

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS COMPARATIVOS

Manuel Montanero Fernández*

Lourdes González Ponte**

RESUMEN

En este trabajo se estudió la eficacia de dos enfoques de intervención psicopedagógica sobre la comprensión y recuerdo de textos comparativos. En el experimento participaron 62 alumnos de 3º de la E.S.O., de 15 a 16 años, que fueron asignados a dos condiciones experimentales y una de control. Los resultados apenas mostraron ganancias en los sujetos sometidos a un programa centrado en la enseñanza de técnicas de estudio y en la extracción de «ideas principales». Por el contrario, la intervención alternativa, dirigida al entrenamiento de estrategias estructurales, produjo claras mejoras en cuanto a las capacidades de comprensión, razonamiento y expresión verbal de los sujetos.

Palabras-clave: Superestructuras. Textos comparativos. Estrategias de comprensión. Aprendizaje de textos. Ciencias Sociales.

ABSTRACT

In this work, we have compared the efficiency of two educational intervention approaches concerning their capability to improve the comprehension and recall of comparative texts in History. The experiment included 62 subjects, from among 15 and 16 years old, belonging to two experimental groups and one control group of Secondary Education. The results showed the weakness of the instruction of study techniques designed toward the extraction of main ideas from the text. On the contrary, the alternative intervention, focused on structural strategies, produced clear improvements in comprehension, reasoning and verbal expression capacities of the subjects.

Key words: Superstructures. Comparative texts. Learning from text. Social Science.

* Universidad de Extremadura.

** I.E.S «Carolina Coronado».

INTRODUCCIÓN

Las dificultades de comprensión lectora que manifiestan un amplio número de alumnos en la educación obligatoria es uno de los problemas más importantes que deben afrontar los docentes y orientadores. Diversos estudios han constatado que más de la cuarta parte de los alumnos de la E.S.O. apenas comprenden lo que leen y casi tres cuartas partes manifiestan ciertas dificultades para diferenciar las ideas más relevantes o clarificar la información ambigua, a partir de la lectura de los textos académicos (I.N.C.E., 1998, p. 61).

La enseñanza de técnicas de estudio ha sido una respuesta educativa habitual para combatir este problema en los institutos de Secundaria. Generalmente la aplicación de estas técnicas se ha vertebrado en torno a la extracción y la jerarquización del contenido semántico esencial de un determinado contenido, dejando en un segundo plano el entrenamiento de otro tipo de capacidades de comprensión y razonamiento. Así, por ejemplo, el dominio del subrayado, la confección de un resumen o de un esquema constituyen técnicas útiles para sintetizar la información esencial y mejorar su asimilación y recuerdo, pero no ayudan necesariamente a comprender las relaciones causales, o a establecer comparaciones y clasificaciones entre las ideas. El acceso a niveles más profundos de comprensión requiere que el lector, más allá de descubrir la supuesta «idea principal» de un texto, reorganice la información en un esquema claro y razone sobre las relaciones descriptivas, comparativas o explicativas entre sus componentes.

Una muestra de estas limitaciones se aprecia en la enorme dificultad que encuentran muchos alumnos para responder en los exámenes a preguntas que ellos mismos llaman «de relacionar». La denominada «trampa narrativa» (Duthie, 1986; p. 132), por ejemplo, refleja la tendencia a describir memorísticamente un listado de causas y consecuencias, sin ser capaz de explicar porqué se generó cada uno de los eventos de un determinado fenómeno. Igualmente, algunos profesores se sorprenden de la dificultad de sus alumnos para comparar en un examen dos conceptos, cuyas características pueden en cambio recordar y enumerar por separado. En cierto modo, estas carencias parecen reflejar un hábito de reconocer «por defecto» todos los contenidos como descriptivos, como si su estructura se correspondiera única e invariablemente con una enumeración de ideas que se asocian a un tema.

Frente a este tipo de pseudoestrategias «de listado» o de «tema + detalle» (Meyer, 1985), el aprendizaje significativo y el razonamiento sobre contenidos verbales requieren el desarrollo de diversas estrategias cognitivas para reconocer y transformar la estructura retórica de los contenidos. En este sentido, a lo largo de los últimos años se han divulgado en nuestro entorno diversas propuestas intervención psicopedagógica, centrada en la instrucción de *estrategias estructurales*, como alternativa a las tradicionales técnicas de estudio (véase Meyer, 1985; Geva, 1985; Ambruster y col., 1987; Hdez y García, 1991; Sánchez, 1989, 1990, 1993, 1998; Vidal-Abarca, 1991; Vidal-Abarca y Gilbert, 1991; León, 1991, 1995; Martín, 1993; Carriedo y Alonso Tapia, 1994; León y Carretero, 1995). Aunque la mayoría de estos programas trabajan una amplia variedad de estrategias de comprensión, se presta una especial importancia al aprovechamiento de

recursos lingüísticos y gráficos para inferir y representar la organización retórica de la información. El entrenamiento de otras estrategias semánticas, no suele ir dirigido tanto a seleccionar ideas principales o a elaborar resúmenes, cuanto a facilitar la reducción de información en segmentos, previamente delimitados como categorías específicas de una determinada *superestructura* (Meyer, 1985; Kintsch, 1993).

