprensión» y a la aplicación rigurosa de este tipo de programas, se propusiera a los alumnos una reflexión continuada. Por ejemplo, si nos tomamos en serio la tipología de textos que hemos usado en las páginas anteriores, cabría plantearnos que los alumnos fueran orientados en el ciclo medio (3.º, 4.º o 5.º) a dirigir su atención hacia la lógica del texto. Así, si el texto está organizado como un problema/solución, podríamos pedir a los alumnos que nos digan cuál es el problema o las soluciones. Experiencias repetidas de este tipo llevarían a los alumnos a reconocer que textos de diverso contenido pueden presentar, no obstante, idéntica *forma* (vg.: un nuevo texto puede *también* contener la exposición de un problema). Este planteamiento tiene otra ventaja con respecto a los anteriores: estaría mucho más próximo al comportamiento espontáneo de los profesores. En realidad tan sólo les exigiría revisar el tipo de preguntas que plantean habitualmente a sus alumnos para saber si han comprendido o no lo que han leído. Naturalmente, sería necesario que los profesores partieran de un conocimiento muy preciso sobre las formas organizativas de los textos y de este modo determinar con rigor lo que es central a un texto. Al mismo tiempo, y de forma paralela, podría apoyarse este descubrimiento progresivo de las formas organizativas introduciéndolas en las actividades de composición o redacción. Esta tercera opción nos remitiría no a un profesor y a un curso, sino a un centro y un plan global de acción.

Ahora bien, en todas las opciones que hemos examinado hasta ahora, incluida la que parece más completa, anida el siguiente problema: tratamos la comprensión de los textos como si fuera algo independiente de la comprensión del lenguaje oral. ¿Tendría, por ejemplo, sentido que estructuráramos el trabajo de los alumnos con los textos y nos olvidáramos de esos otros textos que producen los profesores cuando explican las materias a los alumnos? En un trabajo muy reciente (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1991 y en preparación) hemos estudiado el discurso expositivo de profesores con distinto grado de experiencia y competencia docente, y de manera más concreta los recursos de los que se valen para hacer legible su discurso. De este trabajo se desprenden dos consecuencias que quisiéramos comentar brevemente. La primera es que es posible y recomendable, al menos si uno considera las estrategias que nos permiten comprender el lenguaje, enriquecer los recursos que utilizan los profesores para dar coherencia y estructura a sus discursos. Más interesante aún, esos recursos que podrían optimizar el mensaje enlazan con los que proponemos para facilitar la comprensión de los textos. De ahí que, y es la segunda consecuencia, una mane-

ra de abordar la comprensión de los textos consista precisamente en ocuparnos de la comprensión oral. Quizás en ese punto los profesores dejen de considerar la comprensión de los textos como algo «voluntarista» y en cierta medida ajeno a sus competencias y responsabilidades. Y quizás en ese momento los alumnos dejen de ver las actividades de los programas de comprensión como una asignatura más, por breve que ésta sea.

## PARTE SEGUNDA. EL PROGRAMA DE INSTRUCCION: MANUAL

Presentamos a continuación el manual que elaboramos para los profesores que participaron en uno de los estudios instruccionales que hemos llevado a cabo (Sánchez, 1990). Este programa contenía las siguientes actividades y este orden

1. LECTURA GLOBAL
2. TITULOS (Progresión temática)
3. REPASO DE LOS TITULOS (Progresión temática)
4. ORGANIZACIONES (Estrategia estructural)
5. LOCALIZACION DE LOS COMPONENTES (Estrategia estructural)
6. CONSTRUCCION DEL ESQUEMA (Estrategia Estructural)
7. CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO (Macrorreglas)
8. AUTOPREGUNTAS (Autorregulación).

### 1. Lectura global

El primer paso consiste en pedir a los alumnos que hagan una lectura de todo el texto. Cada uno a su ritmo. Es necesario que los alumnos comprendan que el objetivo de este primer contacto con el texto es hacerse una idea general del mismo. Además, conviene advertirles que si algún término les resulta desconocido deben preguntar por su significado.

