

Qué mecanismos se ponen en funcionamiento para comprender un texto y cómo intervenir cuando éstos no se han adquirido.

## El aprendizaje a partir de los textos

Pilar Vieiro Iglesias  
Profesora Titular Universidad de A Coruña.

### 1. ¿Qué hacemos cuando comprendemos un texto?

La comprensión del lenguaje ha sido considerada como una tarea de gran complejidad debido a que el significado que elabora el lector es el fruto de la capacidad de seleccionar las claves relevantes del texto y de su relación con la información previamente almacenada. Prueba de ello son los modelos explicativos e interactivos propuestos por algunos autores durante la década de los ochenta (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch y van Dijk, 1978; Meyer, 1984, 1985). Estos autores consideran que un lector comprende en función de una representación lingüística (proposicional textual) y de un modelo mental (conocimiento del mundo que forma parte de los conocimientos previos del alumno).

A partir de estas y otras investigaciones se han conocido algunos rasgos característicos de la comprensión lectora, concretando las estrategias que los lectores ponemos en marcha a la hora de comprender un texto.

De este modo se afirma que la primera estrategia utilizada es la estrategia superestructural que nos permite organizar el texto de forma coherente y organizada, ésta es descubierta por el lector en función de la estructura interna del propio texto. Por este motivo los niños apenas presentan dificultades para la comprensión de los cuentos. Desde muy pequeños son expuestos a la escucha de este tipo de textos, sin embargo, los problemas a la hora de organizar y recordar la información surgen más tarde con la comprensión de los textos expositivos. Los niños se enfrentan a la comprensión de este tipo de textos a edad más tardía, donde la estrategia de organizar la información de cara a generar textos coherentes se entremezcla con otras demandas de la tarea, al niño se le pide que organice, identifique y aplique las ideas presentes en el texto. Quizás por ello, desde la Psicología de la Educación, se insiste en que los niños desde pequeños no sólo sean expuestos a la escucha de textos narrativos, sino de todo tipo de estructuras textuales (ver Tabla 1 para una revisión sobre los tipos de estructuras expositivas presentes en los libros de texto).



TIPO DE TEXTO	SUPERESTRUCTURA	PALABRAS CLAVE
TEXTOS DESCRIPTIVOS	Idea Principal + Detalles.	Ausencia de palabras clave que marquen su superestructura
TEXTOS COMPARATIVOS	Dos o más grupos de ideas con sus respectivos detalles comparados 2 a 2	En contraste con, por otra parte, más que, menos que, igual que, tan como...
TEXTOS CAUSALES	Causa + Efecto	La causa, debido a, como resultado de...
TEXTOS ACLARATORIOS	Problema + Solución	El problema es, la respuesta es...
TEXTOS SECUENCIALES	Orden temporal de sucesos	En primer lugar, a continuación, finalmente, seguidamente, por último...

Tabla I. Tipos de superestructuras expositivas (Meyer, 1984).

A continuación, el buen lector se hace consciente de la existencia de ideas irrelevantes y redundantes, a la vez que va generalizando y construyendo la información textual, identificando las ideas principales del mismo. Para ello nos valemos de una serie de estrate-

gias que en Psicología se denominan macrorreglas. Estas estrategias permiten eliminar la información redundante e irrelevante, al tiempo que englobar conceptos particulares en conceptos supraordenados, y construir ideas (ver Tabla II).