En nuestra opinión, existen no obstante dos importantes obstáculos que este enfoque no ha conseguido afrontar aún. Por un lado, algunos autores han reconocido las dificultades de generalización de *estrategias estructurales* cuando no se trabaja con textos «reescritos» por el profesor para que encajen explícitamente en una determinada «superestructura» (Sánchez, 1993; Carriedo, 1996), especialmente si el contenido es complejo (Roller, 1990; Sinatra, Beck y McKeown, 1993). Gran parte de esos textos (e incluso los mismos profesores) acostumbran además a organizar la información en largas enumeraciones, clasificaciones o secuencias meramente temporales, de modo que los alumnos no encuentran más que estructuras descriptivas en sus apuntes o en los libros de texto. En un estudio anterior hemos encontrado que la presentación lingüística meramente descriptiva de características de dos conceptos (que admiten una comparación entre sí) producía peores índices de comprensión que cuando se organizaban los mismos contenidos en textos explícitamente comparativos. En unos y otros la capacidad para representar gráficamente la estructura comparativa se mostró, no obstante, como la variable que mejor predecía las tareas de razonamiento sobre el contenido, por encima incluso de los conocimientos previos de carácter temático o de la capacidad para seleccionar el título o la idea principal (Montanero, 2000).

Otro obstáculo añadido afecta particularmente a los alumnos con problemas de aprendizaje. Estos alumnos suelen mostrar dificultades aún mayores para representarse mentalmente la estructura implícita de los textos, es decir, para reconocer la relación de pertenencia semántica de una serie de características respecto a una categoría conceptual; para distinguir una causa de una consecuencia, o la premisa de la conclusión; o para relacionar características de conceptos diferentes en función de «criterios» de comparación (incluso con contenidos sencillos y relativamente familiares). En consecuencia, resulta aún más difícil que apliquen a contenidos académicos, relativamente complejos, estrategias que se fundamentan en este tipo de capacidades previas.

Para afrontar con éxito estas limitaciones es necesario investigar propuestas que ayuden a los alumnos a afrontar la complejidad retórica de los textos, así como un entrenamiento más básico de las capacidades de razonamiento, especialmente para aquellos con mayores problemas de comprensión. El empleo de herramientas gráficas y técnicas de estudio debería vincularse, además, al desarrollo de estas capacidades y estrategias cognitivas básicas. Con estos presupuestos, a continuación trataremos de justificar *tres tipos de intervenciones* para mejorar la comprensión de textos expositivos en general, y particularmente aquellos que asumen implícita o explícitamente una organización comparativa.

a) Respecto a la primera cuestión, nuestra hipótesis es que, además de enseñar a los alumnos a reconocer y representar la estructura de un texto, es necesario practicar

estrategias para *convertir* textos aparentemente descriptivos o secuenciales en comparativos o explicativos, respectivamente. Veamos un ejemplo, a partir del texto *aparentemente descriptivo* sobre las corrientes artísticas medievales.

Las corrientes artísticas medievales. El arte románico se desarrolló durante los siglos XI y XII, extendiéndose rápidamente a toda la cristiandad, aunque su origen se encuentra ligado a una sociedad rural y feudal. Probablemente, su característica más relevante venga determinada por su función religiosa, dirigida a la glorificación de Dios y a infundir su temor a los fieles. De ahí que, en la arquitectura, los interiores de las iglesias sean oscuros, lo que invita al recogimiento, con gruesos pilares y escasez de elementos decorativos. Por otra parte, la escultura románica se adapta a los soportes arquitectónicos (portadas, capiteles de las columnas...) y tiene un carácter simbólico y antinaturalista, con figuras extrañas que tratan de reflejar la lucha entre el bien y el mal.

Desde finales del siglo XII, aparece un estilo nuevo, llamado más tarde «Gótico». El arte gótico aparece paralelamente al desarrollo de las ciudades, como expresión de un mundo urbano. Su característica fundamental proviene del cambio hacia una nueva espiritualidad, lo que favorece la primacía de la luz, la altura en los edificios y la verticalidad (gracias a las posibilidades de nuevos elementos arquitectónicos como la bóveda de crucería). La escultura gótica se libera de la arquitectura y adquiere un carácter más humano y natural, captando los rasgos propios del individuo (el gesto, la sonrisa...).

El esquema que presentamos en la figura I representa las principales características que se recogen explícitamente en el texto.

Sin embargo, los buenos lectores suelen vislumbrar también una comparación implícita que determina la «estructura profunda» del texto (figura II). La inferencia de esta nueva organización es mucho más significativa de cara al aprendizaje: conservando las relaciones «verticales» de pertenencia semántica a cada concepto, se explicitan además *relaciones comparativas mediante criterios*. Para representar este tipo de relaciones el lector debe tratar, en primer lugar, de descubrir señalizaciones lingüísticas que puedan indicar las posibles comparaciones («en cuanto a»; «mientras que»...). En segundo lugar, debe adaptar estratégicamente las acciones convencionales de lectura lineal a una relectura «a saltos», rastreando en el segundo párrafo la característica que se relaciona directamente con la que se acaba de leer en el primero. En tercer lugar, debe tratar de representar por pares las comparaciones encontradas; inferir los criterios que justifican cada comparación y, en caso de que no estuvieran recogidas explícitamente por el autor, aclarar las características que pudieran quedar sin pareja.

