

Aprender de los textos escritos *

Carlos Ramos Morales**

Resumen

En este trabajo se presentan algunos elementos socioeducativos que representan demandas al sistema educativo y que contextualizan el problema de la enseñanza de la comprensión de textos escritos como recurso de aprendizaje. Junto a ello se describen los elementos esenciales del modelo de comprensión de textos escritos de van Dijk y Kintsch, en especial, lo referido a las características esenciales de los niveles de representación que construyen los lectores durante la comprensión. A partir de ese modelo se hace una distinción entre aprendizaje y memorización de los textos y su identificación con algunas tareas desarrolladas en el sistema tradicional de enseñanza.

Abstract

Social and educational elements posing demands on the educational system are discussed in this paper as they contextualize the problem of using reading comprehension as a learning tool. There is also a description of the fundamental elements of van Dijk and Kintsch's reading comprehension model, especially of those referring to the basic levels of representation that readers can build as they understand the written text.

* Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación Fondecyt N° 1040740.

** Magíster en Educación Especial. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

From this model, a distinction between learning and text memorization can be established together with an identification of tasks frequently carried out in the traditional teaching system.

Introducción

Los trabajos teóricos y empíricos que se han generado en torno al lenguaje escrito, en los últimos años, han producido un enorme impacto en las concepciones sobre comprensión, procesamiento cognitivo, aprendizaje de los textos escritos, resolución de problemas, entre otros. Esos aportes no han logrado incorporarse al sistema educacional, y la tarea docente de enseñanza y uso de la lectura como recurso de aprendizaje se continúa basando en concepciones de sentido común sin el soporte técnico que requiere una oferta educativa de calidad. Los resultados de las mediciones de la calidad de la enseñanza muestran que, en su mayoría, los alumnos no comprenden lo que leen. Cuando los alumnos no comprenden lo que leen dejan de obtener los beneficios de la lectura para su desarrollo integral, para seguir aprendiendo y participar en esta sociedad letrada.

En este trabajo se explican algunos elementos considerados de relevancia para contextualizar el problema del uso de la lectura como medio de aprendizaje. Desde un punto de vista teórico se analiza, en forma breve, el modelo de comprensión de textos escritos de van Dijk y Kintsch para tratar de definir lo que se entiende como aprendizaje de los textos escritos.

El problema de comprensión de textos escritos

El problema de la comprensión de textos escritos está ligado a una serie de situaciones, cambios, hallazgos u orientaciones que no se han incorporado a la enseñanza. Se estima que esos aspectos son importantes para revalorar el papel de la lengua escrita en el desarrollo de los educandos y reconsiderar las actuales acciones curriculares. A continuación se detallan esos aspectos considerados de importancia.

Una gran cantidad de conocimientos adquiridos por las personas, ya sea como estudiantes o a lo largo de sus vidas, son aprendidos a través de la lectura. Aprender de los textos escritos en los contextos escolares y académicos sigue siendo un objetivo educativo de primer orden, y una preocupación permanente de autoridades, educadores y académicos. En esos contextos, se espera que los alumnos enfrenten la lectura de textos, en especial los de carácter científico, con mayor autonomía y que alcancen aprendizajes significativos. Sin embargo, las prácticas pedagógicas muestran una concepción muy restringida

de la comprensión, como asimismo poca o nada de enseñanza explícita sobre cómo los alumnos deben comprender o aprender de los textos escritos.

Según Sánchez (1998), los educadores suelen emitir una serie de expresiones cuando usan la lectura como medio de aprendizaje. Tales expresiones, ya sean comentarios, sugerencias o advertencias, se hacen más evidentes cuando los alumnos no saben o no pueden comprender lo que leen: «fíjate bien», «dilo con tus palabras», «subraya lo que te parece más importante», «lee el texto de nuevo», «busca las palabras desconocidas», «haz un resumen». Dada la falta de una orientación didáctica fundamentada, expresiones como esas caen en la ambigüedad, su significado es indeterminado, no indican cómo los alumnos deben comprender y, como consecuencia no aprenden y les ocasiona incertidumbre y frustración. En otros casos, con la misma ambigüedad, se ofrece a los alumnos estrategias de comprensión de lectura, cuya preocupación central son los resúmenes y formas de memorización de la información literal de los textos leídos. En estas condiciones, tal como señala Kintsch (1998), los alumnos pueden adquirir estrategias específicas que les permitan producir respuestas aceptables a los textos que leen sin tener comprensión profunda. Además, los alumnos pueden responder en forma correcta o incorrecta por razones accidentales, aunque esas respuestas no tengan que ver con la comprensión.

