

REFLEXIONES

ENFOQUES PARA “ENSEÑAR A COMPRENDER” EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Manuel Montanero Fernández¹
José Antonio León²

RESUMEN

En este trabajo se analizan varios enfoques acerca de cómo "enseñar a aprender" a los alumnos, a partir de la lectura de textos, lo que constituye una importante demanda de la orientación psicopedagógica en los institutos de Secundaria. Tanto la acción tutorial del profesor como la intervención psicopedagógica se han orientado tradicionalmente hacia la enseñanza de "técnicas de estudio". La mayoría de esos programas han partido de la enseñanza de estrategias semánticas dirigidas a extraer las ideas principales de los textos. Otro tipo de intervenciones han primado más bien el entrenamiento de estrategias metacognitivas durante la lectura. Por último, una tercera alternativa se ha centrado en desarrollar herramientas más eficaces para operar con la estructura del texto, con objeto de potenciar las capacidades de razonamiento y comprensión implicadas. A continuación discutimos los principales problemas y ventajas de cada enfoque y justificamos una propuesta ecléctica (la "Intervención Estratégica en Niveles") que, en estudios anteriores, ha producido claras mejoras en cuanto a las estrategias para abordar el estudio de textos académicos en el área de Ciencias Sociales.

ABSTRACT

In this work, we analyze how to approach new strategies for teaching students "how to learn" from text, which represent an important demand for educational guidance in Secondary School. Both the tutorial and the educational intervention have been traditionally guided toward the teaching of study techniques. Most of these programs have focused on the instruction of semantic toward the extraction of main ideas

¹ Universidad de Extremadura.

² Universidad Autónoma de Madrid

from the text. Other sort of performances is focused rather on the development of the metacognitive strategies during reading. Finally, other alternatives have provided more effective tools to analyze the structure of the text, in order to develop reasoning and comprehension capacities involved. We discuss the main problem and advantages about these perspectives. In contrast, we defend an eclectic proposal (named "Strategic Intervention in Levels") that in previous studies has shown clear improvements in the strategies facing the study of academic texts in the Social Science area.

PALABRAS CLAVE

Estrategias de aprendizaje, Comprensión, Educación Secundaria, Enseñar a comprender.

KEY WORDS

Learning Strategies, Comprehension, Secondary School, Learning from text, Teaching.

La capacidad de aprender a partir de la lectura es uno de los objetivos fundamentales de la Educación Secundaria Obligatoria (L.O.G.S.E., art. 19). Los textos expositivos, en general, y los textos académicos, en particular, constituyen herramientas de indudable valor que complementan la explicación del profesor en la difícil tarea de transmitir los diversos contenidos de aprendizaje. Incluso los mismos "apuntes" que elabora el alumno son, en cierto modo, textos más o menos esquemáticos, que tratan de registrar y estructurar dicha explicación. A pesar de que existen importantes recursos para llevar a cabo esta tarea de aprender de manera significativa los contenidos que se

imparten en el aula o que contienen los libros de texto, no siempre se consigue el éxito deseado. Más bien al contrario, un número importante de alumnos de Educación Primaria y Secundaria no entienden lo que leen.

La constatación de los problemas de comprensión lectora que sufre una gran parte de alumnos de la E.S.O. (véase I.N.C.E., 1998), suele esgrimirse como una de las causas fundamentales del fracaso escolar. La transcendencia del problema afecta especialmente a las tareas de orientación psicopedagógica en los centros educativos, no sólo por la importancia de la capacidad de comprensión lecto-

ra para la formación cultural del individuo, al finalizar la educación obligatoria, sino también por la interferencia que dichas carencias producen en muy diversas áreas del currículo. Esta es la razón que ha motivado la realización de este trabajo. En los apartados posteriores se analizará con brevedad algunos de los programas más comúnmente utilizados en esta etapa y propondremos un modelo alternativo de intervención que trata de solventar algunas deficiencias en la comprensión en el ciclo de la E. S. O.

"Enseñar a estudiar" vs. "enseñar a comprender" textos académicos

Como forma de paliar esta situación, en los últimos años se ha venido produciendo una extraordinaria proliferación de materiales y programas para la instrucción de estrategias de aprendizaje que los departamentos de orientación han utilizado, generalmente con una escasa información acerca de la eficacia y las limitaciones que plantean. Tras una amplia revisión, recientemente hemos propuesto una clasificación genérica, en función de las capacidades generales que se priman, es decir, si se centran en "enseñar a pensar", "enseñar a estudiar" o "enseñar a comprender" (Montanero, 2000).

Los ya clásicos programas de enseñar a pensar constituyen paquetes de intervención relativamente amplios que se caracterizan por centrarse en el desarrollo de *estrategias cognitivas básicas* (que subyacen a diferentes capacidades de comprensión, razonamiento y solución

de problemas). Dicha intervención suele fundamentarse en materiales altamente estructurados pero generalmente "libres de contenido" curricular. Esta es la principal razón por lo que, aunque en algunos de esos materiales se trabaja la comprensión de textos narrativos y expositivos, resulta cuestionable sus posibilidades de transferir las consecuciones a tareas escolares, condicionadas por conocimientos previos y estrategias de carácter específico, como la comprensión de textos académicos (Montanero, 2000).

Por el contrario, el enfoque que podríamos denominar, siguiendo el mismo tipo de epígrafe, de *enseñar a estudiar*, se centra en la instrucción del uso de herramientas específicamente implicadas en el estudio de textos y el rendimiento escolar. Este enfoque abarca sin duda las modalidades de intervención psicopedagógica tradicionalmente más extendidas en los institutos de Secundaria. El estudio se concibe como una actividad mucho más amplia que la comprensión, aplicable a situaciones diversas de aprendizaje. Se trata de una actividad de aprendizaje en intensidad y más o menos intencional. En cuanto tal, es el medio fundamental para acceder al aprendizaje, mediante un conjunto de hábitos, estrategias y técnicas que constituyen un *método de estudio*.