Algunos trabajos han mostrado la utilidad de ciertos heurísticos de carácter gráfico (como por ejemplo una balanza) que facilitan la representación de la información, especialmente en los alumnos más pequeños (Vidal-Abarca, 1991; Sánchez, 1993). Nuestra propuesta se basa en aprovechar, además, la representación gráfica para que el alumno señalice con interrogaciones y se formule preguntas específicas sobre los criterios y

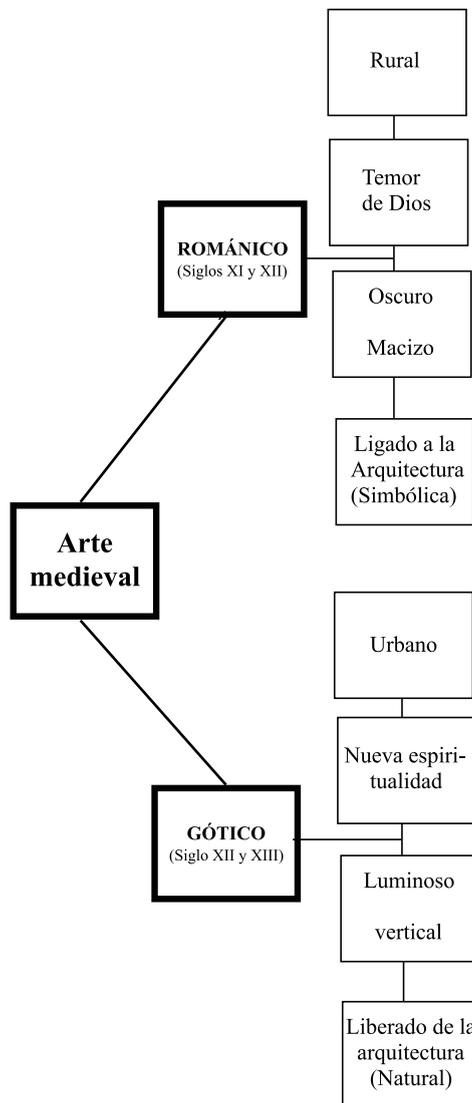


Figura I
Representación descriptiva.

características ambiguas o implícitas en la comparación. En el caso de un texto comparativo como el anterior, la inferencia de criterios se ve facilitada con la pregunta «¿en cuanto a qué podemos comparar (dos características determinadas)?» Igualmente no podemos aclarar qué nueva espiritualidad refleja el gótico, si no la comparamos con la función religiosa del Románico, dirigida a infundir temor a Dios.

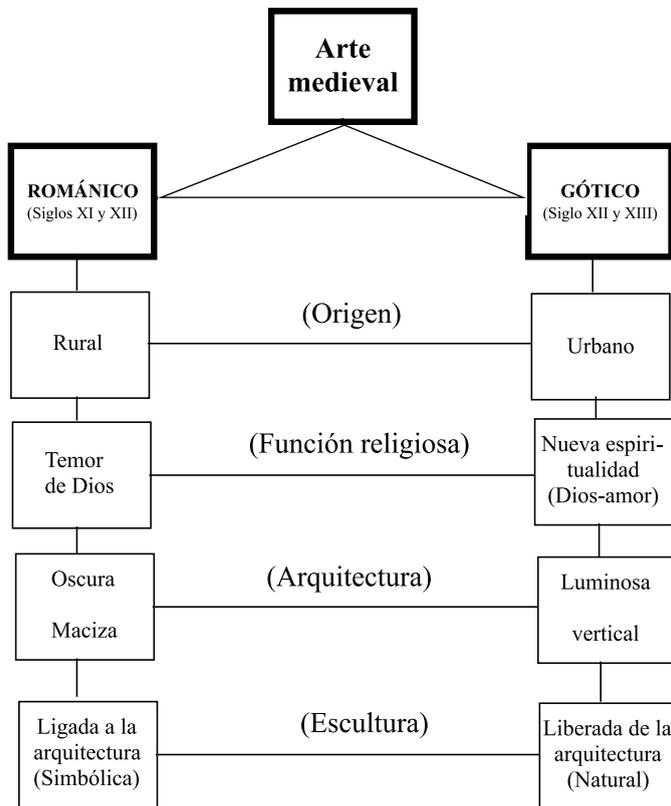


Figura II
Representación comparativa.

Estas estrategias deben aplicarse, en un momento ulterior del entrenamiento, a textos descriptivos de diferentes temas (que asuman una posible comparación) y a textos que presenten varias estructuras. Para afrontar estos últimos es necesario practicar estrategias más complejas (que no podemos ejemplificar aquí) con objeto de desglosar o jerarquizar dichas estructuras.

b) Por otro lado, los alumnos con problemas de aprendizaje necesitan un trabajo muy estructurado, en cuanto a la progresiva dificultad de los materiales y la ayuda del profesor, para poder transferir este tipo de estrategias a textos más complejos. Nuestra propuesta ante este segundo obstáculo consiste en integrar en la intervención un entrenamiento específico de las capacidades de razonamiento. Para comprender textos comparativos y descriptivos, es necesario saber comparar y clasificar la información; para comprender textos explicativos, es necesario practicar el razonamiento causal y deductivo.

