

La comprensión de textos en la interacción profesor-alumno

MARIA DEL PILAR AVILA CARRETERO
ANTONIO BUIZA HERNANDEZ

1. INTRODUCCION

Las modernas teorías sobre comprensión de textos ven el hecho como un proceso constructivo, fruto de la interacción del texto, el contexto y el conocimiento del sujeto (Vega, 1984), siempre que se suponga una cierta habilidad decodificadora. Estos tres factores han sido estudiados por numerosos autores y en infinidad de trabajos.

Palicsar y Brown (1984) señalan, además, que es preciso considerar las estrategias activas que el lector emplea para aumentar la comprensión y la retención. Incluso dan una importancia primordial a las estrategias, porque no siempre los textos tienen una estructura familiar o no se posee el conocimiento necesario para acceder a ellos. Además, las estrategias de planificación y control no afectan sólo a la comprensión, sino también a otros procesos cognitivos superiores.

Todo ello nos permite considerar que hoy día las tendencias en el estudio de la comprensión van enfatizando los procesos que tienen lugar en ella, aunque muchos de los trabajos publicados se hayan focalizados en el producto de la comprensión, tomando el recuerdo del texto como el proceso de comprender, y dejando a un lado los aspectos más dinámicos. En lugar de preocuparse del resultado final de la lectura –si se comprende o no y cuánto– es necesario investigar por qué se comprende o no y cómo.

Un ejemplo de lo que venimos diciendo lo constituye la evaluación de la lectura. Mientras el procedimiento más comúnmente

empleado ha sido el cuestionario o preguntas acerca del contenido del texto leído, hoy se vienen utilizando otras medidas procesuales como el Miscue analysis o el procedimiento cloze (Artola, 1988).

De otro lado, podríamos decir que la mayor parte de la literatura sobre comprensión se ha ocupado del tema de dos maneras: determinando qué característica del texto, del sujeto o del contexto afectan al proceso de comprender, o bien en los estudios instruccionales manipulando experimentalmente variables que, se cree, aumentarán la competencia de los sujetos.

Dado que manejar un texto es una actividad propia de la educación formal y adquirida en el contexto escolar, para entender cómo se procesa un texto debemos fijarnos en los modos de interacción profesor-alumno que constituyen el origen del proceso de comprensión. El origen social de los procesos psicológicos superiores ha sido puesto de manifiesto por el análisis vygotskyano del desarrollo cognitivo. Así, en el caso de la producción de narraciones, McNamee (1987) ha mostrado cómo los niños desarrollan las habilidades verbales y los procesos de pensamiento necesarios para narrar historias en las interacciones con los adultos, especialmente con los profesores.

La investigación sobre el papel del profesor como promotor de una conciencia estratégica en el procesamiento de un texto ha descubierto que los buenos profesores presentan las siguientes características en su conducta (Schallert y Kleiman, 1979; Duffy et als., 1984):

- Adaptan el mensaje al nivel de comprensión del niño.
- Concentran la atención del estudiante en los puntos principales.
- Intentan hacer concretos los procesos cognitivos.
- Obligan al alumno a controlar la comprensión mediante preguntas sobre el grado de comprensión.
- Activan esquemas, es decir, conectan la nueva información a conocimientos previos.
- Aplican el nuevo aprendizaje a contextos apropiados.
- Se esfuerzan por reducir la confusión del alumno enseñándole estrategias para completar la tarea.

En definitiva, estamos proponiendo un modelo de comprensión que subraya el papel de las estrategias aprendidas para abordar el texto. Así, la interpretación del texto es producto de la estructura textual, del contexto y del conocimiento del sujeto. Pero en el conocimiento del sujeto, no sólo están incluidos los esquemas cognitivos,

sino también las estrategias lectoras aprendidas en el manejo de textos, estrategias que son, en sus orígenes, producto de la interacción profesor-alumno.

El objetivo de la investigación es, pues, determinar cómo tiene lugar el proceso de comprender un texto en una situación escolar típica en la que el profesor guía al alumno y éste va asumiendo la responsabilidad de la tarea. En las situaciones que planteamos, los niños participan en una tarea referida a procesamiento de un texto, que presenta un grado de dificultad tal que es precisa la ayuda del profesor.