Goldman (1997) sostiene que el sistema educacional en su conjunto no está preparando a los alumnos en la capacidad de leer y en el aprendizaje de habilidades requeridas para el siglo presente. A nivel escolar, la lectura es un contenido obligatorio de aprendizaje, su enseñanza, tal como señala Solé (1996) se sitúa en el método sin relación con constructos conceptuales que los apoyen, como asimismo sin relación con el rol que cumple en el proyecto curricular de la escuela, entre otros. Esta realidad muestra que las metodologías usadas para la enseñanza y uso de la lectura como recurso de aprendizaje se restringen al producto y no al proceso, y en la típica secuencia lectura-preguntas-respuestas. Además, la evaluación de la comprensión se centra en detalles o aspectos superficiales del texto. De ese modo, leer para contar lo que dice el texto satisface apenas las exigencias del sistema educacional tradicional. Las pruebas escritas sólo exigen a los alumnos el mero reconocimiento de las respuestas correctas, las preguntas de completación de oraciones se deben rellenar con las mismas palabras aparecidas en los textos, las preguntas de verdadero y falso se formulan alterando algunas palabras del texto original. En tales circunstancias, los alumnos no requieren procesamiento profundo y significativo de los textos que leen.

El sistema educacional actual no ha incorporado en sus programas de formación las necesidades y exigencias de la sociedad actual, así como

tampoco los conocimientos científicos y los hallazgos de la investigación en materias tan relevantes como el aprendizaje y el conocimiento humano, entre otros. Si bien hay acuerdo en los contextos educacionales sobre los niveles de conocimientos y competencias que los alumnos deben alcanzar, las decisiones curriculares y las estrategias didácticas no tienen orientaciones muy pertinentes y definidas. Todos los docentes desean que sus alumnos egresen del sistema educacional o terminen determinadas experiencias de aprendizaje con un conjunto de conocimientos y habilidades, y al mismo tiempo comprendan su sentido y hagan uso de ellos en variadas circunstancias (Perkins, 1999). A pesar de que ese propósito está explícito y tiene acuerdo unánime, la enseñanza sigue centrada casi exclusivamente en una extensa cantidad de contenidos tratados sin profundidad, y con un descuido de las habilidades ligadas a esos contenidos. El aprendizaje sigue la misma lógica, a los alumnos se les exige un desempeño a nivel superficial, es decir, una reproducción literal de lo aprendido sin atender niveles de razonamiento complejo.

Para Alexander y Jetton (2000), llegar a convertirse en persona educada demanda mucho más que la simple acumulación o memorización. Por el contrario, exige que los alumnos desarrollen un sólido cuerpo de conocimientos organizados alrededor de conceptos y principios fundamentales de las disciplinas que estudian. Para alcanzar esa meta, se deben generar oportunidades y experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos explorar estos conceptos en forma más profunda y completa (Alexander y Jetton, 2000; Perrone, 1999; diSessa, A. 1988). Dadas las potencialidades de la capacidad de leer, ésta se convierte en una herramienta fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos significativos y desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior.

La sociedad contemporánea se caracteriza por una explosión de conocimientos transmitidos por una amplia variedad de medios y formas. La creación y abundancia de conocimientos es ilimitada, lo que hace que generalmente sean inmanejables (Alexander y Jetton, 2000). La cantidad y formas de transmisión de conocimientos producen cambios importantes en todas las esferas del quehacer humano, y al mismo tiempo tienen el potencial de alterar la forma de aprender, qué aprender y cómo deberían enseñar los docentes (Goldman, 1997). Una participación activa en esta sociedad exige un manejo adecuado del conocimiento. Esto implica que las personas deberían ser capaces de saber discriminar información relevante de aquella que es irrelevante, integrar información, comprender grandes bloques de información y relacionarlos con bloques más pequeños y particulares, evaluar información en relación a su consistencia y coherencia, elegir información para aprender o resolver problemas, seleccionar información apropiada y relevante para comunicar

a otros, etc. El acceso y disposición al conocimiento aumenta la importancia de las habilidades de comprensión de lectura, específicamente aquellas asociadas a la síntesis, integración y evaluación de la calidad de la información. Estas habilidades de lectura permiten el análisis crítico de la información y constituyen actividades de lectura crítica. El desarrollo constante y transversal de las habilidades de lectura, en los contextos educativos, hacen posible que los alumnos tengan una postura crítica ante la información que reciben a diario y puedan aprender de manera independiente (Goldman y Bisanz, 2002).