En cuanto a las capacidades de comparación y clasificación, las mayores dificultades suelen presentarse en las operaciones de inferencia de criterios, que debemos comenzar trabajando con contenidos sencillos, no estrictamente disciplinares. Algunos materiales como el Programa Enriquecimiento Instrumental (P.E.I.) de Feuerstein y cols. (1980) ofrecen actividades específicamente dirigidas a que alumnos con necesidades educativas especiales aprendan a discriminar características y distinguir las de los conceptos a los que pertenecen; agrupar atributos en función de parámetros sencillos o clasificarlos, generando categorías supraordinadas.

La transferencia de estas estrategias de comparación mediante criterios a contenidos curriculares no es posible, por otra parte, sin una práctica abundante y contextualizada. Los procesos de comparación pueden verse facilitados además por ciertos conocimientos específicos de carácter verbal que faciliten la organización conceptual. En el caso de las Ciencias Sociales, por ejemplo, la aplicación sistemática de ciertas «categorías interpretativas» (economía, sociedad, cultura, religión, arte, política, sistema de producción, clima...) correspondientes a conceptos generales del área (Valls, 1997) facilitan las comparaciones globales entre fenómenos históricos o sociales.

c) Finalmente, la aplicación de *técnicas de estudio* no debería realizarse de un modo arbitrario. Una última propuesta consiste en considerar la estructura del texto como un indicio para seleccionar la información relevante (mediante el subrayado, por ejemplo) y aplicar la técnica de representación más adecuada. La realización de un cuadro sinóptico es una técnica de síntesis particularmente útil para el estudio de contenidos comparativos, el esquema para los descriptivos y los diagramas de flechas para los de estructura explicativa (causal, argumental, problema-solución...). En los cuadros sinópticos, por ejemplo, la entrada de las columnas estaría reservada para los conceptos que se comparan, la de las filas para los criterios de comparación y las casillas restantes para las características agrupadas por pares. Un uso estratégico de este tipo herramientas, a partir de estas sencillas claves, redundaría así en un apoyo más eficaz de las capacidades cognitivas que entran específicamente en juego.

El objetivo fundamental de la investigación empírica que exponemos a continuación se centró, en definitiva, en valorar la eficacia de estas tres innovaciones en un programa de instrucción de estrategias estructurales. Como primera aproximación nos centramos en la comprensión de textos comparativos, contrastando también los resultados con un programa «estándar» de técnicas de estudio en cuanto a su capacidad para mejorar la comprensión y el recuerdo de dichos textos.

MÉTODO

Sujetos y variables

En el experimento participaron 62 sujetos pertenecientes a tres grupos de 3º de la E.S.O., de entre 14 y 15 años de edad, que fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones experimentales y a una de control.

La *variable independiente* constaba de tres valores: nuestra propuesta de instrucción de estrategias estructurales (I.E.); actividades de instrucción de técnicas de estudio centradas en la «idea principal» (T.E.) y la ausencia de intervención específica (GC).

Como *variables dependientes* se operativizaron diversos aspectos de la actividad inferencial que el sujeto debe desplegar en el proceso de comprensión y el recuerdo del contenido de un texto. En la tabla I, se sintetizan los principales indicadores de dicha actividad que han servido de base para construir las pruebas de comprensión global y comprensión de la estructura del texto. La mayoría de ellos han sido utilizados ya en diversas investigaciones para evaluar los procesos de comprensión (véase por ejemplo, León y Carretero, 1995; McNamara y Kintsch, 1996; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Graesser, 1998; Montanero y cols., 2002). Además, se analizó el tipo de herramientas de síntesis de la información que los sujetos utilizaron espontáneamente durante el estudio, antes y después de la intervención.

TABLA I
VARIABLES DEPENDIENTES

| Variables | Operativización |
|----------------------|--|
| Comprensión global | (ítem 1) Comprensión contextual del significado de palabras poco familiares; (ítem 2) Conexión referencial entre dos proposiciones relacionadas anafóricamente; (ítem 3) Reconocimiento de proposiciones recogidas con una expresión diferente en el texto; (ítem 4) Generación del título más adecuado para el tema global del texto; (ítem 5) Reconocimiento de la idea principal; (ítem 6) Discriminación de ideas secundarias; (ítem 7, 8 y 9) Inferencias comparativas y explicativas sobre información implícita en el texto |
| Comprensión retórica | Distinción de conceptos y características; Reconocimiento de las relaciones de pertenencia de las características a sus conceptos; Reconocimiento de las relaciones comparativas entre las características |
| Recuerdo demorado | Ideas detalle; Ideas generales; Relaciones retóricas |
| Resumen | Taxonomía de Sánchez (1989) |
| Técnica de estudio | Ninguna; Resumen; Esquema de llaves o guiones; Diagramas y cuadros |

Como *variables de control*, se consideró también el rendimiento académico de los sujetos, medido a través de las calificaciones en las áreas supuestamente más vinculadas a la investigación (Lengua y Ciencias Sociales), así como sus conocimientos temáticos antes del estudio de cada texto.