El método de S.Q.3R Francis P. Robinson (1970) constituye la referencia más importante que impulsó la proliferación de este tipo de programas a lo largo de la década de los setenta y ochenta. El acrónimo que le da título se corresponde en realidad con las siglas en inglés correspondientes a las cinco operaciones de que

consta el proceso de comprensión y estudio de un texto ("Survey"; "Question"; "Read"; "Recite"; "Review"). Desde entonces, numerosos programas de intervención psicopedagógica se han ocupado de entrenar la utilización de un variado conjunto de *herramientas técnicas* que amplifican la eficacia de los procesos de estudio y recuerdo de los contenidos, en contextos típicamente escolares (Corzo, 1973; Carreño, 1976; Benedito, 1977; Chico, 1981; Selmes, 1987; Brunet, 1987; Álvarez y otros, 1988; Sáenz, 1988; Cañas y Hernández, 1989; Cuenca, 1989; Serafini, 1991; Vidal, 1990; Salas, 1994; 1995; Tierno, 1995; Gómez et al, 1995; Hernández Pina, 1995; Rotger, 1995...). En general, estos procesos y operaciones podrían reducirse, con diferentes nombres y matices, a los cinco grupos que aparecen en el cuadro siguiente, y para las que las técnicas de estudio se conciben como recursos instrumental idóneo (Montanero, 1998).

Sobre estos presupuestos, la principal limitación de la enseñanza tradicional de técnicas de estudio se debe precisa-

mente a la sobrevaloración de la eficacia de esas herramientas, especialmente cuando se instruye a alumnos que carecen de ciertos prerequisites cognitivos. En un reciente trabajo (Montanero, 2000), hemos analizado la utilidad de este tipo de programas con alumnos con problemas de aprendizaje en el segundo ciclo de la E.S.O.

A pesar de su amplia utilización, los resultados confirmaron las limitaciones genéricas de este enfoque en la comprensión y recuerdo de textos de Ciencias Sociales con alumnos que carecen de estrategias básicas y específicas para beneficiarse de las técnicas que se pretenden entrenar. El empleo de las técnicas de estudio tradicionales como el subrayado o el esquema no facilitaron el acceso a los niveles de comprensión profunda, medido a través de la realización de inferencias más allá del contenido explícito del texto. Por otro lado, el estudio reveló una escasa aplicación espontánea de las técnicas después de un entrenamiento de casi 15 horas, lo que quiere decir que su instruc-

Tabla 1

OPERACIONES	TÉCNICAS DE ESTUDIO
De lectura previa	Velocidad lectora, manejo del diccionario
Seleccionar, analizar...	Subrayado, análisis marginal
Relacionar, organizar, sintetizar...	Esquemas, diagramas, cuadros, resúmenes
Memorizar, repasar...	Recursos mnemotécnicos, ficheros, prog. de repaso...
Aplicar, transferir...	Elaboración de trabajos, preparación de exámenes...

ción, sin un aprendizaje estratégico previo y sistematizado, no permite que muchos alumnos de la E.S.O. consigan apropiarse realmente de ellas. El dominio del subrayado no tiene utilidad si el sujeto es incapaz de desplegar estrategias de selección, generalización e integración semántica. Algo parecido podríamos decir de un diagrama o un cuadro sinóptico, como técnicas de representación extraordinariamente potentes para organizar la información esencial y mejorar su asimilación y recuerdo, pero que resultan difíciles de aplicar cuando no se implementan de modo estratégico una serie de operaciones dirigidas a detectar y transformar las relaciones retóricas del texto.

Revisando el cuadro anterior obtendríamos así una nueva columna que recoge los principales componentes estratégicos y conocimientos previos implícitos en el proceso de comprensión del texto.

Obsérvese cómo la mayoría de los programas de técnicas de estudio,

obvian dichos componentes estratégicos de la comprensión lectora (que los de desarrollo cognitivo, ni siquiera consideran como objeto de intervención). Si bien en la primera lectura, la velocidad puede aumentar el rendimiento, esta mejora es nimia cuando el alumno no domina otras operaciones estratégicas que intervienen en el establecimiento del "hilo conductor" desde la representación microestructural del texto. Aunque varios estudios muestran que la velocidad con la que se pronuncian palabras correlaciona con la comprensión (González, 1995; p. 101) tampoco este dato sería una prueba suficiente de la utilidad de una intervención específica en este sentido; máxime, si tenemos en cuenta, como comprobaron Hincheley y Levy (1988) en los últimos cursos de la Educación Primaria, que la diferencia más clara entre los lectores de diferente nivel de comprensión, no se debe tanto a la velocidad lectora (entre unas 180 en los buenos y 150 palabras por minuto en los malos), cuanto a la diferencia de adapta-

Tabla 2
Estrategias y técnicas de estudio

OPERACIONES	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS DE ESTUDIO
De lectura previa	Referenciales	Velocidad lectora, manejo del diccionario...
Seleccionar, analizar...	Semánticas	Subrayado, anotación marginal...
Relacionar, organizar, sintetizar...	Estructurales y elaborativas	Esquemas, diagramas, cuadros, resúmenes...
Memorizar, repasar...	De recuperación	Recursos mnemotécnicos, ficheros, prog. de repaso...

ción del ritmo a los problemas de comprensión que ofrece el texto (que en el caso de los malos es casi imperceptible).

