

LA LECTURA COMO INSTRUMENTO CLAVE EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Francisco Sacristán Romero *

Resumo

A leitura como instrumento chave na aprendizagem escolar.

A realização deste trabalho, destinado a conhecer em primeira mão a compreensão e assimilação de textos escritos por alunos do atual ensino secundário, não é gratuita nem surgiu por acaso. Interessado, inicialmente, seu autor por uma experiência que viveu em seus anos de Instituto, onde alguns professores não explicavam de modo suficientemente claro os critérios que usavam para elucidar quais idéias eram centrais e quais eram as secundárias, sempre lhe ficou essa curiosidade não satisfeita. Outro interesse era averiguar alguma das chaves de uma separação plausível de algo que, às portas de entrar na Universidade, não têm claro muitos estudantes secundários: a distinção entre ler um texto e compreender sua filosofia ou idéias básicas. Se essa disjunção é concebida de uma maneira muito geral, a resposta provavelmente seria pessimista. Este é o caso, segundo comentaram alguns professores do Instituto de Educação Secundária Alameda de Osuna, de alguns alunos seus quando realizam exercícios sobre editoriais da imprensa diária. Acreditam ter entendido a idéia básica de um editorial quando colocam, com outras palavras, o mesmo que explicita o título do editorial. Isto, mais que um trabalho bem executado, se assemelha a um atalho que os alunos encontram quando enfrentam um texto complexo como pode ser um editorial, em cuja colaboração a equipe de redatores do periódico provavelmente esteve ocupada toda uma tarde.

Palavras-chave: leitura, Ensino Médio, aprendizagem

Abstract

The development of this paper, which aims at first hand, to analyze the process of understanding and assimilation of the writing texts by secondary students, emerges not in a vacuum or by chance. Initially, the author was interested in understanding his experience at the secondary school, where some teachers did not explain in a clearer way, the criteria which they used to elucidate what were the central ideas and what the secondary ones were. Another interest was to verify why many secondary students who are going to Universities are able to distinguish among to read a text and understand its central ideas. If this disjunction is conceived as broader manner, the answer probably would be pessimist. This is the case of students of the Alameda de Osuna Institute (Secondary School) in doing exercises about editorials of the diary printing press, according to their teachers. These students think they had understood the essential idea when they just present, with other words, the same issues explicit in the original title of the editorial. It seems to be a bypath or a kind of strategy used by students when they have to face a complex text of an editorial, which probably, the editors spent a whole afternoon working on the text.

Key words: reading, Secondary Education, learning

Debemos partir de la idea de que *leer*, como tal, si somos rigurosos, supone asignar un significado a las palabras y, en esa dirección, *comprender* lo leído. Sin embargo, hay muchos y variados niveles, tanto cuantitativos como cualitativos, de comprensión, y cabe plantearse si, en los textos de mayor complejidad léxica, sintáctica y semántica, es posible distinguir la capacidad de adquirir nuevos conocimientos mediante la lectura "leer para aprender" de la simple acción de leer ("leer una novela o un periódico sin mayor interés que el propio reclamo del texto"). Si estamos mínimamente de acuerdo con esta crucial distinción, más conceptual que real, sería posible enfrentarse a la identificación

de las dificultades de ciertos alumnos. Nos da la impresión, coincidente con la siguiente expresión del profesor Emilio Sánchez Miguel, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, que "han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo".

De alguna forma, este aserto queda corroborado en algunos de los comentarios escritos que nos hicieron alumnos de secundaria en su momento. Todo este planteamiento podría encontrar una mayor base si demostrásemos que el lenguaje escrito presenta ciertas peculiaridades en relación a la forma

* Francisco Sacristán Romero. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Historia de la Comunicación Social. E-mail: franciscosacristan@ozu.es.

oral, y que estas, a su vez, alientan el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas específicas.

Estos argumentos ponen en evidencia muchas de las *sorpresas* que tanto profesores como alumnos experimentan cuando se corrigen exámenes de comentarios de texto de la Selectividad.

Algún profesor nos comentó la especial dificultad que encuentran los alumnos cuando se enfrentan a la tarea de resumir y entresacar las ideas básicas de textos literarios y periodísticos. Así, por ejemplo, parece que cuanto más clásicos son los autores leídos existen más obstáculos para comprender lo que pretenden decir al potencial lector. Un caso bastante peculiar, y en el que nos parece interesante detenernos un poco, es el del Quijote si lo tomamos como referente. Por cierto, un libro que pocos han llegado a leer entero. El lenguaje de don Quijote es un buen compendio de su peculiar figura. Consecuente con su aspiración de ser tenido por un verdadero caballero, adopta el estilo lingüístico del que se sirven los otros ejemplos literarios de Cervantes. Su castellano, impregnado de un léxico y una sintaxis típicamente medieval, lógicamente, extraña a más de un lector de los que hemos hecho el intento de retomar la obra para acabarla de leer sin poder lograrlo.

El aspecto *sui generis* y particular de don Quijote puede recaer, en principio, en la atmósfera descriptiva que nos recrea el lenguaje de la obra. Esta empieza presentándonos una idea del protagonista en la que don Quijote no se limita a *lucirse* y hablar, sino que depende de la acción: solo a través de ella puede obtener la legitimidad y credibilidad como caballero andante. Dispuesto a cumplir a la perfección la tarea que se ha impuesto, el texto nos introduce en un mundo aparentemente real, al que podemos acceder sin mayor problema; al menos eso pensamos cuando vamos pasando páginas. Escenas tales como la de la guardia en las ventas –que el caballero confunde con castillos–; o cuando ataca a gente pacífica que le parece sospechosa o libera a prisioneros, etc., nos pueden parecer perfectamente comprensibles cuando las leemos. Pero dudamos mucho, hoy por hoy, que de todas ellas saquemos elementos comunes que se proyecten como ejes cruciales de lo que nos pretendía decir Cervantes.

Y quizás tanto en esta obra como en los editoriales de prensa que como apoyo para este trabajo analizaron alumnos de secundaria, el lector dejara olvidado un tanto el contexto de significación. En don Quijote, sus actos rompen muchas de las expectativas de conducta de las personas que le rodean; se oponen, por lo tanto, al comportamiento esperable en el espacio público del libro y a las convenciones cotidianas que aseguran la estabilidad social. El *idioma ceremonial* de don Quijote –lanza, escudo, armadura, habla y maneras–, en síntesis,

todos los símbolos que muestra con orgullo, le estigmatizan como una persona desviada. El caballero dispone de un repertorio de signos, reglas y modos de comportamiento que no coinciden con los de su entorno.

Su locura no reside en el contenido implícito de las actitudes que defiende, sino en su perseverancia para imponerlas en una era *post-caballeresca*. Con rigor, su propuesta de reclutar una tropa de caballeros españoles para luchar contra los turcos no puede ser considerada un delirio. Ciertamente, don Quijote se mueve en un mundo construido de elementos ficticios, que en tal forma probablemente nunca existió en la realidad, pero las hazañas grandiosas de los caballeros que él rememora, se desarrollan en un escenario medieval, un marco de referencia que don Quijote integra en su sistema mental. Él se comporta como si la Edad Media, con su orden feudal, sus normas y valores, continuase existiendo, y vuelve, de este modo, la espalda a las transformaciones del siglo XVI.

¿Podríamos ver alguna semejanza cuando leemos editoriales sobre un asunto alejado de nuestro entorno cotidiano, como es el conflicto de Kosovo, con lo expuesto hasta aquí acerca de don Quijote?