Materiales de evaluación

Para confeccionar las diferentes pruebas de evaluación se seleccionaron dos textos académicos de unas 250 palabras cada uno (extraídos de dos libros de texto del segundo ciclo de la E.S.O.) que reflejaban comparaciones entre dos fenómenos históricos, sociales y culturales: «las sectas musulmanas» y «las corrientes artísticas medievales». De cada uno de estos textos originales se reescribieron dos versiones implícita y explícitamente comparativas. En la primera se presentaba el texto como una doble descripción, enumerando las características de cada concepto sin compararlas explícitamente entre sí. En la segunda se organizaron los párrafos y se introdujeron algunas *señalizaciones* que enfatizaban las relaciones comparativas en función de ciertos criterios.

Para cada contenido se elaboraron tres instrumentos de evaluación: una prueba de 10 preguntas sobre *conocimientos temáticos* acerca del contenido; una *prueba de comprensión global* con 9 ítems (con seis respuestas múltiples cada uno); y una prueba de *comprensión retórica*, a partir de la representación gráfica de la estructura del texto.

Los resultados de las dos primeras pruebas se cuantificaron asignando un punto a cada respuesta correcta (entre seis distractores), de manera que cada sujeto podía obtener una puntuación máxima de 10 y 9 respectivamente.

La evaluación de la comprensión retórica estaba basada en otras pruebas utilizadas en investigaciones recientes (véase Carriedo y Alonso Tapia, 1994) en que se pide a los sujetos que elijan el esquema que mejor representara las relaciones entre las ideas del texto. Este procedimiento plantea, sin embargo, la limitación de fundamentarse en una simple tarea de elección (de «todo o nada») con un evidente riesgo por efecto del azar. En nuestro caso, ofrecíamos en cambio varios esquemas vacíos, uno de los cuales debía rellenarse con los códigos correspondientes a un listado adjunto de las ideas del texto, de modo que si el sujeto acertaba al elegir el esquema comparativo pero era incapaz de rellenarlo no obtendría ninguna valoración positiva. Además, la tarea podía graduarse en función de diferentes operaciones implicadas en la representación de la estructura profunda del contenido. Así, por ejemplo, ante un texto como el que transcribíamos en la introducción sobre «las corrientes artísticas medievales», se concedía un punto si el sujeto situaba los conceptos más inclusivos («Arte medieval», «Románico» y «Gótico») en los cuadros que aparecían con un trazo más grueso; y otro más si colocaba correctamente las características pertenecientes a cada uno de estos conceptos en las casillas conectadas directamente con ellos. Eligiendo la figura I o la II (que se presentaban vacías, sin ninguna palabra en su interior) el sujeto podía obtener 2 puntos, siempre que consiguiera completar dentro de cada casilla la información correspondiente. Si el sujeto completaba un tercer gráfico, donde los cuadros vacíos estaban dispuestos completamente al azar, no obtendría ningún punto. Además, el establecimiento de *relaciones comparativas mediante criterios* sólo era posible completando el gráfico vacío correspondiente a la figura II. Sumábamos, por tanto, un tercer punto sólo en el caso de que el sujeto, además de seleccionarlo, lo rellenaban emparejando correctamente al menos la mitad de las características.

La evaluación del resto de variables dependientes fue realizada por tres evaluadores distintos que desconocían a qué grupo pertenecía cada sujeto (resolviéndose las dis-

crepancias por el método convencional de acuerdo interjueces). Para la cuantificación de *recuerdo demorado* se asignó un punto por cada expresión cuyo significado reflejara aproximadamente el contenido de una proposición o relación retórica recogida en el análisis proposicional, de acuerdo con el método de análisis proposicional de Meyer (1985). La evaluación cualitativa de protocolos de *resumen* se basó en la taxonomía de Sánchez (1989), asignando 0 puntos si el resumen no superaba las 20 palabras o carecía de un significado coherente; 1 pto. si se construía como un listado de ideas-detalle, si faltaban algunas ideas importantes o si estaban mal expresadas; 2 puntos si faltaba alguna de las ideas más relevante, si no se clarificaba las relaciones entre las mismas o si el resumen resultaba demasiado extenso o poco «económico»; 3 puntos si reflejaba todas las ideas relevantes de forma suficientemente clara, organizada y económica.

Procedimiento y materiales de intervención

Con objeto de garantizar la homogeneidad inicial de los grupos se analizaron previamente las *calificaciones* en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura (correspondientes a la evaluación inmediatamente anterior), así como los *conocimientos previos* sobre el contenido temático de los textos académicos utilizados.

Los grupos fueron asignados aleatoriamente a las diferentes condiciones experimentales y control. Cada sujeto fue evaluado dos veces: antes y después de la intervención. La duración de cada una de las evaluaciones fue de unos 45 minutos, divididos en tres partes en el siguiente orden: 15 para la lectura y el estudio del texto, 5 minutos para la realización del resumen y un máximo de 25 para la contestación de las preguntas de comprensión global y la tarea de comprensión retórica, sin el texto delante¹. Una semana después, se realizó la prueba de recuerdo demorado durante unos 10 minutos, proporcionándoles el título del mismo como única clave de recuperación.