La comprensión de textos escritos es un ámbito muy especial de la conducta humana. Constituye un proceso cognitivo compuesto de la intervención de diversas habilidades y áreas cognitivas, tales como decodificación, análisis sintáctico y semántico, memoria de trabajo, memoria episódica y semántica, atención, razonamiento, imaginación y diversas estrategias de procesamiento, así como también la participación activa del conocimiento previo del lector (Parodi, 1999, van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998). Dada esa complejidad, la lectura se ha convertido en un rico campo de investigación de la cognición humana, proporcionando una instancia muy particular para el estudio del trabajo de la mente y la comprensión de la complejidad de los procesos cognitivos (van den Broek y Gustafson, 1999). Los avances teóricos en materia de comprensión de textos escritos y los hallazgos de la investigación cognitiva deben ser incorporados a la enseñanza sistemática de la lengua escrita. Esto tendría consecuencias positivas innumerables en la calidad del trabajo docente y en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, ya que la lectura es objeto de enseñanza y un recurso indispensable de aprendizaje.

Algunos aspectos cognitivos de la comprensión de textos escritos

Los aspectos señalados anteriormente contextualizan el problema de la comprensión de textos escritos y enfatizan la necesidad de solución y un trato curricular adecuado. La promoción de cambios, en especial, los cambios referidos al uso de la lectura como medio de aprendizaje se deben promover desde un modelo teórico que fundamente una concepción de lectura como objeto de conocimiento y desde ahí determinar las propuestas didácticas de mejoras. A continuación se describe, en forma breve, un modelo cognitivo de comprensión de lectura, correspondiente a las tendencias más actuales en la materia.

Un supuesto fundamental de los modelos cognitivos de la lectura es que la comprensión es una instancia compleja de procesamiento que coordina información contenida en el texto con el conocimiento previo del lector. El resultado de ese procesamiento es una representación mental coherente del significado del texto. Dicha representación difiere del texto leído y va más allá de

la información que éste proporciona (van den Broek y Gustafson, 1999). La teoría de la comprensión de textos de van Dijk y Kintsch (1983; Kintsch, 1998) postula que el proceso de comprensión de textos escritos se produce en ciclos, y los lectores, en forma simultánea, construyen tres niveles de representación interna durante el proceso: representación superficial, representación del texto base y representación del modelo de situación.

a) *La representación superficial del texto*

La representación superficial es el nivel de representación más básico de la comprensión. Corresponde a una copia exacta de la estructura de superficie del texto. Es un registro breve de los estímulos gráficos, a nivel de procesamiento léxico y, por lo tanto contiene las mismas palabras y oraciones que provienen del texto. Su función estaría básicamente centrada en el reconocimiento y retención de palabras y frases para que el sistema cognitivo ejecute el procesamiento siguiente. Según Parodi (2002) este tipo de representación sólo es una retención transitoria de la información superficial que se ha leído más recientemente. Se supone que su pérdida de la memoria ocurre después de unos pocos segundos (Zwaan, 1996), a menos que se deba memorizar por alguna razón especial o tenga una repercusión muy importante en la representación del significado del texto.

b) *La representación del texto base*

La representación del texto base puede considerarse como un nivel intermedio de la comprensión. Recoge el significado en una formulación codificada equivalente a la estructura superficial del texto y representa sólo una parte de la representación mental final del proceso de comprensión. En otras palabras, es una construcción que representa sólo la información contenida en el texto, sin integración aún a las estructuras del conocimiento previo. Una vez que el lector ha registrado en su memoria de corto término la representación superficial, codifica esa representación en un formato diferente. La codificación realizada se puede expresar en un resumen o parafraseo del texto original.