### 2. Títulos o tema

El siguiente paso del programa consiste en pedir a los alumnos que lean con detenimiento cada uno de los párrafos hasta determinar *de qué trata* el párrafo, esto es, *cuál es el asunto central* sobre el que giran las ideas contenidas en cada párrafo. Para ayudar a comprender la tarea puede ser útil la metáfora de BUSCAR UN TITULO. Un título no es lo mismo que un resumen, bastará con una palabra o un par de ellas. Lo importante es que esas palabras reflejen de qué trata el párrafo.

Por otro lado, es necesario hacer ver que el título debe reflejar el *tema específico* del párrafo y no el *tema general* de todo el texto. El siguiente comentario sirve para hacer notar la diferencia:

«Un texto puede hablar, todo él, de la ciudad de Salamanca y esto quiere decir que su *tema general* es «SALAMANCA» y que de él se habla en todos los párrafos. Ahora bien, si en uno de los párrafos se describen los monumentos de Salamanca, sería injusto decir que el tema de ese párrafo es «SALAMANCA», sin más. Deberíamos decir, más bien, que el tema es «LOS MONUMENTOS DE SALAMANCA». Lo mismo ocurriría si en el siguiente párrafo se alude a las comidas típicas de Salamanca: chanfaina, jamón de Guijuelo. ¿Estaría bien decir que el tema es Salamanca? ¿No sería mejor hablar de LA GASTRONOMIA o LAS COMIDAS DE SALAMANCA? Y si en el siguiente párrafo se dijese:

En Salamanca hace mucho calor en el verano, que además es una estación muy seca. En invierno, sin embargo, abundan las nieblas y las temperaturas son bajas, con heladas muy frecuentes...

¿Cómo creéis que deberíamos titular este párrafo? ¿A quién se le ocurre una idea?...

Una vez aclarado el sentido de esta operación, se les dice a los alumnos que cuando hayan decidido el título de un determinado párrafo, lo escriban en el margen izquierdo del párrafo correspondiente.

En este paso del programa el alumno trabajará de forma individual escribiendo por su cuenta el título elegido. Una vez que todos los alumnos han realizado esta operación, se discuten entre todos las distintas opciones y aquella que resulte más apropiada se acepta como definitiva.

A fin de poder evaluar el comportamiento de los sujetos conviene acordar con ellos que si el título no corresponde con el aceptado por todos, debajo del primero, *sin tacharlo ni modificarlo*, se incluirá este otro convenido.

Cabe anticipar los siguientes errores. El alumno en vez de un título escribe un resumen. Esto se nota porque construyen una oración en vez de una palabra o, lo que será más frecuente, un sintagma nominal, tal como: «EL CLIMA DE SALAMANCA». Otro error frecuente consiste en elegir como título el primer nombre que aparece en el párrafo. Si esto ocurre, se les hace ver que un buen título es algo que está presente en todas las oraciones del párrafo. O en otras palabras, que todas las oraciones hablan de ese título.

Este mismo procedimiento:

- 1) Lectura detenida del párrafo.
- 2) Selección individual de un título (que se escribe al margen izquierdo).
- 3) Discusión en común.
- 4) Rectificación por escrito si hubiera lugar.

Se repite para cada uno de los párrafos del texto.

### 3. Repaso

Una vez analizados todos los párrafos, se les pide a los sujetos que reconsideren a la vez todos los temas extraídos del análisis del texto. Para fijar estos temas, puede ser útil dejarlos expuestos por escrito en la pizarra conforme van siendo recordados. Además, es necesario asegurarse de la participación activa de los alumnos en el repaso.

### 4. Organización

Una vez alcanzado este punto, y si se trata de la primera sesión, la explicación de las superestructuras o de organización (formal), y si se tratase de otra posterior sería el momento de aplicar esta noción al texto. Veamos la primera posibilidad: explicar la noción de superestructura, que es la más comprometida.

#### 4.1. Explicación de la noción de Organización

Si se trata de la primera sesión, y por tanto introducimos la noción de superestructura, debemos hacer ver a los alumnos que existen FORMAS de organizar un texto y que éstas pueden ser detectadas y representadas gráficamente.

Para conseguir ambos fines, el profesor puede conducirse de la siguiente manera.



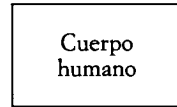
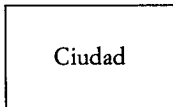
## 4.1.1. Para introducir la Organización de COMPARACION.