La intervención con los grupos experimentales abarcó un total de 10 sesiones (distribuidas dentro de la materia de «estudio asistido» y las horas de tutoría), de unos 50 minutos, durante los meses de febrero a abril. El profesor del grupo I.E. recibió una breve instrucción sobre los contenidos y actividades del programa. Dicha intervención se centró especialmente en el entrenamiento de capacidades de comparación y clasificación (con actividades adaptadas del P.E.I.), así como en las estrategias de comprensión de textos comparativos que describíamos en la introducción. También se trabajaron otras estrategias estructurales con textos descriptivos y explicativos, con objeto de contrarrestar las posibles ventajas debidas a las expectativas de los alumnos en el postest.

Al profesor del grupo T.E. se le proporcionaron materiales de una conocida editorial para la instrucción de técnicas de estudio, así como una serie de textos de similares características a los del otro grupo. Sus alumnos practicaron principalmente el subrayado de ideas principales, así como la confección de resúmenes, esquemas y cuadros sinópticos.

1 En un estudio preliminar con otra muestra de 36 sujetos del mismo nivel académico se había comprobado que no existían diferencias significativa entre los sujetos que respondieron la prueba con y sin el texto delante (Montanero, 2000).

El grupo de control realizó actividades diferentes, comprendidas dentro de un programa de «educación en valores». Todas las intervenciones estuvieron minuciosamente planificadas y fueron desarrolladas por profesores que desconocían las hipótesis de trabajo (pero que eran conscientes de que su intervención sería evaluada); lo que se considera relevante para la validez interna de la investigación (Lysynchuk y cols. 1989; Carriedo, 1996).

RESULTADOS

En la tabla II se exponen los resultados globales obtenidos por los diferentes grupos en el pretest y el posttest.

TABLA II
 MEDIA Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS PRUEBAS REALIZADAS POR LOS
 DIFERENTES GRUPOS (I.E.: INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA; T.E.: TÉCNICAS
 DE ESTUDIO; CONT.: CONTROL)

| Evaluación | Pretest | | Postest | | | | |
|--------------------------|---------|------|---------|------|-------|------|---|
| | Grup | n | X | DT | X | DT | |
| Calificaciones | I.E. | 20 | 5.67 | 2.09 | - | - | |
| | CCSS | T.E. | 21 | 5.88 | 1.75 | - | - |
| | Cont. | 21 | 5.88 | 2.33 | - | - | |
| Calificaciones | I.E. | 20 | 4.50 | 1.66 | - | - | |
| | Lengua | T.E. | 21 | 4.61 | 2.07 | - | - |
| | Cont. | 21 | 4.83 | 1.99 | - | - | |
| Conocimientos previos | I.E. | 20 | 3.80 | 1.85 | 4.00 | 2.38 | |
| | T.E. | 21 | 3.43 | 1.43 | 3.76 | 1.95 | |
| | Cont. | 21 | 3.71 | 2.03 | 3.90 | 2.10 | |
| Comprensión global | I.E. | 20 | 4.25 | 2.22 | 5.40 | 1.72 | |
| | T.E. | 21 | 4.04 | 1.74 | 3.09 | 1.60 | |
| | Cont. | 21 | 4.33 | 1.65 | 3.04 | 1.88 | |
| Comprensión retórica | I.E. | 20 | 1.55 | 1.10 | 2.25 | 0.85 | |
| | T.E. | 21 | 1.19 | 0.87 | 1.33 | 0.91 | |
| | Cont. | 21 | 1.33 | 0.48 | 1.29 | 0.85 | |
| Recuerdo demorado | I.E. | 20 | 7.25 | 5.18 | 10.35 | 3.63 | |
| | T.E. | 21 | 6.48 | 4.64 | 5.48 | 3.92 | |
| | Cont. | 21 | 8.29 | 6.22 | 3.80 | 3.91 | |
| Resumen | I.E. | 20 | 2.00 | 1.12 | 2.20 | 1.01 | |
| | T.E. | 21 | 1.57 | 1.08 | 1.48 | 0.81 | |
| | Cont. | 21 | 1.71 | 1.06 | 1.10 | 1.14 | |

Las diferencias pretest entre los grupos no resultaron significativas en cuanto a ninguna de las variables dependientes ni tampoco en las de control; lo que puede considerarse como una prueba de su homogeneidad inicial. En el posttest, sin embargo, los resultados mostraron diferencias significativas a favor de nuestra propuesta de intervención (I.E.) en cuanto a las puntuaciones globales de comprensión ($F(2,59)=12.07$, $p<0.01$), comprensión retórica ($F(2,59)=7.92$, $p<0.01$), recuerdo demorado ($F(2,59)=15.85$, $p<0.01$), así como el la tarea de resumen ($F(2,59)=6.50$, $p<0.01$).