El texto base se representa internamente como un formato compuesto de una red jerárquica e interrelacionada de proposiciones. Esta red contiene las ideas expresadas en el texto (van Dijk y Kintsch, 1983), «pero no los términos exactos ni la sintaxis» (Parodi, 2002:78). En otras palabras, es una copia semántica que el lector obtiene de la estructura superficial del texto, o un tipo de representación mental que contiene elementos y relaciones que se ajustan a la información del texto (Kintsch, 1998). Dada esa característica, el texto

base se convierte en una representación mental un poco más estable que la representación superficial, lo que es útil para tareas de recuerdo (Mannes y George, 1996). Sin embargo, el uso del texto base para tareas de recuerdo puede tener limitaciones que es necesario tener presente dado que se almacena en la memoria episódica. Al respecto, Singer (1982) realizó un estudio sobre el tiempo de retención de las ideas explícitas de los textos leídos en la memoria de los lectores. El autor concluye que los sujetos de su investigación eran capaces de reproducir, en tareas de recuerdo inmediato, el 26 % de las ideas de 124 textos y al cabo de 6 semanas sólo podían reproducir el 6 %.

La construcción del texto base depende, fundamentalmente, de la capacidad de los lectores para inferir las relaciones de significado señaladas explícitamente entre partes del texto y el texto completo. Dado que esas relaciones de significado se extraen directamente del texto, el conocimiento previo tiene poco impacto en este nivel de representación. Los lectores sólo requieren activar conocimiento previo de tipo genérico, tanto de carácter lingüístico como del mundo en general. Esto indicaría que todos los lectores serían capaces de construir el texto base con sólo ese tipo de conocimientos, mientras que los lectores que poseen conocimiento previo específico sobre el contenido del texto construirían representaciones de mayor nivel (Kintsch, 1998).

Un aspecto importante de agregar a lo anterior es que los propósitos u objetivos que los lectores se proponen para las tareas de lectura determinan el tipo de representación mental que construyen. Éstos activan el tipo de conocimiento y el tipo de estrategias requeridas para una comprensión determinada (Solé, 1996; Parodi, 1999). Este aspecto es relevante, en especial, para el concepto de idea principal que se maneja comúnmente. Según Goldman (1997), la idea principal no es un concepto estático como una propiedad ligada a los textos, si no que es una propiedad determinada por los lectores. Así, si dos lectores tienen objetivos diferentes van extraer distinta información aunque el contenido del texto permanezca invariable. Del mismo modo, si un lector lee el mismo texto para propósitos diferentes tendrá diferentes representaciones según cada uno de los propósitos que se ha propuesto. También tienen influencia los propósitos establecidos por otros, en términos de instrucciones para una tarea de lectura. Mannes y George (1996) hacen notar que las instrucciones dadas antes de leer un texto sirven como propósitos que influyen en el nivel de representación que construyen los lectores. Esta afirmación es obtenida de una experiencia realizada con dos grupos de sujetos. A un grupo se le dijo que deberían resumir un texto después que terminaran de leerlo, y al otro grupo se le dijo que deberían leer el texto para adquirir conocimiento. Los sujetos del primer grupo tuvieron una mejor representación superficial y una mejor representación del texto base, en tareas que requerían recuperación de

la memoria. Los sujetos del segundo grupo tuvieron un rendimiento bajo en tareas que requerían recuperación, tanto del texto superficial como del texto base, pero sobresalían en tareas que requerían solución de problemas complejos, haciendo uso de los conocimientos adquiridos con la lectura del texto. Por lo tanto, las representaciones construidas y los desempeños que muestran los lectores difieren de manera sustancial en función de los propósitos establecidos previamente.

Desde el punto de vista educacional, de acuerdo a Kintsch (1998), cuando se evalúa información que está directamente dada en el texto, se está midiendo texto base. Por ejemplo, las tareas de recuerdo, parafraseo y resumen son reproductoras de la información del texto base, aunque a veces pueden ser buenos indicadores de un modelo de situación o nivel de comprensión bien desarrollado cuando va más allá del texto.

c) *La representación del modelo de situación*

El modelo de situación es una representación mental que refleja la experiencia del lector sobre la situación referida por el texto. Según Díaz y De Vega (2003), el modelo de situación representa patrones reducidos de información particular o singular que el lector construye a partir del texto. Se actualiza en fracciones de segundos, mientras el lector lee nuevas oraciones que describen cambios en la situación. Se parece a experiencias previas del lector, por lo cual tiende a organizarse en dimensiones espaciales, temporales, causales, emocionales o interpersonales.