«Vosotros sabéis que algunos textos consisten en *comparar dos o más fenómenos*. Hay muchos textos que tienen esta característica. Traten de lo que traten, consisten en una comparación. Así, puede compararse el IMPERIO ROMANO con EL MUNDO ACTUAL, EUROPA con AMERICA, etc. (Búsquense otros ejemplos).

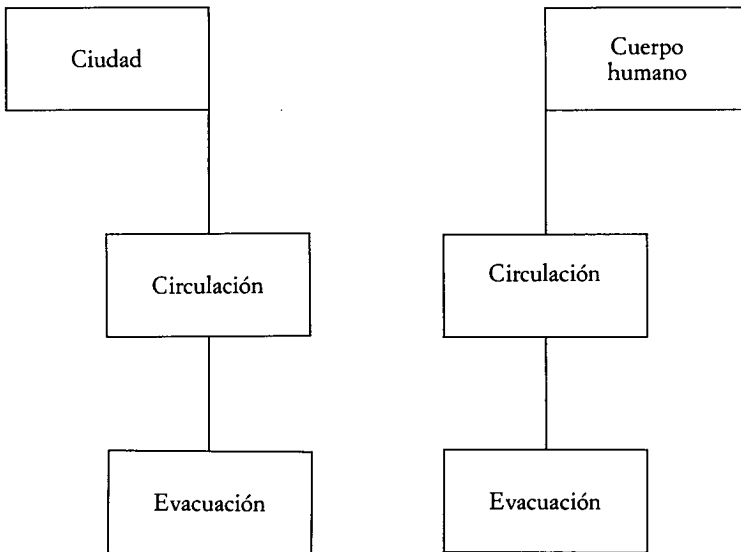
¿Alguien puede recordar algún texto que esté organizado de esta manera?

Pues bien, cuando nos encontramos con un texto de estas características podemos hacer el siguiente esquema: colocamos las dos entidades que se comparan en dos cuadrados, y como lo más normal es que esas dos cosas sean semejantes o diferentes en varios, no sólo en uno, rasgos o características, a cada uno de estos rasgos le asignamos un cuadrado más pequeño que colocamos debajo del primero.

Fijaos en este dibujo. Hemos puesto como ejemplo las semejanzas entre una CIUDAD y EL CUERPO HUMANO (puede usarse otro ejemplo), así que colocamos las dos entidades comparadas: CIUDAD y EL CUERPO HUMANO en dos cuadrados.



Además, como se comparan en varias características: la circulación de personas y mercancías (en la ciudad) o de oxígeno y sustancias nutritivas (en el cuerpo humano), evacuación de residuos o basuras (en la ciudad), o de sustancias inasimilables (en el cuerpo humano), colocamos un cuadro debajo del principal para cada una de las características.

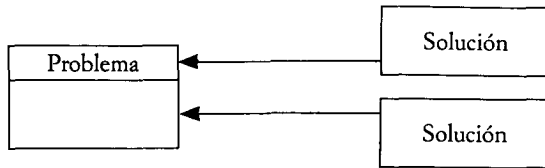


Debéis estar atentos, porque cuando un texto consiste en una comparación es fácil ver cómo se usan frases como «a diferencia», «a semejanza».

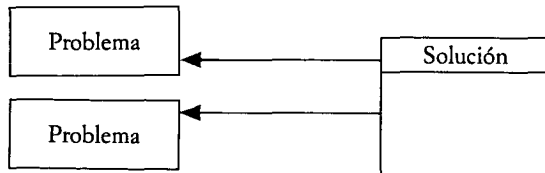
## 4.1.2. Para introducir la Organización de PROBLEMA/SOLUCION.

«Hay otros textos que se organizan de otra forma. Una parte del texto consiste en la exposición del *problema*, y la otra parte en exponer las *soluciones* o remedios al mismo. Por ejemplo, si leemos en el periódico que hay hambre en el mundo y hay que evitar esa hambre, todos podéis entender que ese texto se organiza como estamos diciendo: como PROBLEMA/SOLUCION.