TIPO DE MACRORREGLA	DEFINICIÓN	MICROESTRUCTURA	MACROESTRUCTURA
MACRORREGLA DE CONSTRUCCIÓN	Se enuncia el texto de manera diferente a como aparece, conservando su significado.	<i>Marta fue a la estación, compró un billete y subió al tren.</i>	<i>Marta fue de excursión.</i>
MACRORREGLA DE SELECCIÓN	Suprime una proposición que es redundante	<i>La bella princesa era hermosísima.</i>	<i>La princesa era hermosísima.</i>
MACRORREGLA DE SUPRESIÓN	Se eliminan proposiciones irrelevantes.	<i>Ayer vi a tu primo paseando por la playa con un pantalón rojo.</i>	<i>Ayer vi a tu primo paseando por la playa.</i>
MACRORREGLA DE GENERALIZACIÓN	Se engloban distintos conceptos en un concepto superordenado.	<i>Me compré tomates, lentejas y fideos.</i>	<i>Me compré comida.</i>

Tabla II. Tipo de estrategias macroestructurales según el modelo de Kintsch y van Dijk (1978).

Finalmente, y de cara a aprender a partir de lo leído, el lector lo relaciona con sus conocimientos previos en un intento de realización de una representación mental acerca de la situación (real o imaginaria) descrita en el texto, en la cual se integra la información expresada en el texto con la ya conocida previamente por el individuo. De este modo, el significado

atribuido a un mensaje es consistente con el propio texto, pero también con el mundo de referencia que conoce el receptor del mensaje. En este sentido, una de las funciones de la estrategia de integración es permitir realizar inferencias, es decir, comprender la información implícita en el texto.

## 2. ¿Por qué no se comprenden los textos?

En los últimos años se ha escrito mucho sobre la necesidad de instruir en la mejora de la comprensión de los textos, de ahí que se haya formado una larga tradición de investigación que se ha venido ocupado de examinar las estrategias dominantes en los distintos niveles escolares (van Dijk y Kintsch, 1983; García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1995; Sánchez, 1993, 1998; Solé, 1992; Vidal-Abarea, y Gilbert, 1991; Vieiro, Peralbo y García Madruga, 1997, entre otros).

Todos ellos han contribuido a que contemos con diversas teorías que nos permiten explicar el origen de las dificultades en comprensión de textos. Las variables más relevantes que parecen explicar tal déficit son:

- a) Baja capacidad en la memoria de trabajo (M.O.) que nos permite mantener información de manera inmediata y acceder al almacén semántico durante el proceso de decodificación, lo cual provoca continuas pérdidas de la coherencia textual, con la consiguiente dificultad para recordar ideas precedentes del texto. Si un niño posee limitada capacidad para procesar frases por no poder mantener en su memoria inmediata los elementos suficientes para lograr el procesamiento semántico, ¿cómo podrán generar ideas conexas dentro de un texto?
- b) Baja amplitud de memoria operativa a largo plazo (parte de la memoria a largo plazo donde tenemos activos los esquemas mentales que nos permiten organizar un texto y generar esquemas mentales, organizar la información textual y por lo tanto comprender información implícita). Todo ello provoca que los malos comprendedores presenten un comportamiento muy rígido y poco flexible ante la lectu-

ra del texto y no sean capaces de ir "más allá" de lo que el texto explícitamente nos dice.

- c) Fallo en el conocimiento de las superestructuras textuales que nos permitan organizar la información leída y, consiguientemente, la información comprendida, medida, por ejemplo, a través de una tarea de resumen.
- d) Fallo en el uso de las estrategias macroestructurales que nos permitan aislar las ideas principales de un texto, lo cual hace que los malos lectores recuerden sólo aquello que a ellos les llama la atención, y no lo verdaderamente importante en el texto; a esta mala estrategia los expertos la denominan como "estrategia de copiado-borrado" (recuerdo los detalles y no tengo presentes las ideas principales).
- e) Carencia del conocimiento implícito, que no es estrictamente lingüístico, y que nos permite realizar inferencias, es decir, partiendo de las unidades lingüísticas emitidas no son capaces de acceder a esos significados o ideas que sólo en parte se dicen, pero que se incorporan en la representación coherente del texto en la memoria. Los malos lectores no relacionan el texto con sus conocimientos previos, y, en el caso de que se les provoque la activación de éstos, no son selectivos. Un ejemplo de ello, puede reflejarse en la tarea de composición, donde los malos comprendedores "vuelcan" de su memoria todo lo que saben sin planificar sus escritos, lo cual les lleva a producir textos incoherentes.
- f) La incapacidad para autorregular el proceso de comprensión, por fallos generalizados en el proceso de planificación.