La representación del modelo de situación es la representación final del proceso de comprensión. Es un producto personal propio de cada lector (Parodi, 1999). Al igual que el texto base, el modelo de situación está compuesto de proposiciones. El lector alcanza este nivel de representación porque ha integrado, de manera interactiva, la información proveniente del texto con sus conocimientos previos, mediante la realización de inferencias. Representa la situación a la que el texto se ha referido, esto es, un modelo mental que incorpora personas, sucesos, acciones, estados y lugares descritos en el texto (van Dijk y Kintsch, 1983). Su función sería sostener las diferentes operaciones cognitivas que el lector necesita para alcanzar la comprensión profunda y utilizar la información del texto de manera divergente o en situaciones que requieren acciones de resolución de problemas.

Para Kintsch (1998), el modelo de situación es la comprensión propiamente tal. Según el autor, se puede decir que un lector ha comprendido un

texto cuando es capaz de construir un modelo de situación que le proporcione los indicadores conceptuales y contextuales para reactivar información relevante de la memoria a largo plazo (Maury, Pérez y León, 2002), y al mismo tiempo, le sirva de apoyo a todas sus acciones destinadas al aprendizaje (Kintsch, 1998).

En casos excepcionales, la comprensión da como resultado el texto base, pero en la mayoría de los casos, la comprensión de un texto siempre implica que el lector debe complementar la información proporcionada por el texto con sus conocimientos previos almacenados en su memoria de largo término (Kintsch, 1998). Se reconoce que la cantidad y tipo de conocimientos previos sobre contenidos específicos, que el lector dispone para leer un texto, determinan la complejidad del modelo de situación construido. Los lectores con suficiente conocimiento previo pueden llegar a construir un buen modelo de situación aunque el texto presente una redacción insuficiente. Por otro lado, los lectores que no poseen conocimientos previos sobre el contenido del texto no logran construir el modelo de situación o si lo tienen no saben como aplicarlo, por lo tanto tampoco logran construirlo. En este último caso los lectores no dispondrían de estrategias de comprensión para enfrentar los textos escritos.

Según Graesser, Swamer, Baggett, y Sell, (1996)), el modelo de situación produce una representación más vívida y productiva, en especial, de aquellos elementos del texto que han sido inferidos. Sin embargo, como ya se ha señalado, cuan elaborado sea el modelo mental dependerá del texto, de los lectores: sus objetivos, sus conocimientos previos y los recursos cognitivos de que disponen. Así, los modelos mentales pueden ser muy diferentes entre los lectores, en un mismo lector cuando lee el mismo texto para propósitos distintos y las circunstancias en que se produce la tarea de comprensión (Kintsch, 1998).

Es importante destacar que los modelos de situación son estructuras de representación más eficientes que los textos base para crear coherencia en la representación de los textos. van Dijk y Kintsch (1983) señalan que son más eficientes para crear coherencia porque una secuencia de oraciones puede ser coherente si las oraciones revelan hechos que se pueden relacionar a algún mundo posible.

De acuerdo a lo anterior, el lector construye una representación mental de la información superficial del texto, luego genera una representación mental del contenido semántico en un formato proposicional coherente. Finalmente, construye desde el texto base un modelo mental o modelo de situación del contenido descrito en el texto.

Aprendizaje y memorización de los textos escritos

Como ya se ha señalado, la comprensión de textos escritos implica diferentes niveles de representación que reproducen o construyen diferentes aspectos del texto: la estructura de superficie, el significado y la interpretación o modelo mental del mundo referido por el texto. Estos niveles de representación del texto comprometen la participación de diferentes procesos y conocimientos previos. En ese sentido, Kintsch (1994; 1998) distingue comprensión profunda y comprensión superficial. La comprensión profunda corresponde al nivel de representación del modelo de situación, por tanto se identifica con el aprendizaje o la adquisición de conocimientos a partir del texto. La comprensión superficial se identifica con el nivel de representación del texto base, por tanto se asocia con la memorización o la capacidad del lector para reproducir las ideas expresadas explícitamente en el texto.