Por otro lado, la utilización del diccionario y otras fuentes de información es el último recurso que suelen utilizar los lectores expertos, cuando se ven incapaces de inferir el significado de una expresión por el contexto, de forma "puntual" o "retardada", y además estiman una cierta relevancia para la comprensión del mensaje global.

Los métodos de estudio no suelen incluir tampoco instrucciones específicas para que el alumno aprenda a diferenciar y jerarquizar las macroproposiciones más importantes para la comprensión del texto. Parece cuestionable que el mero aprendizaje de una técnicas de selección de las ideas principales, como el subrayado, produzca un beneficio en este sentido con alumnos incapaces de distinguir y reducir la información esencial. Del mismo modo, una técnicas de representación como el esquema o el mapa conceptual no integra todas las claves que permiten relacionar dichas ideas entre sí, especialmente cuando el alumno tiene dificultades para comprender relaciones causales, o establecer comparaciones y clasificaciones entre conceptos.

Los trabajos que podemos agrupar en el enfoque de "enseñar a comprender" están orientados precisamente por una sensibilidad hacia estos componentes estratégicos previos, si bien no de carácter básico y genérico (como en la mayoría de los programas de "enseñar a pensar"), sino en el ámbito específico de la com-

prensión. Una clasificación más minuciosa nos permite distinguir incluso entre tres subenfoques, según se prime el entrenamiento de estrategias elaborativas, semánticas o estructurales en el proceso de intervención.

Programas centrados en la instrucción de estrategias elaborativas y metacognitivas

La potenciación de lo que normalmente se denomina "lectura activa", dirigida a la comprensión, no requiere sólo el desarrollo de ciertas actitudes y objetivos previos a la lectura. Las estrategias elaborativas están directamente implicadas en la capacidad de activar los conocimientos previos, realizar inferencias más allá del contenido superficial del texto y resolver las inconsistencias que se detecten. Bajo este epígrafe hemos incluido diversos trabajos que recogen programas de intervención con al menos uno de estos dos objetivos:

— Estimular la activación de conocimientos previos y la elaboración de inferencias profundas o que enriquecen el modelo situacional que da sentido al texto;

— Entrenar la autorregulación metacognitiva de todo el proceso y especialmente la evaluación de problemas específicos de comprensión.

Algunos de los programas que a veces han sido catalogados como de "enseñar a pensar" pueden en realidad asimilarse a estos objetivos específicos (Moffett, 1968; Robinson, 1970; Pearson y

Jonhson, 1978). La intervención no recoge estrategias cognitivas básicas independientes de contenido, sino que se concentra en el entrenamiento de estrategias de comprensión verbal en contextos académicos (sí bien no sólo utilizan materiales escritos). De todas formas, el principal antecedente debe localizarse más bien en el M.U.R.D.E.R. (Dansereau et al. 1979a, 1979b, 1986), desarrollado a partir del trabajo de Robinson, que distingue entre las estrategias primarias de la comprensión y las estrategias motivacionales y comportamentales que sirven de apoyo al estudio. Entre las primeras, el entrenamiento de la expansión ("expanding"), consiste en realidad en entrenar estrategias elaborativas, dirigidas a que los sujetos aprendan a formularse autopreguntas que faciliten una comprensión más profunda del material, mediante la reflexión sobre cómo mejorar el texto original para que fuera más comprensible; mientras que en la revisión ("review") se entrena al sujeto para que aprenda a revisar sus errores y regular las estrategias anteriores. La mayor aportación del programa se debe a su comprensividad, de la que carecían los anteriores métodos. De hecho, para Dansereau el éxito depende de que se aplique en conjunto, y no entrenando diferentes estrategias por separado.

Posteriormente, numerosos autores se han ocupado de investigar las posibilidades de una intervención específicamente dirigida a las estrategias metacognitivas que intervienen en la comprensión lectora. Hansen y Pearson (1983) mostraron cómo un sencillo procedimiento para enseñar a formularse autopreguntas sobre

las experiencias previas en torno al tema del texto y sobre las posibles predicciones que se derivan, mejora la capacidad inferencial de sujetos con dificultades de comprensión (sí bien no produce grandes mejoras en los demás). También en la línea de intervenir sobre la activación de conocimientos previos, Ogle (1989) diseñó un programa más amplio, el K.W.L. ("Know, Want to Know, Learn") que instruye cuatro estrategias específicas: recuperar e inferir toda la información asociada al tema del texto (mediante una especie de "tormenta de ideas"); categorizar los elementos más relevantes; anticipar la información que el autor reflejará en el texto; y plantearse posibles preguntas sobre dicha información.

Otros estudios se han centrado, más específicamente, en la instrucción de las estrategias cognitivas que intervienen en la evaluación y resolución de problemas de comprensión. A partir de los trabajos de Baker (1984), Paris et al. (1984), diseñaron un completo programa de "instrucción directa" sobre 20 estrategias que intervienen en el control metacognitivo de la comprensión, agrupadas en cuatro bloques: planificación, identificación de niveles de significado, inferencias sobre el contenido y supervisión.

Por su parte, el programa de Palinscar y Brown (1984) ha tenido una especial divulgación, no tanto por el contenido de la intervención, como por impulsar la metodología de "enseñanza recíproca" sobre cuatro estrategias: *clarificar* los problemas de comprensión (palabras, referentes, inconsistencias...); *resumir* el contenido leído (como estrategia

de supervisión, en caso de no haberse detectado ningún problema); *cuestionarse* sobre el significado global del texto, formulando posibles preguntas, como si se tratara de un examen; *predecir* las posibles continuaciones del texto.