## 3. Evaluación del funcionamiento del proceso de comprensión

Llegados a este punto quizás el lector se esté preguntando, ¿pero cómo detectar estos déficits en comprensión? Debido a la multitud de factores implicados en la comprensión, para la detección del origen de estos problemas, se recomienda realizar lo que se llama evaluación funcional. Esta evaluación parte del análisis de los procesos implicados, diseñando tareas para cada caso de cara a conocer concretamente qué subproceso está afectado. De todas formas, no hemos de olvidar que también existen pruebas estandarizadas, que aunque puedan adolecer de precisión en cuanto al origen del déficit, no se puede negar su utilidad y su ahorro en tiempo a la hora de su aplicación.

A continuación, exponemos de manera sucinta estos dos tipos de evaluación:

### Evaluación funcional

- a) Evaluación de las estrategias superestructurales: Resumen, recuerdo libre y cuestionarios acumulativos (pruebas de alternativas)



b) Evaluación de las estrategias macroestructurales: Resumen, test acumulativos y sistemáticos (preguntas abiertas).

c) Evaluación de las estrategias de integración: Cuestionarios acumulativos y sistemáticos para la evaluación de los procesos inferenciales y resolución de problemas.

#### Evaluación a través de pruebas estandarizadas

Subtest de Comprensión Lectora del TALE (Cervera y Toro, 1978); Prueba de Comprensión Lectora de Lázaro (1996); Prueba CLT-Cloze Test de Suárez y Meara (1985); Prueba CLP de Alliende, Condemarin y Milicic (1991); Subtest de Procesos Semánticos del Test PROLEC de Cuetos, Rodríguez y Ruano (1996).

### 4. Intervención en las dificultades de aprendizaje a partir de los textos

Han sido muchos los investigadores que han dedicado su estudio a diseñar programas instruccionales para la mejora de la comprensión de textos (p.e., Mateos, 1991; León, 1991; Gilabert, 1995; García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1996; Sánchez, 1993; Vieiro, 1994).

En general todos estos programas proporcionan a los sujetos las herramientas para activar los conocimientos previos necesarios para comprender el texto; dotarle de las estrategias organizativas necesarias para construir un texto coherente y secuenciado superestructuralmente; enseñar a identificar las ideas principales a través de estrategias macroestructurales; ayudar a relacionar lo que el texto dice con los conocimientos previos del lector y, finalmente, autoregular el aprendizaje.

A continuación presentamos la secuencia de un programa de mejora de la comprensión (Vieiro, 1994); en este caso se entrenaba a niños de 8 años en la comprensión de textos narrativos. La secuencia de actividades se fundamenta en los programas de Instrucción Directa (Baumann, 1990).

#### 1. Introducción al conocimiento de qué es la instrucción en la comprensión

-Qué es la idea principal

-Entender la importancia de comprender un texto

#### 2. Actividades dirigidas a generar y activar los conocimientos previos

Mapas semánticos

Torbellinos de ideas

#### 3. Actividades destinadas a conocer vocabulario

#### 4. Actividades destinadas a generar superestructuras textuales

-Identificar la estructura interna de un cuento: Marco, tema, trama y resolución a través de cuentos ya conocidos

#### 5. Lectura

#### 6. Actividades destinadas a reconocer la superestructura textual del texto leído



#### 7. Actividades destinadas a la identificación de las ideas principales a través del uso de macrorreglas

-Uso de la macrorregla de Supresión: "tachar" con un lápiz azul las ideas irrelevantes para la comprensión del cuento

-Uso de la macrorregla de Selección: "tachar" con un lápiz verde las ideas redundantes del cuento.