«Pues bien, otros muchos temas se organizan de forma parecida: la contaminación, los incendios forestales, etc. Para ayudar a darnos cuenta de esta organización podemos usar este esquema: hacemos un cuadrado grande para incluir todo lo que se refiere al problema y otros cuadrados para cada una de las soluciones. Además, ponemos en relación los cuadrados del problema con los de las soluciones mediante un arco que empieza en el o los cuadrados reservados a las soluciones y que termina en el de los problemas. Daos cuenta de que a veces hay una sola solución para el problema, otras puede haber dos, tres, cuatro, etc. Según los casos, así debe ser el esquema: si hay dos soluciones tenemos que dibujar dos cuadros, uno para cada solución, y si hubiera tres, ése sería el número de cuadrados.



«También es posible que una determinada medida sea la solución a dos problemas. En este caso deberíamos hacer el siguiente esquema:

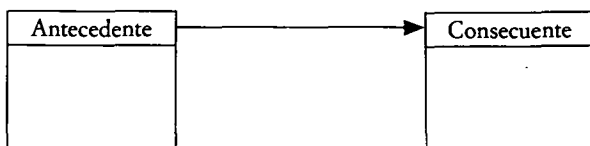


«Debéis estar atentos a que en este tipo de textos se usan frases como “una solución...”, “otra medida...”, “una dificultad...”, “un problema”.»

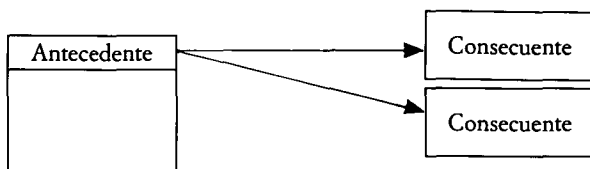
## 4.1.3. Para introducir el Organización de CAUSALIDAD.

«Otra forma de organizar los textos es la CAUSALIDAD. Esto ocurre cuando en un texto se ponen en relación dos o más fenómenos o estados en términos de que uno es la causa del otro. Esto es, un fenómeno, la ausencia de lluvias, se presenta

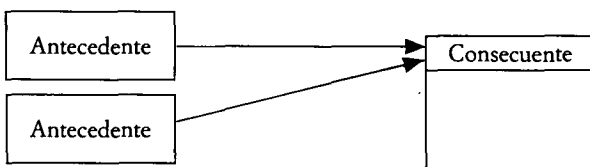
como la causa de otro, las malas cosechas. Para darnos cuenta de ello, podemos usar el siguiente esquema: en un cuadro incluimos lo que causa y en el otro los efectos unidos mediante una flecha que parte de la causa o antecedentes y termina en el efecto o consecuente.



«Cabe la posibilidad de que un fenómeno «Y» dé lugar a dos causas, «W» y «Z»; en ese caso, el fenómeno «Y» se considera como causa o antecedente, y los fenómenos «W» y «Z» como consecuentes. El esquema sería entonces:



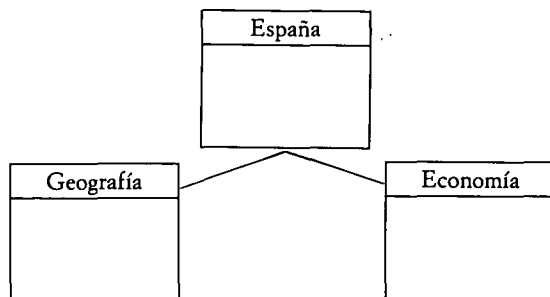
«También es posible que varios (dos o más) fenómenos antecedentes sean responsables de la aparición de otro fenómeno (consecuente). En este caso el esquema sería:



«Debéis estar atentos a que cuando los textos se organizan de esta manera se usan frases como "por tanto", "como consecuencia", "por ello".»

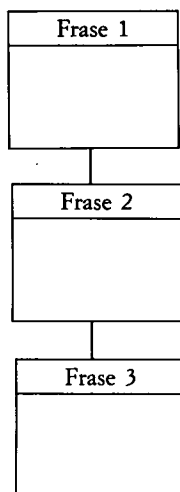
#### 4.1.4. Para introducir la Organización de DESCRIPCION.