Quizás una de las peculiaridades de ambas situaciones es los serios problemas de comprensión por parte de los lectores, a veces desconocedores de los contextos en que se ubican los asuntos sobre los cuales leemos: nos da igual una novela caracterizada en la Edad Media o la noticia sobre un terremoto en Guatemala. En una palabra, son sucesos o historias que nos quedan bastante lejos en el tiempo y en el espacio para hilar fino y desmenuzar las pretensiones de aquellos que escribieron sobre ellas. Incluso teniendo en cuenta que en el caso del conflicto de Kosovo, la TV continuamente nos bombardea sobre el asunto.

El dilema que se plantea en el fondo de este trabajo es el de *comprender o no comprender* las razones y sinrazones de unos y otros, de los “malos” y los “buenos” de la película, dependiendo del cristal con el que se la mire.

El destino de toda comunicación es modificar, ampliar o confirmar nuestra visión del mundo. Textos y discursos constituyen una invitación para construir mundos, y sus destinatarios así debiéramos entenderlo, confrontando lo que ya sabemos de esa cercana o lejana realidad con la información contenida en ellos. Pero este diálogo o interacción solo puede tener lugar en la medida en que podamos introducirnos en el mensaje; esto es, siempre que podamos reconocer y recorrer su estructuración interna. Todo ello resulta especialmente crucial en el caso del texto escrito: la comunicación, a través del soporte de la escritura, tiene en relación con la oral un mayor potencial, grado de integración y descontextualización, a pesar de que tanto los

pasajes de don Quijote como los editoriales sobre conflictos allende nuestras fronteras nos parezcan tan unidos a un espacio y tiempo concretos.

Llegados a este punto del camino, nos deberíamos preguntar: ¿qué significa considerar atentamente lo que está en el texto? Dicho de otro modo: ¿cómo podemos atrapar el verdadero sentido de un texto?

Independientemente de que hablemos de un texto largo o pequeño, los escritos precisan una continuidad en los asuntos que abordan; en términos más llanos, que sus lectores potenciales podamos reconstruir esa continuidad y tomar conciencia de cuándo se perfila un nuevo asunto o tema, o cuándo un tema mayor se concreta en otros particulares. Esto para muchos sería algo así como “separar el trigo de la paja”.

En la conversación cotidiana, los hablantes poseemos múltiples recursos para indicar a la audiencia los cambios temáticos. Ante los textos, el lector debe hacer lo propio, pero con el problema añadido de enfrentarse a evidencias menos directas e impersonales.

Tanto en los textos como en los discursos ordinarios, la información no siempre ocupa o posee la misma relevancia o significatividad. Ciertas ideas son más básicas o esenciales que otras, y por eso constituye uno de los conceptos más remarcados en las primeras clases de la asignatura, que nos ha valido notablemente para guiarnos en este trabajo, el de la *macroestructura*; porque como lectores un tanto ya avisados debemos reparar en esa jerarquía que ordena las ideas del texto. Esto, por cierto, a los alumnos de secundaria les suena a chino, según ha comentado algún profesor. Nos permitimos pensar que los creadores de textos hacen todo lo que está en su mano para indicar o dar pistas inequívocas acerca de estas ideas, así como las relaciones con aquellas otras menores que acompañan y completan a las primeras; pero también, como lectores experimentados, debemos contribuir por nuestra parte a asumir esos diferentes niveles del significado. Algo que, por desgracia, queda fuera de las posibilidades de muchos alumnos, particular obstáculo difícil de asimilar aún después de leer las respuestas que daban chicas y chicos a los editoriales que les presentamos.

En las páginas que siguen, intentaremos desmenuzar las bases teóricas de las que nos hemos servido y los resultados de este interesante trabajo con alumnos de secundaria, que nunca imaginamos tan ameno.

Partíamos de la concepción de enfrentarnos a una tarea donde íbamos a obtener más trabas de las que finalmente encontramos. Sinceramente, las facilidades fueron más que las dificultades.

No nos queda más que dar las gracias a los profesores y alumnos del Instituto de Educación

Secundaria Alameda de Osuna por su colaboración desinteresada en este trabajo.

Perspectiva cognitiva de la lectura

La lectura es una actividad compleja. En ella intervienen numerosos procesos, desde la percepción de los estímulos (letras, palabras, etc.) hasta que se logra extraer el significado del texto. Algunos se dan en las etapas iniciales del procesamiento, interactuando, a su vez, con otros más complejos, necesarios para poder extraer el significado del texto; esto es, la comprensión. En esta interacción es importante mencionar el rol de factores como el contexto, las expectativas del lector, su base de conocimientos, así como de las variables del propio texto, su estructura, contenido, forma, etcétera.

Se han identificado cuatro grandes grupos de procesos que intervienen en la lectura, a su vez conformados por subgrupos.

Decodificación

Se encarga de descifrar el código de la letra impresa para activar su significado en la memoria a largo plazo, ya sea en forma directa o indirecta.

Si la decodificación se realiza en forma directa, el resultado es el reconocimiento inmediato del significado de las palabras impresas, lo que constituye el vocabulario visual de la persona. Este proceso se denomina *emparejamiento*.

Cuando el reconocimiento del significado de las palabras es mediado, es decir, a través de los sonidos de las diferentes letras, entonces se activa el proceso de la recodificación, cuyos pasos son: separar la palabra desconocida en sílabas, generar un patrón de sonido para cada sílaba, formar una cadena con los distintos sonidos y utilizar esta cadena de sonidos para activar el significado de la memoria a largo plazo.

Comprensión literal

Permite al lector formar proposiciones a partir del significado de las palabras. Los subprocesos que intervienen son el acceso léxico y el análisis: se requiere la combinación de ambos para poder hablar de comprensión literal.

El acceso léxico es el resultado final de la decodificación y consiste en identificar los significados de las palabras; esto supone la idea de la posesión por el lector de un diccionario mental (lexicón) al que puede acceder durante la lectura.

Por medio de los procesos de análisis se combina el significado de varias palabras en una relación

apropiada para formar una proposición; para ello, el lector toma en cuenta aspectos tales como el orden de las palabras y las terminaciones, pudiendo así identificar los diferentes componentes de una oración (sujeto, verbo, etc.).

Comprensión inferencial

El lector va más allá de la información dada explícitamente en el texto, ampliando las ideas que está leyendo. Los procesos que intervienen son los de integración, resumen y elaboración.

Los procesos de integración permiten relacionar diferentes oraciones que, si se consideran de forma independiente, no guardan relación entre sí. El lector experto asume que las oraciones de un texto están relacionadas entre sí; por eso, cuando tal relación no es explícita, él la infiere de acuerdo a sus conocimientos previos. Este proceso de integración permite reducir la información que se debería activar en la memoria.

Por medio de los procesos de resumen el lector forma en su memoria una *macroestructura* del texto, que contiene las ideas principales del material. En algunas ocasiones, las ideas expresadas en la macroestructura están dadas en el texto; cuando no sucede esto, el lector tiene que recurrir a las claves de significados producidos internamente: de ahí que el resumen sea un proceso de naturaleza inferencial.

En los procesos de elaboración se activa el conocimiento previo del lector, lo que a su vez permite organizar las ideas expresadas en el texto y construir una representación coherente del significado. Estos procesos son especialmente útiles cuando el lector tiene que recordar lo leído y asociar la información nueva del texto con situaciones o eventos significativos.

Control de la comprensión

Ayuda y asegura que el lector logre de forma eficaz el objetivo o meta propuesta. Los procesos que intervienen son: establecer el objetivo final o la meta de lectura, seleccionar estrategias, comprobar si la meta se está alcanzando y tomar medidas correctivas si son necesarias. Estos procesos del control de la comprensión se conocen como "procesos de naturaleza metacognitiva".

Algunos de ellos, como establecer la meta de la lectura y la selección de estrategias, son previos al acto de leer; en cambio, otros se van activando durante y al final de la lectura.