En la prueba de comprensión retórica no se pudo confirmar los supuestos de homocedasticidad y normalidad, por lo que se decidió aplicar una prueba no-paramétrica que ofreció resultados muy similares ($U=98$, $p<0.01$). Igualmente, la prueba U de Mann-Whitney confirmó específicamente las diferencias significativas entre los dos grupos experimentales en cuanto a las preguntas del test de comprensión global, consideradas por separado (véase de nuevo la tabla I). Los sujetos del grupo I.E. respondieron significativamente mejor tanto en las cuestiones de comprensión superficial (ítems 1-3; $U=104$, $p<0.01$), como en la extracción de títulos e ideas principales (ítems 4-6; $U=89.5$, $p<0.01$), como a las preguntas de razonamiento sobre la información implícita en el texto (ítems 7-9; $U=117$, $p<0.01$).

Un análisis más específico en los indicadores de recuerdo demorado nos revela además que el grupo I.E. obtuvo mayores ventajas en el recuerdo de las ideas generales; mientras que el grupo T.E. mostró un recuerdo más fragmentado y con más ideas-detalle que macroproposiciones (figura III).

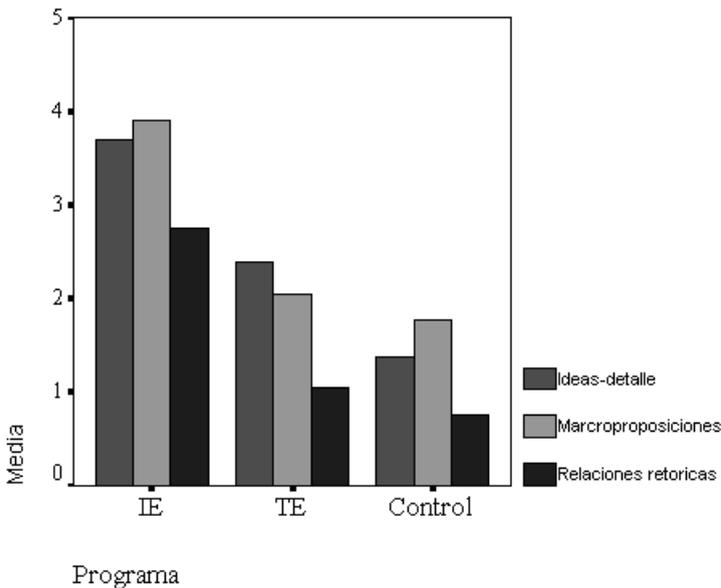


Figura III
Resultados del posttest de recuerdo demorado

Por último, se han encontrado también diferencias en cuanto a la utilización espontánea de *técnicas de síntesis* en los postest de los diferentes grupos. En la siguiente tabla se compara el porcentaje de sujetos que utilizó cada uno de los tipos de técnica de síntesis en una de las evaluaciones que se efectuaron antes y después del tratamiento. En el grupo de control apenas se registran variaciones, mientras que en I.E. se reduce completamente el número de sujetos que no empleaba ninguna técnica y, por el contrario, aumenta la utilización de las herramientas más complejas, como los cuadros sinópticos. En el grupo de técnicas de estudio ocurre algo similar, aunque casi la quinta parte de los alumnos continúa sin realizar ningún tipo de técnica.

TABLA III
PORCENTAJE DE SUJETOS QUE UTILIZARON ESPONTÁNEAMENTE CADA TIPO
TÉCNICA DE SÍNTESIS

| Evaluación | | Pretest | | Postest | |
|------------|---------|---------|------|---------|------|
| Grupos | Técnica | n | % | n | % |
| I.E. | Ninguna | 3 | 15 | 0 | 0 |
| | Resumen | 6 | 30 | 0 | 0 |
| | Esquema | 8 | 40 | 2 | 10 |
| | Cuadro | 3 | 15 | 18 | 90 |
| T.E. | Ninguna | 8 | 38.1 | 4 | 19 |
| | Resumen | 6 | 28.6 | 6 | 28.6 |
| | Esquema | 5 | 23.8 | 7 | 33.3 |
| | Cuadro | 2 | 9.5 | 4 | 19 |
| Control | Ninguna | 7 | 33.3 | 8 | 38.1 |
| | Resumen | 7 | 33.3 | 6 | 28.6 |
| | Esquema | 5 | 23.8 | 5 | 23.8 |
| | Cuadro | 2 | 9.5 | 2 | 9.5 |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los anteriores resultados asumen una interpretación favorable a los presupuestos de los programas de intervención psicopedagógica que enfatizan la instrucción de *estrategias estructurales*, en lugar de otras estrategias centradas meramente en la extracción de «ideas principales». La enseñanza de estrategias específicamente dirigidas a transformar y representar la estructura profunda, ha producido unos resultados positivos en indicadores muy diversos de la comprensión de textos comparativos. El hecho de que los otros grupos hayan obtenido peores resultados en el postest que en el pre-

test, puede interpretarse por la mayor dificultad que ofrecía el segundo texto (precisamente el de las «Corrientes medievales») ya que no se previó un procedimiento de balanceo. No obstante, esta circunstancia apoya aún más la utilidad de la propuesta de intervención estratégica con textos relativamente complejos.