-Uso de la macrorregla de Generalización: englobar con un lápiz rojo conceptos particulares en uno más global.

-Uso de macrorregla de Construcción: construir una proposición nueva que represente a las demás

#### 8. Resumen del texto a fin de integrar las estrategias aprendidas

#### 9. Actividades destinadas a generar metastrategias (auto-corrección con feedback correctivo)

Sin embargo otros muchos programas sí han publicado las actividades a desarrollar, entre ellos destacan:

a) El Programa de Estimulación de la Comprensión de Huerta y Matamala (1990) con actividades de auto-control de la comprensión, palabras desaparecidas, actividades de vocabulario, de relación entre ideas, de formación de macroideas, de estructuración de narraciones, etc.

b) El Programa Comprender para Aprender de Vidal-Abarca y Gilabert (1991) orientado a chicos de 10-12 años para el entrenamiento en tres habilidades cognitivas básicas: identificación de las ideas principales, organizar el recuerdo y adquirir habilidades metacognitivas.

c) Programa Leer para Comprender y Aprender de Martín (1993) dirigido a chicos de entre 12 y 16 años, para la identificación de las ideas principales, detección de la estructura interna de los textos, resumir y esquematizar textos y autoregular el aprendizaje.

d) Comprensión de Textos de J.G. Vidal

e) Comprensión Lectora de J. Ripalda

f) Programa de Comprensión de Textos de Estudita Martín.

## 5. Estudio de caso

Marcos es un niño de 12 años con problemas de comprensión de textos. Es un buen lector a la hora de decodificar textos, y su escritura reproductiva es correcta. Sin embargo, el problema surge cuando tiene que extraer ideas de un texto que ha leído, ello le provoca múltiples dificultades de aprendizaje en tareas mediadas por la comprensión lectora.

Ninguna alteración en el desarrollo lingüístico, motriz, cognitivo y de autonomía personal. En la actualidad cursa 6º de Educación Primaria y su desarrollo en comprensión lectora es muy inferior al de los niños de su edad. Se realizó una evaluación funcional de las estrategias de comprensión lectora; éstas fueron evaluadas a través de la realización de un resumen escrito. A continuación presentamos el texto original y el resumen.

### Texto original

El sapo Popo vivía feliz y contento en un estanque de un frondoso bosque al que acudían a beber los animales del bosque: la zorra con su cola roja como el sol, los ciervos con sus poderosas astas y los pájaros de vivos colores. Al comenzar la primavera se celebró una fiesta en el bosque y asistieron todos los animales del bosque, incluido el sapo. Pero el oso protestó: ¿Qué hace éste en esta fiesta? Es tan feo que no debería vivir en este bosque donde todo es tan bello. Y Popo, triste y humillado, se marchó del bosque. Pero pasado un tiempo debía celebrarse la fiesta de verano, pero nadie se encontraba bien: una epidemia de moscas y mosquitos había invadido el bosque, y todos los animales tenían su cabeza, su tronco y sus patas llenas de picaduras. No podían explicar lo que ocurría; sólo una mariposa lo entendió: vosotros tenéis la culpa. El sapo comía las moscas y mosquitos sin dejar uno vivo. Le echasteis injustamente y ahora no podéis presumir de vuestra belleza. Los habitantes del bosque pidieron perdón a Popo y le rogaron que volviese. Para la siguiente fiesta, visitaron a Popo con tantas flores que fue el más elegante de los animales, y hasta la zorra, los ciervos y los pájaros le admiraron en un día de sol radiante.