El establecimiento de la meta se refiere a la finalidad de la lectura: cuando el lector sabe por qué y para qué va a leer determinado texto. Una vez establecida la meta, e incluso antes de leer, la persona debe saber que existen una serie de

estrategias que le facilitan lograr el objetivo. Durante la lectura, y al final, se activa el proceso de comprobar si se está logrando la meta; en caso de que el lector detecte problemas tendrá que emplear estrategias correctivas para solucionarlo, permitiendo de esta forma que el proceso de la comprensión continúe.

Considerando este modelo sobre los procesos de la lectura, se ha observado marcadas diferencias entre los lectores en cuanto a su distinto nivel de comprensión: los buenos lectores son prácticamente mejores en todos los procesos. Estas son las características de los *buenos lectores*:

- Decodifican rápidamente y de forma automática.
- Integran fácilmente las proposiciones dentro de cada oración y entre oraciones distintas.
- Conocen mejor la estructura del texto, lo que les permite establecer jerarquías entre las ideas expresadas y realizar un buen resumen.
- Relacionan las ideas nuevas que aparecen en el texto con la información ya conocida.
- Evalúan la comprensión y son conscientes de los problemas que surgen durante este proceso.
- Utilizan estrategias cuando detectan algún problema que les impide comprender lo leído.

Teoría del esquema y comprensión de la lectura

El concepto de *esquema* ha evolucionado a lo largo de la historia de la psicología. Algunos de los autores implicados en esta evolución han sido Kant, Bartlett, Piaget, Neisser, Norman, etc. Hoy se entiende *esquema* como un sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados que interviene en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de recursos para la acción.

Rumelhart y Ortony plantean que el esquema tiene cuatro rasgos característicos: poseer variables, encajar uno dentro de otro, representar el conocimiento a todos los niveles de abstracción y no ser definiciones. De estos, el de representar el conocimiento a todos los niveles de abstracción es el que más implicaciones tiene en la comprensión de la lectura. Se plantea que existen esquemas elementales para el reconocimiento de letras y palabras, los cuales activan esquemas intermedios, y estos a su vez propagan su actividad hasta los

esquemas superordinados más significativos y comprensivos.

La relación más directa del esquema con la lectura tiene que ver con la participación interactiva entre el escritor (emisor), el lector (receptor) y el texto (mensaje), pero la fundamental es la relación entre el escritor y el lector.

El lector es quien asigna significado al texto mediante la elaboración de los signos impresos y el establecimiento de relaciones con su experiencia y su conocimiento. El escritor comunica a través de signos su pensamiento, sus opiniones y sus actitudes. En la medida en que la perspectiva del escritor y del lector se sincronicen y se relacione el mensaje del autor con la información que tiene almacenada el lector, la comprensión del texto será más adecuada.

Rumelhart plantea que los lectores pueden fracasar en la comprensión de un texto por alguna de las siguientes razones:

1. Ausencia del esquema apropiado para comprender el concepto que se está tratando de comunicar.

2. Ineficacia de las claves propuestas por el autor para evocar un esquema que el lector posee.

3. Que el lector pueda interpretar apropiadamente el texto y, sin embargo, dicha interpretación no se corresponda con la intención del autor. En este caso, el lector comprendió el texto pero malinterpretó el mensaje del autor.

Cuando un lector se enfrenta a un texto, debe poseer un esquema de conocimiento apropiado; de lo contrario, no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido expresado. Leer es una actividad cognitiva que implica conceptos y pensamientos. Leer es otorgar significado al texto a través de la elaboración de los signos.

También son importantes las funciones del esquema en la comprensión de la lectura; a saber:

1. Proveer el marco de referencia para asimilar la información que aparece en el texto. El esquema es la estructura ideacional sobre la que se asientan las informaciones nuevas que llegan a la memoria.

2. Dirigir la acción. La mayor o menor atención prestada a los diversos fragmentos estará condicionada por el conjunto de hipótesis planteadas.

3. Sugerir el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento. Los sujetos procesan los textos de manera diferente si conocen con anticipación qué es lo que se espera de ellos.

4. Capacitar al lector para la realización de elaboraciones e inferencias.

5. Facilitar el orden en la búsqueda de los elementos del texto. Ayudará a saber cuáles son los elementos principales y cuáles, los secundarios.

6. Servir para revisar y generar síntesis.

7. Permitir la reconstrucción inferencial. La comprensión, entendida como un proceso de creación de un modelo mental que sirve para interpretar los eventos (hechos) descritos en un texto, depende en gran medida de las inferencias realizadas.

Las inferencias permiten establecer conexiones entre los diversos elementos del texto e integrar la información explícita e implícita con el conocimiento previo del lector.

Se han propuesto cuatro clases principales de inferencias que pueden ejecutarse frente a un texto:

La primera, decidir qué esquema usar para interpretar y dilucidar las ambigüedades.

La segunda, determinar qué ejemplo (instancia) de los múltiples que se ubican bajo un mismo esquema es el apropiado para interpretar el texto.

La tercera, asignar valores ausentes; es decir, hay lagunas voluntarias que el lector debe normalizar a través de inferencias plausibles.

La cuarta y última, sacar conclusiones sin tener unos conocimientos para ello.

Por último, una revisión general de las investigaciones sobre la comprensión de la lectura y la teoría del esquema conduce a las siguientes conclusiones:

Los lectores deficientes presentan lagunas en el dominio del tópico que se expone.

Los lectores deficientes muestran dificultad para relacionar los elementos constituyentes del texto.

Los lectores deficientes tienen dificultad para elaborar inferencias.

Los lectores deficientes no tienen conciencia de las conductas requeridas previamente para leer eficientemente.

Algunos textos no presentan claves suficientes para elicitar el esquema interpretativo adecuado.

Los lectores deficientes manifiestan dificultad para anticipar hipótesis.

Metacognición y sus implicaciones en la lectura

Las definiciones actuales de cognición contemplan dos perspectivas: la que se refiere al conocimiento acerca de los procesos y estados cognitivos, y la

dirigida a los aspectos ejecutivos o de control de la metacognición. Esta dicotomía de la mente coincide con la distinción que hacen las teorías del procesamiento de la información entre conocimiento declarativo y procedimental. A partir de este enfoque se puede hablar de dos características fundamentales de la metacognición:

Autoevaluación cognitiva: Incluye las reflexiones que hace la persona sobre su propio conocimiento y habilidades frente a una meta u objetivo cognitivo. Responde a los interrogantes de ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? aplicar el conocimiento o las estrategias. Este proceso de autoevaluación del conocimiento y de la habilidad mejora con la edad.

Autocontrol cognitivo: Se refiere a la propia metacognición en acción, en la medida en que orquesta los aspectos cognitivos en la solución de problemas. El autocontrol se refleja en la evaluación, planificación y regulación que realiza el sujeto.

Una vez perfiladas las metacogniciones y sus dos aspectos más importantes, podemos ver qué estrategias implicadas en dichos aspectos metacognitivos están involucradas en la lectura:

Clarificar los propósitos de la lectura.

Identificar los aspectos importantes de un mensaje.

Centrar la atención en el conocimiento principal y no en detalles.

Evaluar las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo.

Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.

Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallos en la comprensión.

Pasemos a ver cómo se relaciona cada uno de los antes mencionados aspectos metacognitivos con la lectura.

El conocimiento del proceso lector.

Psicólogos cognitivos y del desarrollo clasifican el conocimiento humano en sus componentes declarativo y procedimental.

El conocimiento declarativo (conocer qué) incluye proposiciones acerca de la estructura y metas de la tarea. También incluye pensamientos acerca de la tarea y de las propias habilidades.