Para comprender la relación de la comprensión de lectura con el aprendizaje y la memorización o recuerdo del texto, es conveniente precisar el concepto de aprendizaje. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje, en general, se puede definir como la adquisición activa de nuevos hechos y conceptos. También se puede definir como una modificación permanente de aquello que las personas conocen sobre el mundo, o como la integración de una nueva información en el conocimiento ya existente (Chi, deLeeuw, Chiu y LaVancher, 1994). Estas ideas suponen que la mente humana es capaz de procesar un nuevo conocimiento a partir del conocimiento previo almacenado en la memoria semántica, a través de una serie de complejas relaciones de carácter abstracto que no están presente en los estímulos (León, 2003). La adquisición, modificación o integración de conocimientos implica básicamente la actualización del conocimiento previo, mediante la modificación de las relaciones entre los conceptos ya conocidos (Ferstl y Kintsch, 1999).

Entender este concepto de aprendizaje requiere hacer referencia a alguna forma que explique cómo el conocimiento está representado y organizado en la mente. Entre las teorías que explican cómo está organizado y representado el conocimiento, se encuentran las teorías basadas en el concepto de redes semánticas (Kintsch, 1998). Una red semántica es un método que esquematiza la representación del conocimiento como un complejo sistema de relaciones semánticas o de significado entre los conceptos almacenados en la memoria. En ese sentido, el conocimiento previo, así como también la información de un texto leído constituyen un conjunto de elementos representados conforme a una disposición estructurada de asociaciones, llamadas redes asociativas. Cada elemento individual del conocimiento está conectado con otros elementos por medio de una red de relaciones semánticas (Puente, 1998). Según

Kintsch (1998), los elementos individuales corresponden a conceptos o proposiciones y se denominan nodos, mientras que las relaciones asociativas corresponden a los vínculos que los conectan, ya sean de atributo o de pertenencia a una categoría.

Desde el punto de vista de la lectura, el aprendizaje que se obtiene de la lectura de textos escritos se establece en la memoria semántica. Este aprendizaje implica la interpretación de cada elemento del texto y la identificación de conexiones significativas con otros elementos del mismo texto y con el conocimiento previo. Mientras más conexiones se establezcan la representación mental del texto será más coherente, más relación tendrá con algún mundo posible (van Dijk y Kintsch, 1983) y, por lo tanto incrementa la retención de la información por largos períodos de tiempo, así como también aumenta la posibilidad de que los lectores puedan acceder y disponer fácilmente de esa información para situaciones nuevas.

En cuanto a la memorización del texto, se puede señalar que se refiere a la reproducción del significado de un texto en forma literal o en una forma equivalente (Kintsch, 1983). La memorización del texto se asocia con la memoria episódica. La memoria episódica es un tipo de memoria a largo plazo que retiene información sobre episodios o hechos concretos. Generalmente la información se almacena en forma temporal. Su recuperación exige un esfuerzo consciente y es muy sensible al olvido. Si los alumnos sólo son capaces de construir la representación del texto base de los textos que leen, esa representación se establece en la memoria episódica en forma encapsulada y, por lo tanto tienen dificultades para acceder a esa información y usarla en tareas de aprendizaje o en nuevas situaciones (Coté y Goldman, 1999).

La distinción realizada entre aprendizaje y memorización de los textos se puede ejemplificar con los tipos de preguntas, tanto para evaluar la comprensión o como actividades para su desarrollo, utilizadas en los medios educativos tradicionales. Las preguntas tipo ensayo o las preguntas abiertas, en general, tienden a considerar la construcción del modelo de situación que los alumnos han construido de un texto. Este tipo de preguntas estarían privilegiando el aprendizaje o la comprensión profunda. En concreto significa que se favorecería la integración del significado explícito del texto con el conocimiento previo de los alumnos. Al contrario, las preguntas de selección múltiple, las preguntas de verdadero y falso, las preguntas de completación de oraciones y las pruebas tipo cloze favorecerían la representación del texto base o el desarrollo de un nivel de comprensión de nivel superficial, insistiendo en la recuperación de información sin procesamiento, y, como consecuencia sin aprendizaje.

Tal como se ha señalado, el conocimiento está organizado semánticamente, por tanto el aprendizaje o la adquisición de nuevos conocimientos se optimiza cuando los alumnos se centran en el significado de los materiales que leen y lo relacionan e integran con los conocimientos que ya poseen.

Conclusiones y sugerencias

La comprensión de textos escritos es un tema que no se ha abordado técnicamente por el sistema educativo, a pesar de que existen una serie de indicadores que la identifican como un problema sin resolver.

La comprensión es un proceso de construcción de una representación mental coherente del significado del texto escrito. El proceso de construcción involucra la construcción simultánea de tres niveles de representación: la representación superficial, la representación del texto base y la representación del modelo de situación.

