

COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

MAR MATEOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

En la educación secundaria suele ser bastante común que los profesores atribuyan las dificultades que tienen sus alumnos para aprender los contenidos de las materias que enseñan a la falta de comprensión de los textos que tienen que leer para adquirir esos contenidos.

La comprensión de un texto se define por la capacidad del lector para establecer relaciones no arbitrarias entre la nueva información proporcionada por el texto y su conocimiento previo. Aunque los textos poseen un significado, es decir, tienen la estructura interna que les haya dado el autor, el lector debe interpretarlo partiendo de sus conocimientos previos y de sus propósitos al leerlos. Por tanto, el significado no reside exclusivamente en el texto ni en el lector, sino que resulta de la interacción entre ambas fuentes de información.

La comprensión de un texto, sin embargo, no es una cuestión de "todo o nada". Se puede comprender en distintos niveles de profundidad, dependiendo del grado en que tenga lugar esa interacción entre el conocimiento previo del lector y los significados que transmiten los textos. Para ilustrar distintos niveles de comprensión de un texto, imaginemos a un estudiante enfrentado, por ejemplo, al siguiente fragmento extraído de un libro de texto:

"Las vitaminas se clasifican en:

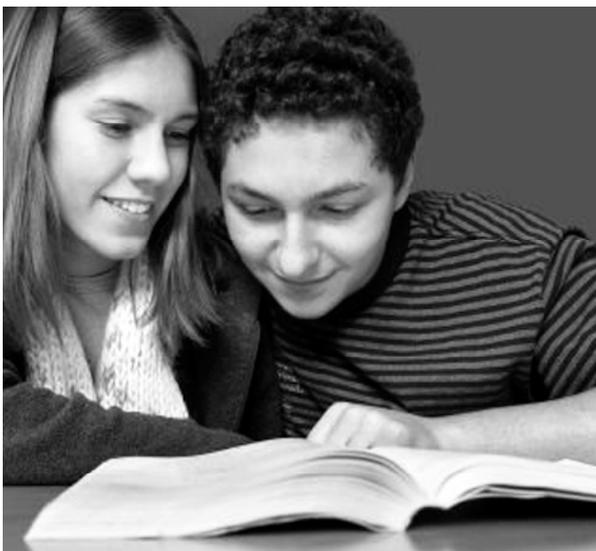
- *Vitaminas liposolubles. Son solubles en lípidos, pero insolubles en agua. Se acumulan en el hígado, órgano que actúa como almacén de estas vitaminas. Las más conocidas son la A y la D.*
- *Vitaminas hidrosolubles. Son solubles en agua, pero insolubles en lípidos. No se acumulan. Figuran entre estas vitaminas la B1, la B2, la B12 y la C.*

Un exceso de vitaminas hidrosolubles no produce efectos perjudiciales, ya que pueden expulsarse por la orina o el sudor; sin embargo, dosis excesivas de vitaminas liposolubles pueden acumularse en las zonas grasas del organismo y tener efectos nocivos." (Cabrera y Sanz, 2007, p. 32).

"Muchas veces los alumnos se limitan a copiar las ideas que contienen los textos debido a que, indirectamente, eso es lo que se les pide que hagan"

"El alumno debe sintetizar, organizar, elaborar y evaluar las ideas textuales en lugar de valorar la cantidad de información"

El estudiante puede implicarse sólo en *un nivel de comprensión superficial y local* que le permite recordar y parafrasear ideas sueltas del texto. Al leer el texto nuestro lector, por ejemplo, podría definir qué *"las vitaminas liposolubles se disuelven en los lípidos pero no en el agua"*, o recordar que *"un exceso de vitaminas hidrosolubles no tiene efectos nocivos porque pueden expulsarse"*, sin llegar a entender la relación que hay entre la propiedad de ser solubles en agua y el hecho de que puedan excretarse con el agua en forma de sudor o de orina. Puede también comprometerse en *un nivel de comprensión más global* al extraer las ideas más importantes del texto y relacionarlas entre sí dentro de un esquema coherente. En el ejemplo, nuestro lector compararía las características de los dos tipos de vitaminas y entendería *"que el hecho de ser las primeras solubles en los lípidos y las segundas solubles en el agua se relaciona con el hecho de que las primeras se acumulan pero las segundas no y, a su vez, esto explicaría por qué su exceso puede ser perjudicial en el caso de las primeras pero no de las segundas"*. En un nivel más profundo, el lector puede ir más allá de las ideas que están explícitas en el texto, hacer inferencias y resolver problemas nuevos, modificando así su conocimiento previo; en palabras de Sánchez (1998), puede *"pensar con lo que lee y no sólo en lo que lee"*. El lector podría, por ejemplo, inferir *"por qué es más fácil que se produzca un déficit de vitamina B3 que de vitamina A"* (Cabrera y Sanz, 2007, p.33) o podría resolver un problema como el siguiente: *"Un alimento contiene vitamina A, y otro, vitamina C. ¿Qué crees que pasará si ingerimos los dos alimentos en grandes cantidades durante una semana y luego, durante tres días, no tomamos ninguno de ellos ni otros que aporten el mismo tipo de vitaminas?"* (p. 33., op. cit.).