El conocimiento procedimental (conocer cómo) incluye información acerca de la ejecución de varias acciones, como ojear, establecer hipótesis, etc. Esta clase de conocimiento se refiere a los procedimientos que describen un amplio rango de acciones involucradas en cualquier tarea como la lectura. Son

el repertorio de conductas disponibles por el sujeto, quien las selecciona para lograr diferentes metas. En este sentido, los procedimientos son fundamentales en toda acción estratégica y en su mayoría son adquiridos por la enseñanza directa o inducidos desde la experiencia.

La distinción entre estos dos tipos de conocimiento sugiere que los conceptos que vamos adquiriendo se representan en la memoria como una serie de hechos, conceptos, reglas, estrategias y pensamientos (que serían el componente declarativo) y también como procedimientos, que serían la forma en que las habilidades y estrategias operan (componente procedimental).

Existen dos razones, por lo menos, para pensar que ambas formas de conocimiento son distintas:

En la medida en que el aprendiz progresa hacia el estado de experto, el conocimiento declarativo acerca de su propio aprendizaje va aumentando al emerger los sistemas de producción eficientes, que son creados al intentar usar dicho conocimiento. De esta forma, va consiguiendo gradualmente la habilidad para emplear dicho conocimiento; es decir, primero se adquiere el conocimiento declarativo y después el procedimental como manera de poner en marcha el declarativo.

Las condiciones para ambos tipos de aprendizaje son diferentes. En el aprendizaje procedimental es necesaria la instrucción. Sin embargo, el declarativo es fácilmente adquirido a través de las estrategias de codificación; el procedimental no necesita ser buscado en la memoria a largo plazo, se activa cuando las condiciones ponen en funcionamiento la acción específica; a través de la práctica se adquiere la independencia que se debe tener para pasar de la forma declarativa a la procedimental.

Ambos conocimientos deben ir acompañados del conocimiento condicional: el conocer cuándo y por qué ciertos procedimientos deben ser aplicados. Para que los procedimientos sean estratégicos han de ser aplicados de forma selectiva.

Control de la cognición

Al hablar del componente de control en la lectura es preciso diferenciar entre los procesos de naturaleza *automática* y *estratégica*.

En el lector experto, las habilidades que le permiten decodificar y comprender lo leído son de naturaleza relativamente automática, hasta que se detecta un fallo de comprensión; entonces le dedica un procesamiento extra al material que está leyendo; es en este momento cuando se habla de lectura estratégica. El proceso de la lectura se realiza

lentamente, dedicando el lector tiempo y esfuerzo para solucionar el problema y seguir leyendo.

Para controlar el proceso de comprensión hacen falta dos habilidades:

La *autoevaluación*, que capacita a los lectores a evaluar continuamente la forma en que se está desarrollando el proceso de comprensión, el cual exige que el lector procese lo leído en forma constructiva, relacione diferentes segmentos del texto y detecte problemas tales como la falta de consistencia o de coherencia del texto.

La *autorregulación*, que permite al lector utilizar de forma adecuada una serie de estrategias compensatorias para regular este proceso cuando detecta dificultades de comprensión.

Para mejorar la relación entre los componentes de control en la lectura hay que tomar en cuenta algunos factores, tales como las características del texto, la compatibilidad entre el conocimiento del lector y el contenido del texto y las estrategias activas que el lector utiliza para comprender el texto y solucionar los fallos de comprensión. Estos factores cobran importancia cuando el lector ha superado la etapa de decodificación.

La escritura como crisol del lenguaje oral

Desde tiempos remotos, el texto escrito ha supuesto la representación, primordialmente de carácter alfabético, del lenguaje oral en diferentes soportes materiales.

Asumiendo esta presuposición, podríamos estar de acuerdo en que por encima de todo la existencia de la escritura implica la permanencia de una lengua, de una cultura.

Con esto muy presente, y como la herramienta básica de este trabajo han sido los editoriales de tres periódicos de tirada nacional, lo deseable es empezar la tarea con un ejemplo acerca de la importancia que se debe otorgar a la comprensión de los textos periodísticos: las tensiones en las relaciones que la fuerza de la palabra impresa puede ejercer en la interacción periodistas-políticos. En definitiva, lo que pretendemos mostrar es la sutil diferencia entre nuestro acceso a una noticia por vía escrita u oral.

La clase política está considerada, si no la más, una de las fuentes de información más relevantes con las que el periodista se topa en su trabajo cotidiano.

Podríamos partir de una concepción de este binomio de actores sociales –periodistas y políticos– como delegados y representantes del cuerpo social para la construcción de la esfera simbólica que es la

información política en la prensa. Y el mejor reflejo de todo esto probablemente nos lo ofrezca el marco de análisis de los editoriales de prensa diaria.

A través de procesos de delegación, los miembros de cualquier sociedad que actualmente se llame democrática eligen un número de representantes que son investidos de poder simbólico.

Desde la óptica del “actor racional” que estas dos ocupaciones pretenden mostrar a la opinión pública, periodistas y políticos persiguen, mediante lo que refleja la opinión colegiada de un periódico, maximizar sus representaciones y delegaciones simbólicas mediante un cálculo de costes y ganancias. Al igual que las fuerzas políticas intentan aumentar en lo posible el número de votantes sin perder una identidad ideológica, todo medio de comunicación pretende mantener cierta línea editorial, pero atrayendo a las audiencias más amplias y heterogéneas.

Por otra parte, la *clase periodística* y la *clase política* se han autoconcedido facultades y prerrogativas en función de esos roles de representación y expresión simbólicos que se canalizan, fundamentalmente, a través de textos escritos en claves particulares.

Uno de los ejemplos más claros lo proporcionan las diferentes “inmunidades” de que gozan. La inmunidad de los parlamentarios corre paralela al secreto profesional periodístico y las prácticas *off the record* ponen de manifiesto el carácter “sacerdotal” de ambos roles. Tanto la inmunidad parlamentaria como el secreto profesional colocan a políticos y periodistas en una posición privilegiada ante los mecanismos de fiscalización judicial de sus actividades. Dicha inmunidad solo es compartida con otras profesiones, tales como médicos, abogados, sacerdotes, etcétera.

Todo este entramado de intereses, silencios y especulaciones que se puede vislumbrar en esa interacción periodistas-políticos, tiene su punto de partida y de llegada, precisamente, en la fuerza impactante del “editorial recién sacado del horno”. En definitiva, en la fuerza de la tradición del lenguaje escrito para llegar a acuerdos y consensos que no impliquen demoras en el tiempo.

Retomando el hilo, y tras este ejemplo, convendría matizar algo sobre lo que no reflexionamos a menudo y que es, desde nuestro punto de vista, el espejo de una pobre comprensión de textos escritos por alumnos de secundaria e incluso universitarios a los que les es difícil intentar, aunque solo fuera eso, dividir lo que en resumidas cuentas conocemos como la “separación del trigo y de la paja”.

Pensemos en lo complicado que es para muchos de nosotros el tener presente que hay diversas maneras de representarse una lengua. Una de ellas,

desarrollada por escrituras logográficas, como la china, consiste en atribuir a cada una de las palabras de la lengua una representación gráfica diferente. Otra posibilidad, abierta por los sistemas silábicos y similar a la anterior, consiste en asignar a cada sílaba una representación particular. Finalmente, cabe relacionar cada fonema con un determinado símbolo gráfico, tal y como ocurre en los sistemas alfabéticos. Los sistemas logográficos poseen una lógica simple y de fácil comprensión: a cada palabra un símbolo, pero el número de símbolos necesarios para llevar a buen término este principio es muy alto, lo que dificulta su adquisición.