El objetivo expresado exige la elección de unas tareas relevantes para estudiar los aspectos procesuales y que puedan poner en juego todo tipo de estrategias. Una de las tareas realizadas fue resumir un texto.

El resumen es una de las técnicas que se han utilizado más ampliamente como medida de la comprensión. Resumir un texto supone haberlo comprendido en lo esencial.

El modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) señala que el lector construye una esencia del texto -la macroestructura- a partir de la aplicación de las macrorreglas. Brown y Day (1983) aportaron al modelo de Kintsch y Van Dijk un patrón evolutivo de aplicación de las macrorreglas: parece que los niños más pequeños utilizan la estrategia de resumen más simple, la estrategia de suprimir y copiar (copy-delete).

Aunque Winograd (1984) comprobó que la tarea de resumir implica algunas estrategias que no son necesarias para la comprensión y van más allá de ella, sí suele haber un acuerdo en que la tarea ofrece una forma de controlar la comprensión y construir la macroestructura.

En nuestro caso, para evitar la dificultad adicional en la generación del resumen se pidió a los niños un resumen oral.

Aunque la investigación llevada a cabo es más extensa, nos centraremos en un aspecto relevante sobre el asunto que tratamos: el nivel de ayuda proporcionado por el profesor.

El tipo de ayuda puede darnos una idea de cuál es la representación que el niño hace del texto en su memoria.

Planteamos la hipótesis de que si el profesor proporciona apoyos referidos a la macroestructura del texto, esto llevará al alumno a una mejor comprensión de este texto y otros similares.

Si, por el contrario, el profesor se centra en los detalles, el recuerdo y la comprensión estarán básicamente organizados en tema+detalles, tal como apuntan los estudios evolutivos sobre el tema.

2. DISEÑO

2.1. Material

Se construyeron tres textos descriptivos sobre animales: el lince, la foca y el leopardo. Los tres textos son similares en cuanto a su estructura, número de palabras o número de ideas (o proposiciones):

Texto A: El lince 151 palabras.

Texto B: La foca 150 palabras.

Texto C: El leopardo ... 156 palabras.

Macroestructura común:

- I Características físicas.
- II Habitat.
- III Alimentación.
- IV Reproducción.

Un ejemplo de los textos utilizados aparece como Anexo.

2.2. Sujetos

Participaron en el experimento tres profesores y seis alumnos pertenecientes a un colegio público situado en una zona periférica de Sevilla y con un nivel socioeconómico medio-bajo. Los seis alumnos fueron seleccionados entre los 32 de la clase que obtuvieron mejor puntuación en una tarea de cloze y que, a juicio del profesor, eran los mejores lectores.

Los profesores y alumnos se organizaron en diadas, de forma que cada profesor interactuaba con dos alumnos. En total analizaremos seis diadas.

Los alumnos eran de tercer curso de EGB (9 años). Ninguno de los profesores impartía directamente clases a este grupo de alumnos.

La elección de los alumnos de este nivel se hizo porque son alumnos que, superado el ciclo inicial, han aprendido suficientemente las habilidades decodificadoras de la lectura, pero apenas han recibido entrenamiento en el manejo de textos.

2.3. Procedimiento

Cada diada trabajaba en días sucesivos los tres textos. El orden de presentación de los textos fue contrabalanceado para evitar posibles sesgos debidos a distinta dificultad.

Las instrucciones eran abiertas, y sólo se indicaba al profesor que el alumno debería realizar un resumen oral del texto y que su misión consistía en presentarle la ayuda previa que creyese necesaria. El texto podía manipularse libremente (escribir en el papel, tachar, subrayar,...).

Se realizaron grabaciones en video/audio de todas las sesiones.

3. RESULTADOS

El nivel de ayuda proporcionado por el profesor se especificó del siguiente modo:

NIVEL 0: Simplemente consistía en repetir la última idea del alumno o en evaluar con “Bien, Mal, Sí o No”.

NIVEL 1: Una directiva que admite una respuesta abierta: “¿Y qué?”, “¿Qué más?”, “Sigue”, “Dime el resumen”.