A partir de estos y otros trabajos (Bereiter, y Bird, 1985), Mateos (1991a, 1991b, 1995) ha conseguido perfeccionar un programa más completo que ha obtenido una amplia divulgación. La intervención se basa en la instrucción de diversos criterios léxicos, sintácticos y semánticos, que permiten evaluar los posibles problemas de comprensión en cada nivel representacional. Posteriormente se entrenan diferentes estrategias de autorregulación de tipo puntual (elaboración de paráfrasis, inferencias locales y elaborativas...); retardadoras (decisiones de irrelevancia, suspensión del juicio y formulación de hipótesis a partir de indicios espaciales, temporales, funcionales, descriptivos, de clarificación o equivalencia...); o disruptivas (releer, consultar una fuente externa...).

Programas centrados en la instrucción de estrategias semánticas

La categoría de clasificación que presentamos en el título de este apartado es probablemente la más compleja de justificar. Frente a los trabajos que recogemos en el siguiente punto, el enfoque semántico caracteriza a aquellos paquetes de intervención que se vertebran de forma "ascendente" en torno a la selección y jerarquización de ideas, antes de tratar de establecer las relaciones retóricas

que las organizan. Los programas de intervención más típicos son aquellos que se fundamentan explícita o implícitamente en dos objetivos: *la extracción de las ideas principales* del texto o a *la construcción de resúmenes* que relacionen dichas ideas. Ninguno de los dos objetivos requiere necesariamente la identificación de relaciones retóricas y estructurales del texto (en un resumen, por ejemplo, basta con ordenar jerárquicamente las ideas ya desglosadas)¹. En este sentido, podríamos decir que este tipo de intervención se encuentra más cercano al de los programas de técnicas de estudio.

Tanto algunas revisiones del programa de Robinson, como el MURDER incluyen la detección de *ideas principales* entre sus "estrategias primarias". Otros autores han entrenado más bien la generación de *títulos*, con objeto de que los sujetos consiguieran desarrollar expectativas adecuadas sobre el contenido del pasaje, extraer la información más importante y obtener una clave de recuperación para su recuerdo (Brooks y Dansereau, 1983; León y Martín, 1993).

En cambio otros autores se han centrado más en las estrategias de reducción semántica que en la extracción de títulos o ideas principales. Brown, Day y Jones (1983) adaptaron las "macrorreglas" de supresión, generalización e integración, identificadas por Kintsch y Van Dijk (1978), a la generación de *resúmenes*. Se trabajó con sujetos de diferentes eda-

¹ Por esta razón, Cunningham y Moore (1990), por ejemplo, les conceden a ambas un tratamiento unitario como "tareas generativas".

des y textos académicos reescritos, enseñándoles a localizar información redundante; sustituir listas de conceptos por otro más amplio; seleccionar oraciones temáticas o inventar otra que recoja la idea principal.

En esa misma línea, Williams (1986) confeccionó un programa instruccional que pretendía conectar las anteriores operaciones con las estrategias básicas de categorización y clasificación que las posibilitan. En las cinco primeras lecciones se aplican estas estrategias a la clasificación de objetos y conceptos sencillos, para posteriormente introducir materiales verbales más complejos y textos, donde el alumno practica ya la categorización semántica del tema, así como de las ideas principales que la sustentan. La instrucción transcurre desde tareas con párrafos que contienen la oración-temática a tareas con textos con tema implícito; desde la identificación de títulos y establecimiento de progresión temática, hasta la elaboración de frases-resumen. Finalmente, en las últimas cinco lecciones los alumnos tienen que descubrir frases anómalas y justificar la incoherencia con la idea principal.

Pero el trabajo más célebre respecto al objetivo de "enseñar a comprender" ideas principales corresponde sin duda a Bauman (1983, 1990; Casidy y Bauman, 1989). El programa se fundamenta en un procedimiento de "instrucción directa", con práctica guiada e independiente (en la que las tareas se secuencian por creciente dificultad) y con el apoyo de autopreguntas y gráficos. El entrenamiento comenzaba localizando

oraciones-temáticas e ideas implícitas en un párrafo y después en textos breves. Posteriormente, se instruía la jerarquización de ideas en tres niveles: tema, ideas principales (que sirven de comentario del tema) e ideas-detalle (que sustentan a las anteriores). Bauman comparó la efectividad del programa con otros dos, basados en materiales de lápiz y papel y en el desarrollo de vocabulario significativo, con resultados positivos. Sin embargo otros trabajos, arrojan dudas sobre la eficacia de esta modalidad de instrucción. Adams et al. (1985), investigaron experimentalmente la efectividad de una intervención sistemática, de corte semántico y fundamentada en el programa de Robinson, con alumnos con dificultades de aprendizaje. Los resultados fueron significativos respecto al grupo de control que no había recibido intervención, pero no respecto a otro grupo que recibió ayuda espontánea por parte de su profesor. Igualmente, Stevens (1988) analizó los efectos de este enfoque de intervención con relación a otros métodos cognitivos. Los resultados muestran una pobre generalización del entrenamiento en detección de ideas principales a textos de contenidos sensiblemente diferentes, al contrario que los alumnos sometidos a una intervención alternativa.