«Otra forma posible de organizar un texto es la DESCRIPCION. En este tipo de organización se describen diversos aspectos de un determinado acontecimiento o hecho. Por ejemplo, de un país se describen diversos aspectos como son: su geografía, su cultura, etc. Este tipo de información puede representarse encerrando el asunto al que nos referimos en un cuadrado e indicando debajo cada uno de los aspectos que se mencionan o describen:



#### 4.1.5. Para introducir la Organización SECUENCIA.

«Finalmente hay textos que describen los pasos o fases de un hecho a lo largo del tiempo. Así, un texto que exponga cómo se formó la tierra nos va indicando cada uno de los momentos o fases clave del proceso. Esta forma de organización es la de SECUENCIA. Y para darnos cuenta de ella y utilizarla adecuadamente podemos usar siempre el siguiente esquema.



Una vez desarrollada esta explicación, debemos volver al punto anterior del programa, que era el paso 3: el repaso de los temas tratado en el texto. Después de haber repasado estos temas, el profesor puede plantear al alumno que determine cuál es la organización que está presente en el texto en cuestión.

Si es la primera vez que se les pide esta labor, conviene presentar la posibilidad más lejana de todas: si fuese una COMPARACION, por ejemplo podemos preguntar a los sujetos: ¿Creéis que es una SECUENCIA?, con ello los alumnos descartan y dejan de considerar aquellas posibilidades que menos tienen que ver con la tarea. Otra forma de conseguir el mismo efecto es pedir a los alumnos que digan las FORMAS ORGANIZATIVAS que les parezcan menos apropiadas.

Una vez convenidas, por cualquiera de los procedimientos, las FORMAS que mejor se ajustan al texto, cada alumno puede concentrarse en determinar cuál de ellas es la que está presente en el texto.

#### 4.2. Aplicación de la noción de ORGANIZACION

Si se trata de una sesión posterior, cuando el profesor llegue a este punto no será necesario, afortunadamente, repetir toda la explicación sobre las formas organizativas de los textos y bastará con recordar la existencia de las cinco formas organizativas y la manera de representarlas. Además, y en la medida de lo posible, deberán ser los alumnos quienes las recuerden. En cualquier caso, es importante que en el resto de las sesiones los esquemas correspondientes a las cinco organizaciones estén a la vista de todos. Este recordatorio de las *formas* se hará antes de comenzar cada sesión.

Por tanto, una vez hecho el REPASO (paso 3), los alumnos deberán enfrentarse a la tarea de seleccionar la organización correspondiente al texto, dejando constancia de su elección en el lugar que se indica en la hoja de trabajo. Una vez finalizado el trabajo individual, se discutirán las diferentes propuestas y se convendrá aquella que resulte más razonable.

### 5. Localización de los componentes en el texto

Una vez justificada y decidida la organización básica, los alumnos deben localizar en el texto la presencia de las categorías básicas de la organización. Esto es, si el texto es una CAUSALIDAD, deben *localizar en qué parte del texto o párrafo* figura el *antecedente* y en qué otra parte se describe el *consecuente*, o si se tratase de una DESCRIPCION, dónde se encuentra el desarrollo de cada uno de los *rasgos* o *atributos* asignados a la entidad.

Este se puede plantear a los alumnos de la siguiente manera:

«Indicad por escrito en el margen derecho cuál es el componente de la relación (forma organizativa) que corresponde a cada párrafo.»

### 6. Construcción del esquema

Puede ocurrir, como ya hemos hecho notar, que un texto con una organización CAUSAL tenga varios antecedentes o consecuentes, que otro de PROBLEMA/SOLUCION posea varios problemas o soluciones, y lo mismo con el resto de las relaciones o formas organizativas. Por este motivo, y una vez establecida cuál es la relación (paso 4) y localizados los componentes (paso 5), los alumnos deben construir un esquema gráfico que refleje la relación y sus componentes.

La instrucción podría quedar como sigue:

«Ahora tenemos que construir el esquema. Como sabemos cuál es la relación y cuáles son los componentes, sólo nos queda por hacer el esquema general.»

Como viene siendo norma, después de este trabajo individual se acuerda entre todos el esquema definitivo, y todos los alumnos lo construyen en la otra cara del esquema de trabajo.

### 7. Construcción del significado

En este paso, los alumnos deben *rellenar* los cuadrados del esquema con la información apropiada. Para ello deben extraer del texto el significado básico que corresponde a cada categoría o a cada cuadro del esquema.

Cada alumno trabaja individualmente en el esquema que él mismo ha construido. Posteriormente se discute en grupo cada uno de los resúmenes y se acuerda entre todos cuáles son los más apropiados.