Seguramente, estaremos todos de acuerdo en que, cuando se trata de aprender a partir de los textos, sería deseable que los estudiantes alcanzaran los niveles de comprensión más profundos. Sin embargo, en muchos casos no suelen ir más allá de los niveles superficiales. Se limitan a repetir literalmente o a parafrasear las ideas contenidas en los textos, pero se muestran incapaces de relacionarlas entre sí, de identificar las ideas más importantes, de integrarlas en un esquema coherente, de relacionarlas con sus experiencias y conocimientos previos, de evaluarlas y de utilizarlas para resolver problemas nuevos.

NO REPRODUCIR

¿Qué pueden hacer los profesores para fomentar niveles de comprensión más profundos? Una primera medida sería que los estudiantes leyeran con propósitos diferentes del de reproducir el contenido de los textos. Muchas veces los alumnos se limitan a "copiar" las ideas que contienen los textos debido a que, indirectamente, eso es precisamente lo que se les pide que hagan, cuando se les penaliza si se apartan de lo que literalmente dice el texto (Solé y cols., 2005). Responder a una prueba escrita elaborada por el profesor en la que se formulan un conjunto de preguntas sobre el contenido del texto estudiado o en la que se pide el recuerdo o un resumen del mismo –generalmente con el texto ausente en el momento de realizarla–, suele ser el procedimiento más habitual para evaluar la comprensión alcanzada. Lo que se demanda a los estudiantes en estas condiciones es que lean para reproducir, parafrasear o, a lo sumo, resumir lo que los textos dicen. Para responder con éxito a esas demandas, generalmente, basta con que los estudiantes logren una comprensión superficial del texto, aunque no lleguen a integrarlo bien con sus conocimientos previos. Si los profesores valoran el esfuerzo que haga el alumno por sintetizar, organizar, elaborar o evaluar las ideas textuales, en lugar de valorar únicamente la cantidad de información del texto que son capaces de reproducir y la precisión con que lo hacen estarán favoreciendo una mayor comprensión. Por tanto, los profesores deberían demandar a los alumnos no tanto que reproduzcan o parafraseen lo que los textos dicen como que extraigan conclusiones, emitan juicios críticos o resuelvan problemas nuevos a partir de ellos. Leer para elaborar un proyecto, para hacer una presentación ante una audiencia, para elaborar un informe escrito, para diseñar una investigación, para resolver problemas, etc., son tareas más complejas que demandan niveles de comprensión más profun-

dos. Además, para responder a estas demandas más complejas el alumno tendría que recurrir a materiales de lectura múltiples y diversos (manuales, enciclopedias, revistas especializadas, prensa, materiales multimedia, etc.) y no limitarse al libro de texto convencional (Goldman, 1997).

Ahora bien, enfrentarles con tareas de lectura más demandantes no siempre resulta suficiente para que los estudiantes logren una comprensión más profunda, ya que podrían resolverlas de manera superficial, limitándose a usar una estrategia de copia. Como nos ha enseñado la investigación en este campo, la comprensión no se consigue siempre de forma espontánea. Si queremos que los alumnos lleguen a comprender de manera autónoma, antes es necesario guiarles durante el proceso e ir transfiriéndoles gradualmente el control en lugar de pedirles simplemente que lean por su cuenta y exigirles que comprendan, (Mateos, 2001).

LABOR DOCENTE

Todos los profesores pueden ayudar a sus alumnos a comprender los textos colaborando con ellos en actividades de lectura conjunta. En esa lectura compartida, el profesor puede orientar y guiar una discusión con sus alumnos que les ayude a establecer objetivos para la lectura, a identificar las ideas más importantes, a establecer relaciones entre las ideas, a organizarlas, a conectarlas con sus conocimientos y experiencias, a evaluarlas y a identificar aquello que no comprenden.

1 . Siguiendo con el texto del ejemplo anterior, el profesor podría ayudar a los alumnos a activar sus conocimientos previos y orientarles hacia el objetivo de comparar los dos tipos de vitaminas para que no se limiten a definirlos por separado, tal y como son expuestos en el texto, con preguntas como las siguientes:

¿Qué sabéis sobre las vitaminas? ¿Qué vitaminas conocéis? ¿En qué alimentos se encuentran? ¿Pensáis que todas las vitaminas tienen las mismas características? En el texto que vamos a leer se clasifican en dos grupos diferentes. ¿Para qué podemos leerlo? ¿Para conocer algunos ejemplos de los dos tipos de vitaminas, para conocer qué caracteriza a cada uno de los grupos, para entender las diferencias entre ellos? Acordamos, entonces, que vamos a leerlo principalmente para llegar a entender las diferencias entre los dos tipos de vitaminas.