Programas centrados en la instrucción de estrategias estructurales

Brooks y Dansereau (1983) fueron los primeros en aprovechar los estudios sobre las gramáticas de cuentos en el campo de la intervención psicopedagógica.

gica. En este caso, mediante un procedimiento de instrucción para desarrollar la comprensión de textos sobre contenidos científicos. La instrucción consistía básicamente en enseñar a reconocer y reordenar la información de determinados textos en función de las categorías típicas que componen el contenido de una teoría científica: Descripción, Historia, Consecuencias, Evidencias, Otras teorías e Información abierta ("DICEOX"). El enfoque se mostró útil, especialmente en las pruebas de recuerdo libre. Pero son los trabajos de Meyer (1984, 1985) los que proporcionan el fundamento más importante de este nuevo enfoque: las *superestructuras* de los textos expositivos. Algunas de las repercusiones más reseñables se deben a Ambruster et al. (1987), que demostraron la efectividad de instruir en el uso de la estructura problema-solución, desde los últimos cursos de Primaria; Esther Geva (1985), que comprobó la utilidad de instruir la representación del contenido del texto mediante *diagramas de flujo* con símbolo específico para cada tipo de relación retórica; o Hernández y García (1991), que utilizaron las llamadas "ruedas lógicas" como heurístico para facilitar la comprensión de las relaciones retóricas subyacentes al texto. Aunque probablemente el programa más sólido y divulgado en nuestro país se debe a Emilio Sánchez (1989, 1990, 1993, 1998).

Se trata de una alternativa que combina diversos tipos de estrategias, pero el descubrimiento de la organización retórica del texto es, frente a la búsqueda de la idea principal, la que verdaderamen-

te vertebra el programa². La intervención se sustenta en tres principios metodológicos para la instrucción estratégica: explicitar y modelar las operaciones cognitivas (que en el caso del instructor tienen un cierto grado de automatización); *transferir* progresivamente el control de las mismas al aprendiz (mediante el entrenamiento en la formulación de autopreguntas, utilización de gráficos y práctica guiada), y, finalmente, *situar* dicho aprendizaje en el contexto curricular del aula. La aplicación del programa requiere tan sólo un mínimo de 8 ó 10 sesiones de unos 50 minutos, con objeto de trabajar 8 contenidos fundamentales: "Lectura global" (estrategias referenciales y de evaluación de palabras desconocidas); "Poner títulos" (se trabajan autopreguntas e indicios para establecer la progresión temática); "Organización", "Localización de componentes" y "Construcción del esquema" (estrategias estructurales); "Construcción del significado" (estrategias semánticas); "Autopreguntas" (estrategias elaborativas y metacognitivas).

El trabajo de Sánchez aporta dos avances especialmente significativos para este enfoque de intervención: introduce un sistema de apoyo gráfico para repre-

2 En las primera versiones del programa (1989, 1990), se apuesta por un enfoque "ascendente" en el que, antes de determinar la estructura, se enseña a elaborar un resumen del contenido (a partir de la aplicación de las macrorreglas de Kintsch y Van Dijk). En estudios posteriores, sin embargo, la comparación entre un programa de instrucción de estrategias estructurales frente a otro basado en estrategias semánticas para elaborar resúmenes, permite concluir una mayor relevancia de las primeras (Orrantía, Rosales y Sánchez, 1998)?

sentar las relaciones retóricas establecidas por Meyer, con algunas modificaciones; y sobre todo, operativiza espléndidamente un procedimiento de entrenamiento en autocontrol, basado en el modelado y la utilización de autopreguntas específicas de cada estrategia que puede desarrollarse en el contexto del aula. En esta misma línea puede situar otros trabajos como el de Vidal-Abarca (1991), Vidal-Abarca y Gilabert (1991), Martín (1993) o León (1991; León y Carretero, 1995), éste último, con una incursión en el campo de la comprensión de textos periodísticos. Vidal-Abarca y Gilabert, por ejemplo, han conseguido dar más vistosidad a los recursos gráficos para representar la organización del texto. En el programa *Comprender para aprender*, comprobaron la utilidad del heurístico de la "balanza" y el "árbol" para la comprensión y el recuerdo de textos comparativos y enumerativos respectivamente. Sin embargo, la influencia del enfoque anterior se manifiesta en la persistencia de actividades dirigidas a entrenar la extracción de la idea principal explícita (selección de oraciones temáticas) e implícita.

Algo parecido se constata en el reciente programa de Carriedo y Alonso Tapia (1991, 1994; Alonso Tapia y Carriedo, 1992, 1996). Al igual que Sánchez, los autores se han centrado en confeccionar un paquete de intervención fácilmente aplicable por el propio profesorado de Secundaria en el contexto del aula. El programa se estructura en cuatro módulos: instrucción de estrategias de activación del conocimiento previo (dirigido especialmente a la fase de pre-lectura,

mediante actividades de discusión en grupo, planteamiento de "organizadores previos", generación de objetivos, autopreguntas sobre el propósito de la lectura, predicciones, etc.); instrucción de estrategias de identificación de estructuras del texto (a partir de una taxonomía original, ya comentada); instrucción de estrategias para la representación jerárquica de las ideas del texto; y consolidación mediante actividades de composición escrita (las tareas de reescritura de textos a partir de los gráficos, invirtiendo el proceso, fueron introducidas con éxito en el programa de Vidal-Abarca). Aunque en el tercer módulo se especifica explícitamente que la idea principal está determinada por el tipo de estructura del texto (1994; p. 19), lo cierto es que la representación arbórea del contenido es de carácter claramente semántico, y el enfoque parece todavía cautivo de un componente de la comprensión, la extracción de la idea principal, que la propia autora reconoce difícil de delimitar (Carriedo, 1996).