La mayoría de nuestros sistemas de escritura son de carácter alfabético y han seguido un curso completamente diferente, situándose en las antípodas de los logográficos: necesitan muy pocos símbolos, lo que constituye una facilidad para la persona que aprende. El inconveniente es que para asumir que a cada fonema le corresponde un grafema es necesario reparar en la existencia de fonemas, y estos, a diferencia de las palabras y las sílabas, se aíslan con dificultad del flujo del habla.

Independientemente del sistema que consideremos y sus peculiaridades, el texto escrito se concibe en todos los casos como un sistema de notación del lenguaje oral. Si bien es reconocida por todos como una representación incompleta, puesto que es insensible a los aspectos prosódicos (entonación, ritmo, etc.) del lenguaje, e inexacta, ya que con el paso del tiempo se pierde la regularidad original de la correspondencia entre fonemas y grafemas.

En el trabajo empírico realizado con la muestra de estudiantes de secundaria tuvimos también muy en cuenta la importancia de lo que hemos llamado "aprender a leer". Según los resultados, podríamos deducir que, al menos en nuestra muestra, una buena parte de los adolescentes manifiestan de forma subyacente unas limitaciones apreciables en esta faceta cuando se enfrentan a la tarea propuesta.

"Aprender a leer" se representaría como la adquisición de los códigos necesarios que permiten pasar del sistema de aprendizaje al de lectura. En términos psicológicos, este aprendizaje equivale al desarrollo de dos vías u operaciones, a saber:

Lexical: permite el reconocimiento inmediato de las palabras escritas y la asignación del significado correspondiente, tal y como ocurre al leer palabras familiares y cotidianas del día a día, como *agua*, *luz*, *comida*, etcétera.

Fonológica: se refiere al propio lenguaje oral para acceder al significado. Mediante esta vía convertimos los símbolos gráficos en voces, y tras reconstruir por ese procedimiento la palabra oral accedemos a su representación semántica.

Esta ruta es muy operativa para enfrentarse a la lectura de palabras desconocidas, circunstancia que puede ocurrir tanto cuando la palabra es rigurosamente nueva como en aquellos otros casos en los que, siendo conocida su versión oral, nunca nos hemos enfrentado a su forma ortográfica.

Stich y James (1984) expresan esta idea al sostener que la escritura vendría a ser un "segundo sistema de señales del lenguaje oral" y que, en esa medida, al aprender a leer "la persona aprende a convertir las representaciones escritas del lenguaje dentro del mismo vocabulario interno y sintaxis que es usado en el habla, y este último es entonces usado para construir los significados y pensamientos".

Comprensión: ¿un medio o un fin en sí mismo?

Dado el objetivo que nos marcamos desde un principio, pretendemos reflejar la importancia sustancialmente cualitativa que tiene el hecho de asimilar la comprensión del texto del periódico como un medio o un fin en sí mismo.

El ejemplo de los editoriales es uno de los mejores que sirve de soporte a la idea, ya enunciada más arriba, acerca del destino de toda comunicación. En el caso de Kosovo, esta premisa de partida requiere tener presente que lo que vemos en TV, oímos en radio o leemos en prensa no es más que una "realidad mediada", realizada por los profesionales de la información. Así, los alumnos han de comprender que cada uno de los editoriales expresa opiniones que, en muchas ocasiones, parten de realidades distintas, aunque posibles y válidas para el lector todas ellas.

El texto escrito constituye una invitación para la construcción de mundos, repetimos, pero mundos a los que en no pocas ocasiones se tiene vedado el paso por razones que desconocemos de antemano. En el caso concreto de los alumnos de secundaria con los que se trabajaría, se partía con una pretensión de entrada que parece muy útil cuando están entre nuestras manos las opiniones de gente que ya de por sí muestran una cierta apatía a todo lo que "huele" a investigación: el modo de proceder esperable de estas chicas y chicos se debía basar en la confrontación entre lo que ya se sabía de la realidad que asolaba Kosovo y la información posterior, como pivote básico de influencia en este conflicto que comenzó el 24 de marzo de 1999.

El "diálogo" o "interacción" latente que supuestamente existe entre las palabras del editorial y el estudiante que ha realizado la tarea, puede tener lugar si logran "introducirse" en el mensaje, es decir,

en la medida en que puedan reconocer y recorrer su estructuración interna.

Desarrollaremos a continuación qué significa “considerar atentamente” lo que está en el texto. Para estos estudiantes y para nosotros, los textos precisan de una continuidad relacional y conceptual en los temas que abordan o, dicho de otro modo, que sus lectores potenciales puedan reconstruir esa continuidad y tomar conciencia de cuándo se inserta un nuevo asunto o idea principal, o cuándo un tema mayor se concentra sobre otros particulares.

En las conversaciones ordinarias, los interlocutores poseen múltiples recursos para indicar a la audiencia los cambios temáticos que se producen; cuando nos enfrentamos a los textos, los lectores debemos hacerlo por nuestra cuenta ante evidencias menos directas e impersonales. Los textos escritos se asemejan, por todo ello, a una especie de dificultad añadida al propio proceso de comprensión de los significados que encierran sus palabras.

Tanto en los textos como en los discursos ordinarios, la información no siempre ocupa o posee la misma importancia. Y un concepto que hemos tenido muy presente en la planificación y elaboración del diseño de nuestro trabajo es el de *macroestructura*, formada por aquellas ideas básicas o más esenciales que otras, en cuya jerarquía debemos ser capaces de reparar para ordenar los contenidos cruciales del texto. En el caso de los editoriales de prensa, se constatan dificultades para identificar estas ideas esenciales en algunas ocasiones, así como las relaciones con aquellas otras, de tipo secundario, que acompañan y completan los significados de las ideas principales.

Para concluir este punto del trabajo, nos referimos a la relevancia de que los textos posean un *patrón organizativo* todo lo más específico que pueda requerir el tema. Desde el punto de vista del lector, la “lógica” que encierra el asunto sobre el que se trabaja debe ser develada; y a pesar de que los textos proporcionan señales de su propia organización interna, los lectores debemos hacer un esfuerzo similar para reconocer esas señales y operar no solo con su significado formal, sino con la variada gama de significados implícitos que surgen por doquier en cada párrafo.

No debemos ni podemos ignorar que para muchos hay textos que son del todo o en parte impenetrables; textos que nos parecen muy complicados de recorrer en su organización temática, y de reconocer los niveles del significado y la lógica que los articula. Sería el caso de muchos niños, adolescentes y más de un adulto que leen, pero no comprenden: que han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo.

Algo semejante podríamos argumentar acerca de la capacidad para extraer el significado global de los

textos y párrafos, especialmente después de la revisión exhaustiva de la información que nos proporcionó la muestra de estudiantes de secundaria.

Los sujetos más capaces en la extracción de significados “enmascarados” en los editoriales pueden modelar y dar forma a una representación ordenada jerárquicamente en niveles de mayor estabilidad conceptual gracias a que operan con las “macrorreglas”, que serían a modo de operaciones o actividades que permiten derivar el significado global de una serie de oraciones y proposiciones.

Los sujetos de menor competencia de la muestra se mostraban menos capaces de sintetizar e individualizar con garantías la información del texto, porque tendían a usar una estrategia más inmadura, como la de “suprimir y copiar”, consistente en eliminar parte de la información y copiar literalmente el resto de lo que se puede llegar a considerar importante. Los alumnos que usaban el subrayado nos parecía que empleaban esta técnica como “heurístico” cómodo para así no tener que realizar la tarea de expresar con sus propias palabras lo que reflejaban los editoriales.