NIVEL 2: Pregunta sobre algún aspecto concreto de la macroestructura: “Háblame de la alimentación”.

NIVEL 3: Se pregunta sobre datos concretos: “¿Cómo es su pelo?”, o bien referencias al conocimiento compartido: “¿Tú sabes para qué sirve un paraguas?”.

NIVEL 4: El profesor proporciona la respuesta.

El siguiente fragmento ilustra estos niveles de ayuda y, además, proporciona un modelo de cómo tiene lugar la interacción en la mayoría de los casos. Para ajustarse a la zona de desarrollo potencial del niño, el profesor tiene que abandonar sus primeras demandas y proporcionar ayuda mediante preguntas referidas a aspectos concretos del texto y capaces de elicitar el recuerdo.

PROFESOR: Muy bien, pues hala. Ya puedes decirme el resumen.

Vamos. (Nivel 1).

ALUMNO: El lince es como un animal que está como unos setenta días de gestación y está... está... Todos los animales que pueden estar alrededor de él es como una presa para la cría, que tiene un color como del gris al rojo y tiene una piel bastante bonita.

P: ¿Y por qué no me dices, primero, lo que es el lince? (Nivel 2).

A: El lince es un animal carnívoro que está tiempo en los árboles y tiene un color más o menos del gris al rojo y una piel bonita que... y es carnívoro, que tiene, que está unos setenta días de gestación.

P: Bueno, ¿y es un animal doméstico o salvaje? (Nivel 3).

A: Salvaje.

P: Es salvaje (Nivel 0).

¿Y dónde vive? (Nivel 3).

A: En zonas de América del Norte, Europa y Asia.

P: ¿Y se le puede observar fácilmente?

¿Se le puede estudiar fácilmente? (Nivel 3).

A: No.

P: ¿...los observadores? ¿No? ¿Por qué? (Nivel 3).

A: Porque... porque, porque cualquier presa que esté en los alrededores del lince es como una presa del lince.

P: Es una presa del lince, ¿verdad? (Nivel 0).

Bueno, vamos a ver, ¿y qué? ¿El siempre va por la tierra o salta a los árboles para cazar a sus presas? (Nivel 3).

A: Suele ir por la tierra, pero está casi siempre en los árboles subido.

P: Casi siempre en los árboles. (Nivel 0).

Mira, la hembra del lince, ¿tú te acuerdas de la hembra del lince?

Cuando pare, ¿cuántas crías suele tener? (Nivel 3).

A: Cinco o por ahí ¿no?

(Silencio).

P: De dos a cinco crías ¿no? (Nivel 4).

¿Y recuerdas al final de la lectura qué dice cuando abren los ojos las crías? (Nivel 3).

A: ¿A los diez días?

P: Eh, a los diez días suele abrirlos, eh, ya los ojos. (Nivel 0).

Fin de la sesión.

En este caso, el profesor comenzó en principio pidiendo el resumen. Ante la inexactitud inicial, alude a la primera parte. A partir del resumen inicial del niño, el profesor va solicitando el recuerdo mediante preguntas referidas a detalles.

La frecuencia de los niveles de ayuda encontrados aparece en el siguiente cuadro:

NIVELES	SESION I	SESION II	SESION III	MEDIA
0	26	42	46	38,00
1	14	20	22	18,66
2	13	0	14	9,00
3	96	120	109	108,33
4	15	23	28	22,00

Como puede observarse en los datos, no existen grandes diferencias entre las tres sesiones. (La diferencia no es significativa al aplicar el test de Kruskal-Wallis: $H=.9967$). Lo que si aparece destacado es el nivel 3 en todas las sesiones, lo que significa que el profesor ayuda a recordar a los sujetos a través de preguntas sobre el contenido, aspectos y detalles.

Existen diferencias en el modo de interacción de cada profesor que pueden interpretarse como diferencias en directividad: así, mientras para algún profesor se tienen hasta 144 registros en diferentes niveles de ayuda, para otro es de sólo 54. De los 27 registros encontrados de nivel 2, veinte de ellos corresponden a un solo profesor.