La Intervención Estratégica en Niveles: una propuesta integradora

El análisis de las ventajas y las limitaciones de toda esta panorámica de enfoques y programas nos permite extraer al menos tres aspectos conflictivos con relación a cómo se ha desarrollado la intervención psicopedagógica sobre la comprensión. En primer lugar, la insistencia en una instrucción predominantemente "técnica" vs. "estratégica", desatendiendo el entrenamiento de las estrategias previas al uso de ciertas técnicas de estu-

dio, ha chocado con las necesidades de aquellos alumnos con problemas de aprendizaje, que son quienes precisamente más demandan una intervención específica en este campo. En esta misma línea, el "mito de la idea principal", presente no sólo en la inmensa mayoría de los programas de técnicas de estudio, sino también en algunos de "enseñar a pensar" y en otros que instruyen estrategias semánticas, ha generado una "vía muerta" en el trabajo con alumnos que carecen de estrategias para organizar, reducir y transformar la información relevante. Por último, la tendencia a trabajar paralelamente al currículo, en algunos casos con materiales conscientemente descontextualizados y en la mayoría de las veces dentro de las actividades de tutoría o las aulas de apoyo, ha supuesto un lastre demasiado grande para consolidar la transferencia del aprendizaje de estrategias y técnicas que facilitan la comprensión.

Para tratar de soslayar estas limitaciones, recientemente hemos investigado una propuesta alternativa de intervención psicopedagógica, dirigida al desarrollo de estrategias de pensamiento y comprensión en alumnos del segundo ciclo de la E.S.O. (Montanero, 2000). Aunque la "Intervención Estratégica en Niveles" (I.E.N.) podría encuadrarse a grandes rasgos en un enfoque preponderantemente "estructural", plantea varias innovaciones desde una perspectiva integradora. Hemos intentado integrar objetivos y contenidos estratégicos en tres grandes niveles de instrucción. Por un lado, algunas actividades se centran en el *entrenamiento básico* de capacidades y estrategias gene-

rales de categorización, comparación, razonamiento y regulación metacognitiva que están implicadas más directamente como "prerrequisitos cognitivos" de la comprensión de textos. La comprensión de un contenido comparativo, por ejemplo, requiere que el sujeto sea capaz de reconocer la relación de pertenencia semántica de una serie de características respecto a una categoría conceptual, al mismo tiempo, que relacionar características de conceptos diferentes en función de "criterios" de comparación. Cuando un alumno con fracaso escolar es incapaz de realizar este tipo de tareas con contenidos sencillos y relativamente familiares, difícilmente podrá enfrentarse a la comprensión de un texto que compare dos fenómenos históricos, sociales o artísticos. Algo similar ocurriría ante un texto explicativo-causal o argumental cuando no se ha aprendido a distinguir una causa de una consecuencia, o la premisa de la conclusión. Nuestra hipótesis de intervención coincide en este punto con algunos programas de "enseñar a pensar" en el sentido de que este aprendizaje requiere para algunos alumnos un trabajo muy estructurado en cuanto a la progresiva dificultad de los materiales y la ayuda del profesor.

En un segundo nivel de intervención, se iniciaría un *entrenamiento especializado*, con una abundante práctica, que facilite la transferencia de las anteriores estrategias básicas a tareas específicas de comprensión con contenidos curriculares de Ciencias Sociales. En este segundo grupo de actividades, el desarrollo de estrategias de comprensión se plantea por una vía alternativa a la tradicional bús-

queda de "idea principales", tomando la estructura del texto como "piedra de toque" y eje que vertebra el proceso de comprensión. El método consiste en que el alumno se enfrente al texto como si se tratara de una especie de "rompecabezas" sobre el que tiene que aplicar las estrategias que ya se han entrenado previamente con materiales descontextualizados. Se le enseña ahora a reconocer, transformar y jerarquizar la estructura implícita en el texto (estrategias estructurales); a reducir posteriormente la información que se sintetiza en cada "pieza" (estrategias semánticas); y finalmente, a deducir a partir de indicios y los propios conocimientos previos aquellas que faltan (estrategias elaborativas).

En el último nivel la I.E.N. incorpora actividades de entrenamiento de herramientas y *técnicas* de síntesis de la información, *vinculando* específicamente cada técnica al dominio de las estrategias anteriores. Así por ejemplo, la realización de cuadros sinópticos y esquemas se plantea como un recurso ligado al establecimiento de comparaciones y clasificaciones, mientras que los diagramas requieren el desarrollo de estrategias de razonamiento deductivo y causal.

Por otro lado, el programa está diseñado para una progresiva integración curricular de las actividades en el ámbito sociolingüístico de la E.S.O.. Los "Programas de Diversificación Curricular" (P.D.C.) constituyen una medida de atención a la diversidad específica del segundo ciclo de la E.S.O. que ofrece interesantes posibilidades en este sentido. Nuestra propuesta específica de intervención con

alumnos que presentan necesidades educativas especiales se localiza en este marco con objeto de que la enseñanza de estrategias, especialmente en estos dos últimos niveles, se afronte sistemáticamente por parte del profesor en el aula. Condición que parece fundamental para superar las mayores dificultades de asimilación que encuentran la mayoría de los alumnos con bajo rendimiento. En este sentido, nuestra propuesta de intervención aportó varios componentes innovadores. En primer lugar, las estrategias que se instruyeron en el programa estaban verdaderamente integradas en los diseños curriculares, en cuanto contenidos procedimentales de los diseños curriculares de área y las programaciones de aula; vinculados a los objetivos generales de área (especialmente a las pertenecientes al ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria). El principal responsable de la instrucción fue el propio profesor en el contexto del aula; sin apenas consumir tiempos específicos de aplicación independientemente de la enseñanza del resto de los contenidos de la materia. Por último, no se utilizaron materiales externos. Se trabajó sobre todo con textos "no reescritos", seleccionados de entre los que habitualmente tienen que estudiar los alumnos a partir de la explicación del profesor o de los libros escolares (para lo cual el programa recogía estrategias para desglosar, transformar y jerarquizar las diferentes estructuras que habitualmente se solapan en un mismo texto).