Es necesario recordar a los alumnos que el resumen con el que deben rellenar cada cuadrado del esquema no debe ser un simple título, sino un resumen completo de lo que corresponda.

En este punto cabe introducir la guía para usar las macrorreglas:

«¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?

¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?

¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra "nuestra" que diga lo mismo?»

## 8. Autopreguntas

Una vez completados los pasos anteriores se les pide a los alumnos que autogeneren preguntas posibles sobre el texto. Para concretar esta idea, se les puede decir que se imaginen posibles preguntas que podrían hacerse en un hipotético examen.

Es necesario hacerles ver que existen preguntas de detalle: ¿En qué fecha...? ¿Cuántos ...?, y preguntas de mayor importancia, ¿Cuáles son las soluciones...? ¿Cuáles son las semejanzas ...? Además, y como ayuda, se les indica que el propio esquema puede ayudarles a construir esas preguntas.

Cada alumno escribirá aquellas preguntas que se le ocurran. Después del trabajo individual, se pasará a discutir las diferentes preguntas propuestas y su adecuación y sentido.

«Si vemos que los dos elementos del esquema, “X” e “Y” están unidos por una flecha (la flecha como hemos dicho sirve para denotar una relación causal), podemos hacer la pregunta: ¿Por qué se produce “Y”? ¿Cuál es el resultado de “X”? Fijaos bien, si hacemos bien el esquema, éste ha de ser capaz de responder a todas las preguntas que podamos imaginar. El esquema es un “contestador de preguntas”.»

Cabe recalcar a los alumnos que si el esquema está bien hecho, debe ser capaz de contestar todas las preguntas que se nos planteen. Esto puede comprobarse retando a todos los alumnos a imaginarse preguntas y observar, después, si el esquema que se ha construido a lo largo de la sesión puede realmente ser ese BUEN CONTESTADOR DE PREGUNTAS que decimos.

También puede ser el momento de resaltar cómo un texto que ocupa una hoja puede ser esquematizado de forma tan simple y reducida, y cómo a pesar de su sencillez puede servir para fijar todos los aspectos importantes y sus relaciones.

En sesiones posteriores, el profesor iniciará la sesión pidiendo a todos que recuerden cada uno de los pasos incluidos en el programa. Conforme los alumnos recuerdan esos pasos el profesor los escribirá en la pizarra para que estén a la vista de todo el mundo.

## Notas

<sup>1</sup> Este planteamiento, lo sabemos, es demasiado tranquilizador. De hecho, es imposible duplicar el significado sin elaborar una representación situacional de algún tipo, con lo que estas distinciones se complican inevitablemente en la práctica. Esperamos, no obstante, que resulten clarificadoras.

<sup>2</sup> En las técnicas de estudio, por ejemplo, se incluyen otras actividades encaminadas a enseñar a los alumnos a organizar el tiempo y el material, preparar las condiciones materiales del estudio (iluminación, orden), etc. Por otro lado, las técnicas de estudio carecen de una teoría explícita, y algunas de las actividades incluidas (vg.: subrayar, hacer esquemas) son menos valiosas que las que hemos descrito.

## Referencias

- BAKER, L. y BROWN, A.L. (1984 a): Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Eds.). *Understanding reading comprehension*. Newark: Delaware.: IRA.
- BAKER, L. y BROWN, A.L. (1984 b): Metacognitive skills and reading. En D.R. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman.