Texto y destinatario: focos de dificultades en la comprensión del material escrito

Cuando asumimos este trabajo, uno de los dilemas que particularmente nos planteamos fue justamente el que sirve como título a esta parte: en los editoriales seleccionados, ¿dónde íbamos a encontrar más obstáculos para alcanzar nuestro objetivo de partida: en las mismas palabras del texto o en los procesos psicológicos puestos en marcha por los estudiantes de secundaria para entresacar las ideas básicas de los textos presentados?

Desde la perspectiva de la estrecha ligazón que existe entre el texto y el lector, antes, durante y después de enfrentarse a la tarea de la lectura, se pueden diferenciar dos situaciones distintas cuando el origen del problema de comprensión se circunscribe al “texto”: pobre estructura, y contenidos poco familiares al lector.

En nuestro trabajo el segundo factor puede ser el que ofrezca más trabas al estudiante, porque algunos de los argumentos empleados pudieran estar bastante alejados de lo que para la chica o el chico de secundaria es el entorno de su vida cotidiana, incluso teniendo en cuenta el poderoso influjo que primordialmente los medios de comunicación tienen sobre los más jóvenes de la casa. Ahondando en ello, existirían tres situaciones que, a priori, conducirían a una pobre comprensión de lo leído, a saber:

Insuficiencias del estudiante que se concretan en una gama de estrategias inmaduras.

Contenidos poco familiares e incluso chocantes, si nos proyectamos según el modo de pensar de algunos estudiantes de secundaria.

Textos mal estructurados tanto en la forma como en el fondo del contenido.

Para una mejor aproximación a la valoración de la comprensibilidad de los editoriales por los alumnos, sobre todo en cuanto a los "procesos" que han usado, los estudiantes son el mejor indicador que tenemos a nuestro alcance.

La calidad de la interpretación que todos los lectores obtenemos de un texto depende de si se encuentran respuestas satisfactorias a los criterios que se ponen en marcha a la hora de evaluar lo compacto o no en cuanto a forma y contenido que es un texto.

Entre los criterios consultados, hemos tenido especialmente en cuenta los que siguen:

1. Continuidad del tema entre párrafo y párrafo, no solo atendiendo al mensaje o los mensajes explícitos incluidos en ellos, sino también a las ideas subyacentes que se encuentran a lo largo de los distintos párrafos.

Es, en definitiva, considerar cómo se plantea el equipo editorialista que confecciona el texto, el encadenamiento de temas y subtemas en sus diversos párrafos.

Un autor llamado Danes propone varias formas de sucesión y progresión. Al parecer existe entre los autores consultados un consenso básico en que cualquier cambio brusco de temática entre párrafo y párrafo puede perjudicar notablemente la comprensión del material. Y al contrario, allí donde al comienzo del texto se presenta con claridad el tema que pretende desarrollarse, y en cada párrafo se inserta una variante o especificación del mismo, se facilita la comprensión.

2. Estructuración del texto. Cuando nos pusimos a evaluar los textos recogidos para seleccionar los tres que se presentarían a los estudiantes de secundaria, este punto fue considerado como uno de los indicadores clave para llegar a obtener resultados fiables, válidos y replicables por otros en algún momento posterior a la realización de este trabajo.

En esta tarea tratamos de percatarnos, a través de repetidas lecturas, del patrón de organización que los articulaba. Consideramos que el editorial sería plausible o no de elegirse como material de investigación en tanto en cuanto pudiéramos identificar en su estructura formal un patrón organizativo específico. Al mismo tiempo, cabía la posibilidad de constatar ese patrón organizativo, pero que su manifestación textual fuera demasiado pobre;

es decir, que los vértices salientes o prominentes del texto no estuvieran explicitados con claridad, sumiendo al lector en una serie de dudas acerca de su comprensibilidad. Así, por ejemplo, podríamos encontrar, editoriales organizados de acuerdo a un problema y varias soluciones (los problemas sociales como el de la guerra de Kosovo están fundamentalmente planteados en esta línea), pero en ellos la exposición del conflicto no llegaría a ser suficientemente nítida ni robusta, ni aparecería una clara conexión entre el problema y las soluciones. En definitiva, dentro de esta dimensión consideramos si el texto posee o no una organización reconocible, y, en segundo lugar, si existiendo ese patrón su desarrollo es o no "ordenado".

3. El significado general. Los editoriales fueron evaluados en este punto conforme a la dificultad que ofrecería la extracción de las ideas más importantes. Este aspecto plantea la circunstancia frecuente del relativismo que marca las decisiones subjetivas que están detrás de la elección de lo que denominamos "ideas básicas" de un texto.

Estas dificultades se estimarían en función del número de ayudas necesarias para conseguir que un alumno elabore el significado global de un tema. Para hacer más operativa esta cuestión, se deben tener presentes las siguientes consideraciones:

¿Son los elementos del texto indicadores suficientes para concretar la idea global que pretende transmitir la línea editorial de cada uno de los periódicos elegidos?

Los elementos que permiten percibir el significado global, ¿se hallan desgajados aleatoriamente en el texto o se presentan de forma ordenada?

¿Existe alguna frase concreta que sea lo suficientemente informativa como para hacer una configuración aproximada de la idea global o macroproposición que estructura el eje principal del texto?

Intuimos que los editoriales elegidos ofrecerían serias dificultades de comprensión si las respuestas a estas interrogantes fuesen negativas. Intentamos, por ello, realizar los repasos necesarios a los inicialmente elegidos para ver cómo superábamos este obstáculo.

4. Apoyos textuales. En estas consideraciones previas al trabajo empírico en sí mismo, era importante sopesar los textos de acuerdo a la cantidad y calidad de sus señales o apoyaturas textuales.

Respecto al tipo de organización, hay ciertas marcas o señales lingüísticas que indican cómo se estructura la información y los textos difieren entre sí en cuanto al modo de utilización de estas señales. Por ejemplo, en el editorial de *La razón* ubicamos como marca importante la frase que inicia el primer párrafo: "Después de un desarrollo inesperado...", que entronca con el comienzo de su segundo párrafo: "Ahora la OTAN puede tener menos prisa que en el comienzo de la operación militar...". En el editorial de *El mundo*, las marcas importantes que percibimos son las "causas" de la prolongación del conflicto que los responsables del texto señalan en negrita: "Fatal evaluación de la capacidad de respuesta serbia", "Planes militares confusos y sin objetivos claros", "Un equivocado sistema de dirigir la guerra" y "Ausencia de determinación en el liderazgo político". por último, en el editorial de *El País*, las marcas más significativas se encontraban al comienzo del segundo y tercer párrafos: "Por desgracia para todo el continente europeo y para vergüenza de los autores..." y "Es lógico que surjan dudas sobre el camino a seguir".

También se tuvo en cuenta si había o no indicaciones de un cambio de tema o subtemas o, por el contrario, se presentaban sin más "nueces que partir" el nuevo tema o subtemas. Al final, la comprensión del significado puede ser más o menos fácil dependiendo de si cada uno de los párrafos posee o no una idea central identificable, o si los elementos informativos se disponen de forma ordenada para generalizar o construir la idea central o macroproposición.

En mayor o menor cuantía, todos los editoriales seleccionados, y decimos bien todos, presentaban insuficiencias que impedían el reconocimiento de una "lógica interna" que uniese a las diferentes ideas que subyacían en el fondo de los editoriales. Así, dentro de las clasificaciones de Meyer sobre las formas organizativas de los diferentes y peculiares textos (problema/solución, causalidad, comparación, descripción y secuencia), nuestro caso podría concebirse como un complicado entramado de justificaciones y críticas a la intervención de la OTAN en el conflicto de Kosovo. Pero incluso admitiendo esta posibilidad, era evidente que estas conexiones no estaban lo suficientemente claras en los textos.