Teniendo en cuenta estas orientaciones es más probable la consecución

de aprendizajes auténticamente "situados" y susceptibles de generalizarse a diversas tareas, a lo largo del tiempo. A diferencia de otros conceptos, la integración curricular debe afectar al diseño, el contexto y los contenidos de aprendizaje. Lógicamente, todo ello lleva implícito, además, que las capacidades y procedimientos implicados en la comprensión formen parte de los criterios de evaluación, utilizando instrumentos esencialmente diferentes a los que se han empleado tradicionalmente.

Los resultados al comparar la eficacia de este tipo de intervención, integrada en el currículo, como alternativa a los ya tradicionales programas de "enseñar a pensar" y la instrucción de técnicas de estudio, mostraron una mayor eficacia de nuestra propuesta en todas las variables dependientes que utilizamos para operarivizar la capacidad de comprensión. Por el contrario, los otros programas, de amplia utilización en los centros educativos, apenas produjeron mejoras en los alumnos del segundo ciclo de la E.S.O.. En general, la enseñanza de técnicas de estudio produjo puntuaciones ligeramente superiores a las obtenidas tras la aplicación de los instrumentos de Razonamiento y Comprensión del Programa de Inteligencia Harvard (aunque estas diferencias no fueron realmente significativas).

El resultado más reseñable tiene que ver con las mejoras en cuanto a la realización de *inferencias más allá del texto-base*, que se consideran más indicativas del nivel de comprensión que alcanzan los sujetos. La búsqueda de ideas principales no es suficiente para combatir

en al mayoría de los alumnos sus dificultades para relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos y razonar sobre la información que no se aborda explícitamente. Algunos autores han observado la misma limitación en algunos programas de corte estructural. Orrantia et al. (1998), por ejemplo, han obtenido mejoras en diferentes variables relacionadas con la representación textual, sin que haya quedado realmente afectada la situacional. Nuestros resultados, por el contrario, reflejaron en el postest una mayor capacidad de los alumnos del programa I.E.N. a la hora de razonar sobre el contenido implícito del texto de Ciencias Sociales. La razón más plausible tiene que ver con nuestra propuesta de vinculación entre el entrenamiento de estrategias estructurales y elaborativas.

La limitación del programa de técnicas de estudio reside en este caso en que los procedimientos de construcción de la representación situacional, a diferencia de la representación semántica, no se encuentran ni siquiera "tecnificados". Los programas tradicionales entrenan el uso de técnicas que mejoran la representación macroestructural o el recuerdo. Por lo cual era esperable obtener, como así fue, algunas mejoras en las inferencias referenciales y semánticas y ninguna en las elaborativas.

La herramienta estratégica que es presumiblemente responsable de modificar la comprensión profunda del contenido en nuestra propuesta se fundamenta en la generación posterior de "autoexplicaciones" y, deberíamos decir también, "auto-comparaciones" que actualizan el modelo

mental del sujeto. Algunos de los programas referenciados anteriormente, tan sólo contemplan al final de la intervención una breve actividad de formulación de preguntas sobre el texto. Nuestra principal innovación reside, desarrollando la idea ya planteada por Sánchez (1993), en la utilización del esquema estructural del texto para seleccionar y dirigir estratégicamente dichas preguntas, como si se tratara de un "rompecabezas". En primer lugar, la detección de una pieza que falta en la representación estructural del contenido se interpreta como un indicio de la necesidad de inferir información implícita. En segundo lugar, la simbolización de los diferentes nexos comparativos, causales, argumentales, procedimentales, etc. (mediante varios tipos de flechas) se toma como punto de partida para "encabezar" las preguntas específicas de comprensión profunda. En el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje, lo fundamental es sembrar un *compromiso reflexivo* con la comprensión del texto, o cual requiere una instrucción sistemática y relativamente extensa.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, A. et al (1985). Estrategias de instrucción para el estudio de textos disciplinares en los grados intermedios. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 109-128.

ALONSO TAPIA, J. y CARRIEDO, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En Monereo, C. y Solé, I. (coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, 97-111.

ALONSO TAPIA, J., CARRIEDO, N. et al (1992). *Leer, comprender y pensar: desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C.-CIDE.

ÁLVAREZ, M. et al (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.

AMBRUSTER, B. B. y OSTERTAG, J. (1987). Does the Structure Summarization Instruction Facilitate Learning from Expository Text? *Reading Research Quarterly*, XXIV, 331-346.

BAKER, L. (1984). Children's Effective Use of Multiple Standards for Evaluating their Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 588-597.

BAUMAN, J. F. (1983). A Generic Comprehension Instructional Strategy. *Reading World*, 22, 284-294.

BAUMAN, J. F. (1990). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.

BENEDITO, V. (1977). *Métodos de estudio*. Barcelona: Círculo editor universo.

BEREITER, C. y BIRD, M. (1985). Use of Thinking Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 91-130.

BROOKS, L. W. y DANSERAU, D. F. (1983). Effects of Structural Schema Training and Text Organization on Expository Prose Processing. *Journal of Educational Psychology*, 75, 811-820.