La comprensión de textos escritos se identifica con el aprendizaje. En ese sentido cuando los alumnos aprenden de lo que leen construyen una representación mental o una red interconectada de información proveniente del texto y de su conocimiento previo. Por el contrario, cuando los alumnos comprenden a nivel superficial sólo son capaces de reproducir la información literal del texto, esto sería un indicador de la ausencia de aprendizaje.

Dos aspectos claves de la comprensión de textos escritos que determinan y promueven el aprendizaje son el conocimiento previo y los propósitos de la tarea de lectura.

Una clave para enseñar a aprender de los textos escritos es comprender la lectura como objeto de conocimiento y el papel que juega en el desarrollo de los alumnos. A partir de ahí, determinar el rol que cumplirá en los proyectos curriculares escolares y académicos, determinar el compromiso de los docentes y encontrar las metodologías y acciones didácticas más pertinentes para la intervención educativa. En relación a los aspectos metodológicos, se sugiere usar aquellas que son producto de la investigación de los propios docentes o de investigaciones ajenas y, que sean congruentes con un marco teórico sólido.

Bibliografía

- Alexander, P. y Jetton, T. (2000) Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.) *Handbook of reading research*, Vol. III, pp. 285-310. Mahway, NJ: Erlbaum.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J. (1992) *Psicología del lenguaje*. Investigación y teoría, Valladolid: Trotta.
- Chi, M. T. H., deLeeuw, N., Chiu, M. y LaVancher, C. (1994) Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Coté, N. y Goldman, S. (1999) Building representations of informational text: Evidence from children's think-aloud protocols. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.) *The construction of mental representations during reading*, pp. 169-193. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- diSessa, A. (1988) What will it mean to be "educated" in 2020? En R. S. Nickerson y P. P. Zoghates (Eds.) *Technology in education: Looking toward 2020*, pp. 43-66. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferstl, y Kintsch, W. (1999) Learning From Text: Structural Knowledge Assessment in the Study of Discourse Comprehension. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.) *The construction of mental representations during reading*, pp. 247-277. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goldman, S. (1997) Learning from de text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23, 357-398.
- Goldman, S. y Bisanz, G. (2002) Toward a functional analysis of scientific genres: Implications for undertanding and learning proccess. En J. Otero, J. León y A. Graesser (Eds.) *The psychology of science text comprehension*, pp. 19-50. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A., Swamer, S., Baggett, W. y Sell, M. (1996). New models of deep comprehension. En B. Britton y A. Graesser (Edis.) *Models of Understanding Text*, pp. 1-31. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Kintsch, W. (1994) Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 294-303.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- León, J. (2003) Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. León (Coord.) *Conocimiento y Discurso claves para inferir y comprender*, pp. 23-43. Madrid: Pirámide.
- Mannes, S, y George, M. (1996) Effects of prior knowledge on text comprehension: a simple modeling approach. En B. Britton y A. Graesser (Eds.) *Models of Understanding Text*, pp. 115- 139. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maury, P., Pérez, O., y León, J. (2002) Predictive inferences in scientific and technological contexts. En J. Otero, J. León y A. Graesser (Eds.) *The psychology of science text comprehension*, pp. 199- 221. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parodi, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2002) Comprensión lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde donde estamos? En G. Parodi (Edit.) *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*, pp. 67- 93. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión? En M. Stone (Comp.) *La enseñanza para la comprensión*, pp 69-92. Buenos Aires: Paidós.
- Perrone, V. (1999) ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En M. Stone (Comp.) *La enseñanza para la comprensión*, pp 36-68. Buenos Aires: Paidós.
- Puente, A. (1998) *Cognición y Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, E. (1998) *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

- Singer, M. (1982) Comparing memory for natural and laboratory reading. *Journal of Experimental Psychology*, 111, 331-347.
- van den Broek, P. y Gustafson, M. (1999) Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research. En S. Goldman, A. Graesser y P. van den Broek (Eds.) *Narrative comprehension, causality, and coherence*, pp. 15-34. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983) *Strategic discourse comprehension*. New York: Academia Press.
- Zwaan, R. (1996) Toward a model of literary comprehension. En B. Britton y A. Graesser (Edis.) *Models of Understanding Text*, pp. 241- 255. Mahwah, NJ: Erlbaum.