4. CONCLUSIONES

Los resultados concuerdan con la idea de que la representación que los alumnos van a construir del texto es de tema + detalles. Creemos que la razón hay que buscarla en el modo de interacción profesor-alumno, en tanto que el primero se centra en la explicación de las proposiciones del texto (fundamentalmente detalles) y no parece hacer explícita la macroestructura.

Por otro lado hemos observado que el profesor se adapta al nivel del alumno e intenta fomentar su autonomía. Si se cometen errores, el profesor ayuda, retoma la situación, estimula... Así, aunque se comienza con unos niveles de ayuda mínimos, éstos se incrementan a medida que se va comprobando el fracaso inicial, y vuelven a disminuir cuando el profesor detecta que se funciona de un modo más seguro.

ANEXO

EL LINCE

El lince es el gran felino salvaje de Europa. Tiene un cuerpo fuerte, con patas muy largas y con una cola muy corta que se reduce a un simple rabito. El color de su pelo es muy variado, del gris al rojo, así como sus manchas.

El lince es muy difícil de observar en la naturaleza porque enseguida se da cuenta de la presencia del hombre.

Trepa y salta de maravilla y pasa mucho tiempo en los árboles observando los alrededores.

El lince vive en los bosques de casi toda Europa, América del Norte y Asia. Es el felino más extendido.

Es un animal carnívoro. Su territorio de caza es muy extenso, y puede decirse que todo aquello que se mueve puede ser una presa para el lince.

Después de unos setenta días de gestación, la hembra pare de dos a cinco crías, que abrirán los ojos pasados unos diez días.

REFERENCIAS

- T. ARTOLA (1988): *El procedimiento cloze: aplicaciones a la evaluación de la comprensión lectora y a la investigación del proceso lector*. Madrid: Edit. de la Univ. Complutense.
- A.L. BROWN y J.D. DAY (1983): *Macrorules for summarizing texts: the development of expertise*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 22, 1-14.
- G.G. DUFFY et als. (1984): *Instructional characteristics which promote strategic awareness in reading*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- W. KINTSCH y T.A. VAN DIJK (1978): *Toward a model of text comprehension and production*. Psychological Review 85, 363-394.
- G.D. McNAMEE (1987): "The social origins of narrative skills". En M. Hickman: *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press.
- D.L. SCHALLERT y G.M. KLEIMAN (1979): *Why the teacher is easier to understand than the textbook*. (Reading Education Report #9) Champaign, Ill: University of Illinois. Center for the study of reading.
- M. de VEGA (1984): *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza.
- W. WINOGRAD (1985): *Dificultades de estrategia en el resumen de textos*. Infancia y Aprendizaje 31-32, 67-87 (original de 1984).

RESUMEN

En el marco de una investigación más amplia sobre aprendizaje y comprensión de textos en el medio escolar, se estudia el papel del profesor como origen de algunas de las estrategias que los sujetos (alumnos de 9 años) ponen en juego al resumir un texto expositivo sobre animales.

Los resultados muestran que el tipo de ayuda que el profesor ofrece, más centrada en los detalles sobre el tema que en la macroestructura del texto, están en relación con la idea que los alumnos construyen del texto (tema + detalles). Los resultados están en consonancia con los estudios evolutivos sobre el tema.

SUMMARY

As a part of a more extensive research about text learning and comprehension at school we study the role of the teacher as the origin of some strategies that the subjects (nine-year-children) obtain in summarizing an expository text about animals.

The results show that the kind of help the teacher offers -more centered in the details about the topics than in the macrostructure- is in relation with the representation the students build up from the text (topic + details). The results are according to the evolutive studies about the facts described.

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'une plus ample recherche sur l'apprentissage de textes dans le milieu scolaire on étudie le rôle du professeur à l'origine de quelques unes des stratégies que les apprenants (élèves de 9 ans) développent, quand ils résument un texte ayant trait aux animaux.

Les résultats indiquent que l'aide que proportionne le professeur, centrée plus sur les détails du texte que sur la macrostructure, est en relation avec la représentation que les élèves construisent à partir du texte (sujet + details). Les résultats sont en consonance avec les études évolutives sur le sujet en question.