2 . Podría ayudarles a activar sus conocimientos previos y a identificar lo que no entienden: *¿Recordáis el concepto de solubilidad? ¿Qué son los lípidos?*



3 Para conseguir el propósito de lectura establecido, podría asimismo facilitar la comprensión de las ideas principales con preguntas que les lleven a comparar las características de los dos tipos de vitaminas y a encontrar las diferencias:

¿Cuáles son las características en las que se comparan los dos tipos de vitaminas enunciados? ¿Cómo se diferencian los dos grupos de vitaminas en esas características? ¿Encontráis alguna relación entre esas diferencias?

4 Para ayudarles a comprender esas diferencias yendo más allá de la información contenida en el texto podría guiar con preguntas el razonamiento a seguir para hacer la inferencia solicitada o para resolver el problema planteado. Por ejemplo, para ayudar al alumno a responder a la pregunta: *¿Por qué es más fácil que se produzca un déficit de vitamina B3 que de vitamina A? se le podría guiar con preguntas como:*

¿Pertencen al mismo grupo de vitaminas? ¿Cuáles son las principales diferencias entre ellas? ¿Qué características hacen que se pierda una más fácilmente que la otra?

A medida que los alumnos vayan experimentando menos dificultades, el profesor podrá ir reduciendo paulatinamente las ayudas que les ofrece y otorgándoles mayor autonomía en el proceso de comprensión.

Las discusiones durante la lectura de textos también pueden realizarse en pequeños grupos de estudiantes. A diferencia de las interacciones que hemos ilustrado más arriba entre profesor y alumnos, en este contexto la interacción se produce entre un gru-

po de iguales que colaboran durante la lectura. Esta lectura colaborativa puede contribuir al logro de los niveles de comprensión más profundos ya que exige que todos los integrantes de un grupo tengan no solo que construir su propia interpretación del texto, sino también que contrastarla e integrarla con las diferentes interpretaciones realizadas por los demás.

AUTO-INTERROGACIÓN

Cuando los alumnos sean capaces de asumir un mayor grado de autonomía, la comprensión todavía puede apoyarse mediante el uso de guías de auto-interrogación. Este tipo de guías, que pueden ser ofrecidas por el profesor o elaboradas por los propios alumnos, recogen las preguntas que el alumno podría plantearse a sí mismo antes, durante y después de la lectura para auto-regular su comprensión. Ejemplos de este tipo de cuestiones serían las siguientes:

ANTES DE EMPEZAR A LEER:

¿Para qué voy a leer este texto? ¿Qué se yo sobre este tema? ¿Qué supongo que voy a encontrar? ¿Qué creo que puedo aprender? ¿Cómo lo voy a leer?

DURANTE LA LECTURA:

¿Cómo se relacionan estas dos ideas? ¿Cuáles son las ideas más importantes? ¿Cómo se relaciona lo que he leído con lo que ya sabía? ¿Qué puedo concluir a partir de lo que he leído? ¿Encuentro algún aspecto que no haya sido contemplado por el autor? ¿Estoy de acuerdo con el planteamiento del autor? ¿Qué es lo que no entiendo? ¿Qué puedo hacer para resolver las dificultades que estoy encontrando?

DESPUÉS DE LEER:

¿He logrado el propósito que me había fijado? ¿Qué he aprendido? ¿Debería leerlo de nuevo? ¿Debería consultar otra fuente? ¿Debería resumir las ideas más importantes? ¿Debería hacer un esquema o mapa para comprobar si he entendido las relaciones entre los conceptos clave?

Una vez que los alumnos logran interiorizar estos modelos interrogativos y, por tanto, dejan de ser necesarios, podemos decir que se convierten en lectores autónomos, capaces de aplicar y regular por sí mismos las estrategias de comprensión más adecuadas al propósito y contexto de la lectura.

PARA SABER MÁS

GOLDMAN, S. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23, 357-398.

MATEOS, M., *Metacognición y educación*, Aique, Buenos Aires, 2001.

SÁNCHEZ, E., *Comprensión y redacción de textos*, Edebé, Barcelona, 1998.

SOLÉ, I., MATEOS, M., MARTÍN, E., MIRAS, M., CASTELLS, N. Y CUEVAS, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, (3), 329-348.

CABRERA, A.M Y SANZ, M. *Biología y Geología de 3º Secundaria*, Proyecto Ánfora, Oxford Educación, 2007.



Descubre Ciudad Planeta

y súmate a quienes como tú pensamos que la educación puede cambiar el mundo.

Campaña para apoyar iniciativas innovadoras sobre educación intercultural para la igualdad de género y la participación ciudadana en instituciones educativas.

www.redentreculturas.org

ciudad planeta

entreculturas

aecid