- BROWN, A.L. (1980): Metacognitive development about reading. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso. (Eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- BROWN, A.L., DAY, J.C. y JONES, R.S. (1983): The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- COLLINS, A., BROWN, J.S. y LARKIN, K.M. (1980): Inference in text understanding. En R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum van Dijk, T.A. (1980): *Macrostructures*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- GARCÍA MADRUGA, J.A., MARTÍN CORDERO, J.I., LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA, C. (1990): Teaching active text processing strategies some experimental results. *Text processing from different perspectives*. EARLI: Amsterdam.
- GLASER, R. (1976): Components of a psychology of instruction. Toward a science of design. *Review of Educational Research*, 46, 1-24.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LEÓN, J.A. (1991): Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-91.
- MATEOS, M.M. (1991): Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- MEYER, B.J.F. (1984): Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso. (Eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ORRANTIA, J., SÁNCHEZ, E. y ROSALES, J. (1990): «Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de Comprensión Lectora». *Lectura y Vida*. 1990.
- ORRANTIA, J. (1991): La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- RESNICK, L.B. (1984): Comprehending an learning: Implications for a theory of instruction. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso. (Eds.) *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- RUMELHART, D.E. (1984): Understanding understanding. En J. Flood (Eds.): *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SÁNCHEZ, E. (1987): *Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un procedimiento para instruir en la comprensión de textos*: Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ, E. (1988): Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 35-57.
- SÁNCHEZ E. (1989): Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid, CIDE (MEC).
- SÁNCHEZ, E. (1990): «Estructuras Textuales y Procesos de comprensión: Un programa para instruir en la comprensión de los textos». *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- SÁNCHEZ, E. (1990 b). La comprensión de textos en el aula. Salamanca: ICE.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J., CAÑEDO, I. y CONDE, P. (1991) : Teacher's discourse and Pupil's comprehension. Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J., CAÑEDO, I. y CONDE, P. (en preparación): El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y novatos.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, D. (1984): Development strategies in text processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso. (Eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- VIDAL-ABARCA, E. (1990): Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.

## Anexo

Gran Capitán 6.º A, N.º 6

### BOSQUES

Actualmente estamos alarmados por la desaparición de los bosques tropicales. La razón es muy fácil de explicar. Muchos países como Brasil, Costa de Marfil y Nueva Guinea viven de sus riquezas madereras y las explotan con más rapidez de lo que la naturaleza puede reproducir. Esto tiene como consecuencia que disminuya drásticamente la masa forestal. Así, entre 1966 y 1974 han sido destruidos 5,4 millones de hectáreas de bosque.

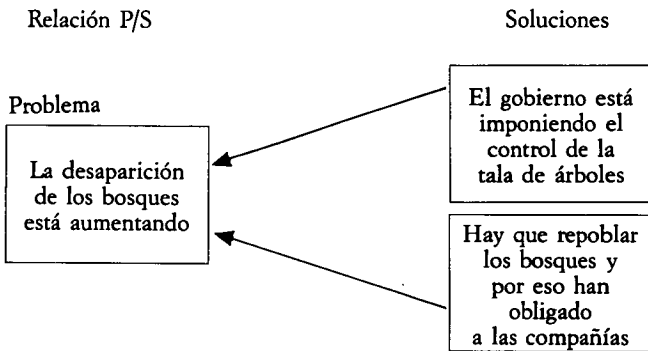
Los bosques  
tropicales desaparecen

Los gobiernos de algunos países están tomando medidas contra esta explotación masiva de bosques. Por un lado se está imponiendo un control en la tala de árboles. De algunas especies como el roble sólo se permite cortar 30 árboles de cada 100, con lo que se impide su desaparición y la invasión de otras especies de menor productividad.

La tala de árboles  
Control de tala de árboles

Una segunda medida es obligar a las compañías dedicadas a la tala a la repoblación de los árboles abatidos, de manera que cada ejemplar desforestado sea plantado sin posibilidad de cortarlo hasta que sea adulto. Así, si una compañía corta 1/3 de un bosque tiene la obligación de reponerlo o incluso de plantar más de lo que ha cortado.

Repoblación de los árboles



Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula.

*Emilio Sánchez, José Orrantía y Javier Rosales.*

*CL&E, 1992, 14, pp. 89-112*

**Resumen:** En este trabajo exponemos, inicialmente, un marco desde el que abordar la intervención en la comprensión lectora intentando determinar lo que implica comprender y no comprender un texto, para, a partir de aquí, considerar cómo evaluar y cómo instruir en este campo. En la segunda parte del trabajo describimos un programa de instrucción orientado a la mejora de las habilidades implicadas en la comprensión de textos.

**Datos sobre el autor:** Los autores trabajan en el Departamento de Psicología de la Universidad de Salamanca.

**Dirección:** Universidad de Salamanca. Departamento de Psicología. Avda. de la Merced s/n 37005 Salamanca.

**Agradecimientos:** Este trabajo es el resultado de diversos estudios instruccionales que fueron en su día financiados por el CIDE en las convocatorias de 1986 y 1988.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.