### Resumen

El sapo Popo vivía feliz (1) en un estanque (2) al que acudían a beber los animales del bosque (3). Al comenzar la primavera se celebró una fiesta en el bosque y asistieron todos los animales del bosque, incluido el sapo. Pero el oso protestó (4). El sapo era un animal muy feo para estar en la fiesta. Y Popo, triste (5), se marchó del bosque. Cuando se tenía que celebrar la fiesta del verano, todos los animales se encontraban enfermos (6) por que una epidemia de insectos había invadido el bosque (7), y todos los animales tenían todo el cuerpo lleno de picaduras (8). Una mariposa explicó que esto había sucedido porque el sapo ya no estaba en el bosque para comerse a las moscas y mosquitos (9). Le echasteis injustamente y ahora no podéis presumir de vuestra belleza. Los habitantes del bosque pidieron perdón a Popo y le rogaron que volviese. Para la siguiente fiesta, vistieron a Popo con tantas flores que fue el más elegante de los animales, y todos los animales le admiraron (10).

1. ¿Qué sintió el sapo cuando le echaron de la fiesta? (triste y humillado)
2. ¿Cómo pudo el sapo sentirse útil para los demás animales? (no contesta)
3. ¿Porqué los demás animales no podían presumir de su belleza? (no contesta)
4. ¿Qué animales había en el bosque? (pájaros, ciervos, zorros...)
5. ¿Qué hubiera pasado si el sapo no hubiera vuelto? (no contesta)
6. ¿Cómo se llamaba el sapo? (Popo)

### Evaluación de amplitud de Memoria

Se midió a través de la Escala WISC que arrojó una puntuación de 4. ¿DÓNDE SITUARÍAS EL PROBLEMA DE MARCIAL? PARA ELLO INDICA LAS ESTRATEGIAS SUPERESTRUCTURALES Y MACROESTRUCTURALES UTILIZADAS PARA LA REALIZACIÓN DEL RESUMEN Y, POR OTRO LADO EVALUA LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SISTEMÁTICO INDICANDO EN CUÁL DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN ESTÁ EL FALLO, PARA ELLO DEBES DE INDICAR QUÉ PROCESO ESTAMOS EVALUANDO EN CADA UNA DE LAS CUESTIONES? FINALMENTE, ¿QUÉ ACTIVIDADES DE ENTRENAMIENTO SUGERIRÍAS?

Marcial presenta un problema de comprensión lectora, su fallo se sitúa en las estrategias de integración. En la prueba de resumen se refleja que el niño es capaz de organizar su recuerdo, posee por lo tanto la estrategia superestructural, en esta misma prueba también demuestra que posee la estrategia macroestructural, usa las distintas macrorreglas para identificar las ideas principales (generalización en la 8 y 9, selección en la 1 y 5, construcción en la 4, 6 y 9, y supresión en la 2, 3 y 10). Sin embargo falla en las preguntas acerca de información implícita en el texto. Marcial es hábil a la hora de manipular la información textual, pero no es capaz de ir "más allá del texto", esto se debe a que no ha relacionado adecuadamente lo que el texto le proporciona con sus conocimientos previos.

Se recomienda actividades de generación de esquemas mentales, anticipando información textual a base de ayudas como ilustraciones u organizadores previos, que le permitan activar sus conocimientos previos. Al mismo tiempo se recomienda la práctica de la comprensión de los textos a partir de preguntas inferenciales donde el alumno tenga que relacionar la información nueva con lo que él ya posee, así como con tareas aplicadas de resolución de problemas. ■

### Para saber más

- CUETOS, F.; RODRIGUEZ, B. Y RUANO, E. *Evaluación de los procesos lectores*. PROLEC TEA, Madrid, 1996.
- GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN, J.I.; LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA, C. *Comprensión y adquisición de los conocimientos a partir de textos*, Siglo XXI, Madrid, 1995.
- SÁNCHEZ, E. *Comprensión y redacción de textos*, Edebé, Barcelona, 1998.
- SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona, 1992.
- VIEIRO, P.; MEILÁN, E. Y GÓMEZ, I. *Entrenamiento y evaluación de los procesos de lecto-escritura*, Tórculo, Santiago, 1999.