Por otra parte, las diferencias con respecto al programa «estándar» de técnicas de estudio (T.E.) en la tarea de comprensión retórica podrían también explicarse, hasta cierto punto, por la similitud con las actividades del programa I.E. Sin embargo sorprende que se hayan constatado igualmente ventajas en las tareas de extracción de títulos, ideas principales, así como en la confección de resúmenes, que se trabajaron más explícitamente en la condición T.E. Ambos programas, además, parecen haber promocionado la utilización de técnicas de síntesis de la información, en un nivel educativo donde más de un 40% no utiliza habitualmente este tipo de herramientas (Montanero y Blázquez, 2001). Sin embargo, a diferencia de la condición T.E., los alumnos del grupo I.E. mostraron una elección más estratégica, optando en el 90% de los casos por la realización de un cuadro sinóptico, antes que otro tipo de técnicas que también se habían trabajado en el programa.

Con todo, quizá el resultado más relevante tiene que ver con las cuestiones de razonamiento sobre la información implícita. El hecho de que los alumnos del grupo I.E. respondieran mucho mejor a preguntas como «¿En qué crees que consistió el cambio de espiritualidad en el Gótico?» o «¿Por qué crees que las iglesias góticas son más luminosas y de mayor altura que las románicas?» supone un claro indicio de que las estrategias aprendidas no se aplicaron «mecánicamente» para manipular la información que ofrecía la «base del texto». Los sujetos se implicaron además en un proceso de reelaboración personal, sin el cual difícilmente hubieran llegado a conformar un *modelo mental* de la situación que describe el contenido (Perfetti y cols., 1995). Posiblemente esta actividad inferencial se vio reforzada por una intervención sistemática sobre las capacidades generales de razonamiento comparativo, frente al excesivo énfasis en herramientas técnicas dirigidas a extraer información que ya está explícitamente en el texto.

En cuanto a los resultados en el *recuerdo demorado* y en la prueba de *resumen*, las mejoras del grupo I.E. pueden justificarse por los posibles beneficio indirecto de la estrategia estructural como *plan de recuperación* sistemática de la información, al igual que, sobre todo en el caso del resumen, como estrategia de planificación de lo que se va a redactar. En este sentido, es posible que este tipo de estrategias no sólo faciliten la comprensión, sino también la producción de textos comparativos. La ampliación de esta propuesta a otros tipos de textos, principalmente secuenciales y causales, ofrece en definitiva una interesante alternativa para mejorar la capacidades de aprendizaje y razonamiento a partir de la lectura de textos académicos en la E.S.O.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 97-111). Madrid: Alianza.

- Ambruster, B. B. y Ostertag, J. (1987). Does the structure summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, XXIV, 331-346.
- Carriedo N. y Alonso Tapia, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: I.C.E.-UAM.
- Carriedo, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 33-42.
- Duthie, J. (1986). The Web: a powerful tool for teaching and evaluation of the expository essay. *The history social science teacher*, 21, 232-236.
- Feuerstein, R., Rand, J., Hoffman y Miller, J. R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore University: Parck P.
- Geva, E. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66.
- Graesser A.C. (1998). Inferences and questions in science text comprehension. *1st workshop on «The psychological of science text comprehension»*. Cuenca: UIMP.
- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- I.N.C.E. (1998). *Los resultados escolares. Diagnóstico del sistema educativo*. 1997. Madrid: M.E.C.
- Kintsch, W. (1993) Information, accretion and reduction in text processing: inferences. *Discourse processes*, 16, 193-202.
- 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. (1995). Ayudas del texto: Uso y eficacia de las señalizaciones en la comprensión y recuerdo de textos expositivos. En M. Carretero, F. Fernández y J. Almaraz (Eds.), *Razonamiento y Comprensión* (pp. 311-326). Madrid: Trotta.
- 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.
- Lysynchuck, L. M., Pressley, M., d'ailly, H., Sith, M. y Cake, H. (1989). A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction, *Reading Research Quarterly*, XXIV (4), 458-470.
- Martín, E. (1993). *Leer para comprender y aprender: Programa de comprensión de textos*. Madrid: CEPE.
- McKeown, M. G., Beck. I. L., Sinatra. G. M. y Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *International Reading Association*, 27, 79-93.
- McNamara, D. S. y Kintsch, W. (1996). Learning from texts: effects of prior Knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis. purposes, procedures, and problems. En K. Britton y J. B. Black (Eds.). *Understanding expository text* (pp. 111-122). Hillsdale: LEA.
- 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.
- Montanero, M. y Blázquez, F. (2001). Eficacia de las técnicas de síntesis en la comprensión y recuerdo de textos académicos. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 251-266.

- Montanero, M.; Blázquez, F. y León, J. A. (2002). Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 25 (1), 37-52.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning*. Hillsdale, N. Jersey: LEA.
- Roller, C. M. (1990). The interaction between knowledge and structure variables in the processing of expository text. *Reading Research Quarterly*, 25, 79-89.
- Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos*. Madrid: CIDE.
- Sánchez, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: I.C.E.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Madrid: EDB.
- Sinatra, G. M., Beck, I. L. y Mckeown, M. G. (1993). How knowledge influenced two intervention designed to improve comprehension. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 14, 141-163.
- Valls, E. (1997). *Enseñar y aprender estrategias en las Ciencias Sociales*. En M.L. Pérez Cabaní, (Coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum* (pp. 137-150). Barcelona: Horsori.
- Vidal-Abarca, E. (1991). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender y aprender*. Madrid: CEPE.

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2001.

Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2002.