Debido a esta aparente desestructuración, el criterio más correcto era aprovechar aquellos textos con una organización más definitiva en cuanto a las descripciones-diagnóstico de la situación y a las interrelaciones entre los distintos argumentos empleados.

Si tomamos el indicador de las descripciones-diagnóstico, los tres editoriales definitivamente seleccionados hacen más hincapié en manifestar críticas que loas o alabanzas a la intervención de la OTAN, y al posterior desarrollo de los desastrosos

acontecimientos, planteándose una disyuntiva muy interesante entre los deseos de una solución rápida al conflicto y la dura realidad de la resistencia de Milosevic a los bombardeos aliados.

Optando por hacer patente un vínculo más preciso entre todo el caudal de informaciones y posicionamientos que contienen los editoriales, podríamos llegar a la delimitación de un esquema de correlación entre la "guerra pensada por la OTAN" y las consecuencias desastrosas para todos los habitantes de la zona.

Nuestro deseo se circunscribía básicamente a que una vez que los estudiantes fuesen capaces de reparar en la organización interna de los textos y en sus argumentos e ideas fundamentales, razonasen y "sacasen jugo" a esas ideas desde el intratexto y no desde fuera, conectando esos contenidos con otros previos, y se percatasen de las deficiencias e incoherencias, comprendiendo la necesidad de información adicional.

En otras palabras, era necesario establecer una continuidad en el tratamiento de dos capacidades de gran importancia: la comprensión del material escrito, y el razonamiento, ya fuese de tipo más formal o cotidiano.

No ignorábamos, por último, que ciertos niveles de construcción del significado y de comprensión implicaban formas complejas y "esforzadas" de razonar. Collins, Brown y Larkin, en 1980, lo pusieron de manifiesto al cotejar los protocolos en voz alta de sujetos después de enfrentarse a la comprensión de un texto antiguo. De estos protocolos se desprende que los procesos de comprensión parecen idénticos a los que tienen lugar en la resolución de un problema.

Análisis de datos del trabajo empírico

Objetivos

Los objetivos de partida de nuestro trabajo con los estudiantes de Enseñanza Secundaria del Instituto de Enseñanza Secundaria Alameda de Osuna, de Madrid, eran los siguientes:

- Verificar si los alumnos de mayor edad extraían información más o menos sustantiva y no arbitraria respecto a sus compañeros de curso inferiores, basando nuestra premisa en "la aparente mayor experiencia lectora" de los primeros.

- Analizar la interpretación que los alumnos daban a los editoriales de acuerdo al condicionamiento de los conocimientos previos del lector sobre la guerra de Kosovo y los procesos cognitivos desarrollados.

- Intentar averiguar cómo asimilan los alumnos los textos presentados:

A través de una “comprensión literal”, referida a la recuperación de la información explícitamente descrita en el texto, sin añadir ni omitir datos;

A través de una “comprensión inferencial”, consistente en extrapolar información no expresada explícitamente en el texto.

- Esperar la posibilidad de la emisión de juicios críticos valorativos y comparaciones entre lo que los editoriales expresan y otros criterios externos o internos de los lectores. La guerra de Kosovo es un asunto suficientemente complejo y abierto en cuanto a su solución que puede desencadenar jugosos comentarios críticos por parte de los estudiantes de Secundaria.

- Analizar las estrategias puestas en marcha por los alumnos para titular y hacer los resúmenes correspondientes de cada uno de los editoriales.

- Indagar en las dificultades o facilidades encontradas en las respuestas de los alumnos respecto a la coherencia temática del texto y su recuerdo en función del número de cadenas causales entre párrafos de un mismo editorial que puedan reproducir. Tomando en consideración la relevancia que las cadenas causales tienen para este objetivo, podríamos indicar que si la estructura va presentándose ordenadamente a lo largo del texto, se reducirá la dificultad para comprenderlo.

- Comprobar si concebían la comprensión de la lectura como una compleja actividad cognitiva del procesamiento de la información, o por el contrario, como una mera acumulación de datos más “sintáctica” que semántica.

Para acercarnos a nuestros propósitos, teníamos que ver si sus respuestas seguían un orden cronológico, espacial, jerárquico, inductivo, deductivo, causa-efecto, etcétera.

Sujetos

El interés de nuestro trabajo estaba centrado en conocer el grado y nivel de comprensión de lectura de los editoriales de prensa escrita acerca del conflicto de Kosovo por alumnos de Enseñanza Secundaria, con edades comprendidas entre 12 y 20 años, aunque al final decidimos solamente incluir a alumnas y alumnos con edades entre 14 y 20 años, inclusive, dado que en las chicas y chicos menores se constataron (según nos comentaron los profesores) serias dificultades para responder a alguna de las preguntas.

Por lo tanto, la base de nuestra muestra se configuró en torno a veintiocho alumnas y alumnos, veinte mujeres y ocho varones, con la siguiente distribución por edades: 14 años: 8 alumnos; 15 años: 8 alumnos; 16 años: 1 alumno; 18 años: 3 alumnos; 19 años: 6 alumnos; 20 años: 2 alumnos.

La selección se llevó a cabo por los mismos profesores, a los que pedimos encarecidamente que distribuyeran los cuestionarios de forma proporcional entre las distintas edades y cursos.

Instrumentos.

Elaboramos un material escrito que incluía un apartado de lectura de los tres editoriales de los diarios *La razón*, *El Mundo* y *El País*, del 5 de abril de 1999, seleccionados para la tarea, y otros cuatro materiales con una serie de preguntas abiertas que iban de menor a mayor complejidad, según se avanzaba en las contestaciones; preguntas elaboradas con la pretensión de analizar las estrategias para la extracción de ideas principales, la agilidad y claridad a la hora de poner títulos breves a cada párrafo de los editoriales, comentarios específicos acerca de lo expuesto por los editorialistas en ellos, y finalmente ver cómo procesaban los alumnos la información cuando se les pedía un resumen final de cada editorial.

Las instrucciones seguían el siguiente orden:

1. Leer los tres editoriales referentes al tema Guerra de Kosovo.

En una primera lectura de los tres textos, cada uno de los alumnos con su ritmo particular intentaría concentrar al máximo su atención en la tarea. Los profesores explicarían que el objetivo de este primer contacto con los editoriales era hacerse una idea general de cada uno de ellos. Si alguna palabra les resultaba desconocida, debían preguntar para aclarar sus dudas desde un principio, o en su defecto consultar los términos dudosos en un diccionario.

2. Extraer de cada párrafo la idea considerada como principal. ¿De qué trata el párrafo?

Los profesores explicaron de antemano a los alumnos que lo importante era hacer una segunda lectura del texto, con detenimiento en cada uno de los párrafos para ver cuál era, desde la perspectiva de cada uno, el asunto central sobre el que guían las ideas contenidas en cada párrafo. Éramos conscientes de la dificultad de esta tarea para muchos alumnos, pero era básico ver la asimilación del material en estas primeras fases.

3. Poner un título a cada párrafo.

Para ayudar a chicas y chicos a comprender mejor su tarea, creímos útil el que titularan cada uno de los párrafos. En esta fase era muy importante hacerles ver a los alumnos que un “título no es equivalente a un resumen” y que solo requiere, en muchas ocasiones, una palabra o un par de palabras. Lo esencial era que entendiesen que esas palabras debían ser un reflejo del contenido de cada párrafo. El título también debía hacer referencia al subtema

específico del párrafo y no al general de todo el texto.

Cuando los alumnos tuviesen un esquema mental definido sobre qué escribir en estas preguntas acerca de la idea de cada párrafo y el título particular que pondrían, debían redactar todo en hojas aparte del material entregado para que nos facilitaran la labor de análisis de sus respuestas.