- BROWN, A. L., DAY, J.D. y JONES, R.S. (1983). The Development of Plans for Summarizing Texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- BRUNET, J. J. (1987) *Cómo programar las técnicas de estudio en E.G.B.* Madrid: San Pío X.
- CAÑAS, J.L. y HERNÁNDEZ, T. M. (1989). *Ayudar a autoestudiar*. Madrid: Narcea.
- CARREÑO, P.A. (1976). *Estudiar, distinto de aburrirse. Entrenamiento para el estudio*. Madrid: Rialp.
- CARRIEDO, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y aprendizaje*.
- CARRIEDO N. y ALONSO TAPIA, J. (1991). Enseñanza de ideas principales: algunos problemas para el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 97-108.
- CARRIEDO N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: I.C.E.-UAM.
- CASIDY, M. y BAUMAN, J (1989). Cómo incorporar las estrategias de comprensión a la enseñanza con textos-base de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 45-50.
- CHICO, P. (1981). *Estudiar con eficacia*. Bujedo: La Salle.
- CORZO, J.M. (1973). *Técnicas de trabajo intelectual*. Madrid: Anaya.
- CUENCA F. (1989). *Cómo estudiar con eficacia*. Madrid: Escuela Española.
- CUNNINGHAM, J. W. y MOORE, D. W. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En Bauman, J. F. (comp.). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.
- DANSERAU D. F. et al. (1979a). Development and Evaluation of Learning Strategy Training Program. *Journal of Educational Psychology*, 71, 64-73.
- DANSERAU, D. F. et al. (1979b). Effect of Learning Strategies Training on Text Processing. Boston: *Meeting of the American Educational Research Association*.
- DANSERAU, D. F. et al. (1986). Learning Strategy Research. En J. W. Segal; S.F. Chipman; R. Glaser (eds.). *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale: LEA.
- GEVA, E. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 45-66.
- GÓMEZ, P.C. et al. (1995). *Programas de Técnicas de Trabajo Intelectual. Manual del profesor*. Madrid: EOS.
- GONZÁLEZ, A. (1995). Intervención en problemas de comprensión lectora. *Estudios de Psicología*, 54, 99-127.
- HANSEN, J. y PEARSON, P. D. (1983). An Instructional Study: Improving the

- Referential Comprehension of Good and Poor fourth Grade Readers. *Journal of Education Psychology*, 69, 89-95.
- HERNÁNDEZ, F. (1995). *Aprendiendo a aprender. Métodos y Técnicas de estudio para alumnos de Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: GDE.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- HINCHLEY, J. y LEVY, A. B. (1988). Developmental and Individual Differences in Reading Comprehension. *Cognition and Instruction*, 5, 3-47.
- I.N.C.E. (1998). *Los resultados escolares. Diagnóstico del sistema educativo*. 1997. Madrid: M.E.C.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production, *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LEÓN, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y aprendizaje*, 56, 77-92.
- LEÓN, J. A. y MARTÍN, A. (1993). El título como recurso didáctico. *Comunicación, lenguaje y educación*, 19-20, 159-170.
- LEÓN, J.A. y CARRETERO, M. (1995). Intervention in Comprehension and Memory Strategies: Knowledge and use of Text Structure. *Learning and Instruction*, 5, 203-220.
- MATEOS, M. A. (1991a). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 56, 25-50.
- MATEOS, M. A. (1991b). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 56, 61-76.
- MATEOS, M. A. (1995). Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad. En Carretero, M.; Almaraz, J. y Berrocal, P. *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta, 327-345.
- MEYER, B. J. F. (1984). Organizational Aspect of Text: Effect of Reading Comprehension and Application for the Classroom. En J. Flood. *Promoting reading Comprehension*, I.R.A.
- MEYER, B. J. F. (1985). Prose Analysis. Purposes, Procedures, and Problems. En K. Britton y J. B. Black (comps). *Understanding Expository Text*. Hillsdale: LEA.
- MOFFETT, J. (1968). *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton-Mifflin.
- MONTANERO, M. (1998). La mejora de las habilidades intelectuales en Secundaria. En Blázquez, F.; González, T. y Montanero, M. (1998). *Formación psicopedagógica del profesorado de Secundaria*. Badajoz: I.C.E. de la UEX, 345-368.

- MONTANERO, M. (2000). La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la E.S.O. Una propuesta didáctica para "enseñar a comprender". (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura.
- OGLE, D. M. (1989). The Know, Want to Know, Learn Strategy. En K.D. Muth (comp.). *Children Comprehension of Text. Reserach into Practice*. Newark: International Reading Association.
- ORRANTIA, J., ROSALES, J. y SÁNCHEZ, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y aprendizaje*, 83, 29-57.
- PALINSCAR, A. S. y BROWN A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Monitoring Activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.
- PARIS, S. G., CROSS, D. R. y LIPSON, Y. (1984). Informed Strategies for Reading: a Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension. *Journal Education Psychology*, 76, 1239-1252.
- ROBINSON, F. P. (1970). *Effective Study*. Nueva York: Harper and Row.
- ROTGER, B. (1995). *Las técnicas de estudio en los programas escolares*. Madrid: Cincel-Kaplelusk.
- SÁENZ, O. (1988). Técnicas de trabajo Intelectual. En Sáenz, O. (dir.) *Didáctica General* Madrid: Anaya, 165-214.
- SALAS, M. (1994). *Técnicas de estudio*. Madrid: Ediciones del Prado.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos*. Madrid: CIDE.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula* Salamanca: I.C.E.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos* Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Madrid: EDB.
- SELMES, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Madrid: Paidós.
- SERAFINI, M. T. (1991). *Cómo se estudia*. Barcelona: Paidós.
- STEVENS, R. J. (1988). Effects of Strategy Training on the Identification of the main Idea of Expository Passages. *Journal of Education Psychology*, 80 (1), 21-26.
- TIERNO, B. (1995). *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Planeta.
- VIDAL, V. (1990). *Manual para la confección de programa de desarrollo individual. Técnicas de Trabajo Intelectual (volumen 3)*. Madrid: EOS.
- VIDAL-ABARCA, E. (1991). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y aprendizaje*, 49, 53-71.

Manuel Montanero Fernández, José Antonio León

VIDAL-ABARCA, E. y GILBERT, R. (1991). *Comprender y aprender*. Madrid: CEPE

WILLIAMS, J. P. (1986). Teaching Children to Identify the main Idea of Expository Text. *Exceptional Children*, 53,163-168.