Por supuesto, contábamos con que algunos, en vez de un título, iban a escribir un resumen, y así fue.

Por otra parte, otros se ahorraban el trabajo de escribir lo que se les pedía en la instrucción dos de la tarea, y empleaban la técnica del "subrayado" para extraer de cada párrafo la idea que consideraban principal. Este método tenía el inconveniente de que contestaban a la pregunta con las mismas palabras que habían usado los editorialistas, de forma que nos quedábamos sin la explicación de su elección a través de sus propias palabras.

Otro error que percibimos consistía en que se elegían como título el primer o primeros términos que aparecían en cada párrafo. Este fallo se cometió a pesar de que previamente se señaló que un buen título es algo cuyo contenido debe estar presente en todas las oraciones del párrafo, y no solo al principio, en el medio o al final de párrafo.

4. *Desglosar los comentarios de cada párrafo. ¿Qué se dice del tema?*

5. *Resumen de cada editorial.*

¿Podemos quitar algo porque ya lo sabemos muy bien o porque se dice 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 que "diga lo mismo"?

Procedimiento

El material de trabajo era anónimo, pero a pesar de insistir en el anonimato, hubo un significativo número de estudiantes que pusieron nombre y apellidos en las hojas entregadas.

La contestación a las preguntas se realizó en las *clases* correspondientes a la asignatura de Lengua, durante el mes de abril de 1999, que por suerte coincidió con la parte del programa referente a "Lenguaje periodístico" explicado anteriormente por los profesores. Esto les sirvió a ellos para conocer de primera mano el grado de comprensión de alguna de sus lecciones.

Plenamente conscientes de los objetivos de nuestro estudio y las características de una gran parte de las variables incluidas, se decidió realizar un

análisis de correspondencias múltiples entre las contestaciones a las diversas preguntas.

Se buscaba reducir la variabilidad expuesta en los contenidos originales del trabajo a un número menor de dimensiones con el propósito de sondear las semejanzas y diferencias de toda la información posible que plasmaron por escrito los alumnos.

Este *modus operandi* podía ser útil para construir una agrupación o clasificación más realista de los sujetos de la muestra en función de sus peculiaridades, ofreciendo información adicional sobre las características que guían sus maneras de procesar los datos de los editoriales respecto a la comprensión de las ideas principales y secundarias de los textos y expresar resúmenes precisos y sin vaguedades de cada uno.

Resultados

Según los resultados que se extrajeron de cada una de las preguntas y las similitudes conceptuales encontradas en las respuestas de los alumnos, hemos creído conveniente agruparlos por edades. Para configurar estas agrupaciones se han empleado tres criterios básicos:

Análisis de la progresión temática de los editoriales a través de hacer una parada y reflexionar acerca de las ideas de cada párrafo.

Comprender la idea general de cada editorial.

Reconocimiento de la organización interna del texto.

Se intenta ver cómo los alumnos localizan los contenidos y apoyos vertebradores de la estructura tanto intrapárrafos como interpárrafos, a través del análisis de sus organizaciones particulares referentes a concepciones explícitas e implícitas de la causalidad, la respuesta, la comparación, la descripción somera y profunda y la secuenciación.

Queríamos ver cómo chicas y chicos de cada una de las seis agrupaciones que definimos por edades extraían los antecedentes y consecuentes referentes a la organización de causalidad; problemas y soluciones en el caso de la organización de respuesta; rasgos característicos de cada uno de los párrafos de un editorial concreto respecto a la idea de comparación; elementos importantes que los alumnos tenían en cuenta cuando redactaban la descripción sintética de los editoriales y las fases, pasos o momentos como componentes de la organización secuencial de los párrafos.

A modo de conclusiones

Tras el análisis de los resultados, las hipótesis desde las que partíamos se han confirmado en su mayoría.

Así, los lectores de menor edad y por ello, en principio, más novatos, realizan una lectura cuyos procesos son más simples, inmaduros y en algunos casos incompletos, mientras que los lectores de mayor edad y por ende, teóricamente, más expertos, realizan una lectura que implica procesos cognitivos más complejos, adecuados y profundos.

Lo anteriormente expuesto se podría concretar en los siguientes puntos:

Los lectores jóvenes suelen realizar resúmenes literales utilizando en muchos casos la técnica del subrayado. Los de más edad, por el contrario, hacen resúmenes en los que traducen el contenido del editorial a sus propias palabras, dándole una mayor amplitud de miras a la información manejada. De ello se desprende el hecho de que los primeros expresan ideas incorrectas fruto de los atajos que toman, lo que no es frecuente en el segundo grupo, que al haber "filtrado" la información tiende a expresar ideas correctas.

Los más novatos parecen, en muchas ocasiones, incapaces de reconocer la conexión existente entre los diferentes párrafos, sin poder establecer relaciones causa-efecto, hecho que sí se entrevé en los más expertos.

Por último, encontramos que los novatos no intentan integrar el conocimiento que tienen de otras áreas, mientras que los expertos sí lo hacen. Esto constituye otra razón por la que los novatos no llegan a comprender la lectura.

No obstante, consideramos necesario puntualizar que estos resultados no se dan en todos los casos. Como siempre, podemos encontrar diferencias individuales.

Respecto a las inferencias realizadas, también podemos encontrar importantes diferencias particulares entre los participantes. Nos sorprende encontrar que sean los más jóvenes de la muestra los que presentan posiciones más valorativas en contraposición con los mayores, que nos parecen más objetivos y cautelosos en sus opiniones, sin hacer juicios de valor por doquier.

No obstante, si analizamos con más profundidad los juicios que realizan, esta primera sorpresa se torna en algo que según lo expuesto en el cuerpo teórico se podía predecir. Nos referimos a que los juicios que realizan se desprenden de sus ideas implícitas y de la información literal del texto. Queremos decir, en definitiva, que no han integrado y construido su propia versión de la realidad en función de lo expuesto en los editoriales y sus ideas

implícitas: se han dejado llevar por uno de los dos factores, sin ejercitar una visión crítica e integrar diversos conocimientos como parece recomendable en este caso.

Para terminar, hemos intentado reflexionar sobre el hecho de que son pocos los sujetos que han intentado resumir el tercer editorial, y muchos de los que lo hacían era a través de la técnica del subrayado a pesar de que no hubieran utilizado esta con los otros dos editoriales. Pensamos que una posible causa pudo ser el no dar con la selección del editorial adecuado conforme a los cuatro criterios que utilizamos. Ningún editorial cumplía totalmente las exigencias que requerían los cuatro criterios mencionados; por eso decidimos centrar nuestra elección en las descripciones-diagnóstico de la situación y en las interrelaciones entre los distintos argumentos empleados. En base a esto, podemos postular que sobreestimamos la lógica interna que seguía el editorial de *El País*.

Esperamos que estos resultados puedan ser útiles para la marcha presente y futura de las investigaciones que sigan esta o parecida línea dentro del marco de la asignatura. En definitiva, nuestro deseo es que este trabajo aporte su granito de arena respecto a tener indicadores sólidos cuando nos acerquemos como lectores u observadores a la comprensión de textos escritos, y en especial los de prensa diaria.

Referências

1. RUMELHART, D. E.; ORTONY, A. The representation of knowledge in memory. In. ATKINSON, R. C; HERRNSTEIN, R. J. ; LINDZEY, G. and LUCE, R. D. (Eds.). **Steven's handbook of experimental psychology: Learning and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977, p. 99-135.
2. COLLINS, A., BROWN, J. S., & LARKIN, K. M. Inference in text understanding. In SPIRO, R. J., BRUCE, B. C. , BREWER, W. F. (Eds.), **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 385-407.

Recebido em 30/11/2006

Aceito para publicação em 27/05/2007