



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Silvestri, Adriana

La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental

Revista Signos, vol. 39, núm. 62, 2006, pp. 493-510

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013770008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental

Adriana Silvestri
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Resumen: El objetivo de este trabajo es describir el desempeño autónomo de alumnos adolescentes en la reparación de problemas comprensivos mediante el empleo estratégico de la pregunta al docente. Para ello, se implementó un cuestionario de comprensión de texto expositivo seguido por una serie de ejercicios que permitieron analizar las habilidades metacomprensivas que se encuentran en la base de la formulación de preguntas. Entre estas, los sujetos evidenciaron mayor habilidad para identificar y explicar factores que facilitan la comprensión que para los que la dificultan. Se observó escasa conexión entre esta competencia y la formulación de preguntas. Así, los resultados muestran que la mayor parte de los alumnos tiene escasa habilidad o desconoce la importancia estratégica de formular preguntas para subsanar dificultades de comprensión o incrementar información sobre un tema, y sugieren la carencia de una enseñanza sistemática que les permita realizar preguntas productivas.

Palabras Clave: Comprensión lectora, metacomprensión, nivel secundario, competencia explicativa, formulación de preguntas.

Recibido:
7-I-2006

Aceptado:
6-V-2006

Correspondencia: Adriana Silvestri (adrianasilvestri@fibertel.com.ar). Tel.: (54-11) 44320606.
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Puán 480 (1002), Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Formulating questions to assess reading comprehension: Applied research

Abstract: This paper describes adolescent students' autonomous performance in solving comprehension problems by the strategic use of question asking. To this purpose, an explanatory text comprehension text was applied, followed by a series of exercises that helped analyze metacomprehensive abilities at the base of question asking. Among these abilities, the participants proved to be more competent in the identification and explanation of factors facilitating comprehension than in factors making it difficult. A tenuous connection was detected between this competence and question asking. Results show that most students have low ability or fail to recognize the strategic importance of question asking to solve comprehension difficulties or to gain further information on a particular subject. They also suggest a lack of systematic teaching that could allow students to ask productive questions.

Key Words: Reading comprehension, metacomprehension, secondary school, explanatory skills, question asking.

INTRODUCCIÓN

En todos los niveles de escolaridad los docentes suelen considerar que si el alumno formula una "buena pregunta" ante un problema de comprensión, revela un proceso positivo de aprendizaje. ¿Qué es lo que se entiende por "buena pregunta"? De manera intuitiva, puede establecerse una distancia entre la pregunta específica, claramente orientada a subsanar un déficit en la comprensión del discurso oral o escrito, y la formulación que no puede ir más allá del impreciso "no entendí".

La habilidad para formular buenas preguntas es, en efecto, un componente crucial para el adecuado proceso de aprender a comprender un texto. Esta habilidad interviene solo inicialmente en los niveles superficiales –tales como el procesamiento léxico, el sintáctico o la construcción de representaciones de la información explícita– ya que estos deben llegar a resolverse de manera automática cuando el aprendizaje se cumple satisfactoriamente. Cumple, en especial, un rol significativo para alcanzar los niveles más profundos de comprensión, los que implican un auténtico aprendizaje a partir del texto, ya que permiten modificar o incrementar el conocimiento preexistente sobre el tema involucrado (Kintsch, 1994, 1998).

En tanto la formulación de preguntas demanda conocimiento y reflexión sobre el propio proceso comprensivo, se encuadra dentro de las actividades metacognitivas que acompañan la comprensión oral o escrita. Así, para realizar una pregunta productiva es necesario haber desarrollado habilidades específicas: por una parte, la capacidad de evaluar la propia comprensión y de identificar la fuente de los problemas; por otra, poseer conocimiento estratégico acerca del valor de la pregunta como procedimiento reparador unido a la capacidad de formulación precisa (Graesser, Swamer, Baggett & Sell, 1996).

Estas habilidades metacomprendensivas no se desarrollan espontáneamente, sino que se aprenden a través de un largo proceso. Algunos métodos ya clásicos de enseñanza de la comprensión lectora, como el de Palincsar y Brown (1984), parten de la certeza de que es necesario enseñar a formular preguntas y, así, proponen un entrenamiento sistemático y gradual –basado inicialmente en la modelización por parte del docente– encaminado a lograr que los alumnos sepan preguntar productivamente.

Sin embargo, se ha observado que en la mayoría de los contextos educativos el estudiante no solo no recibe entrenamiento sistemático, sino que tampoco está expuesto a buenos ejemplos de formulación de preguntas por parte del docente, los que permitirían en cierta medida un aprendizaje informal de la habilidad (Graesser et al., 1996).

Como toda actividad metacognitiva, además, se trata de una adquisición tardía, que implica necesariamente un sólido aprendizaje previo de los componentes automáticos de la comprensión (Gombert, 1990; Mateos, 2001). Así, si un lector aún revela dificultades en los niveles superficiales –como el dominio del código gráfico, por ejemplo– no es verosímil que tenga competencia para realizar buenas preguntas. En estos casos, todos los recursos cognitivos del lector inexperto están asignados a resolver tareas básicas –tales como la decodificación fónico-gráfica– y no pueden, por lo tanto, dedicarse a la reflexión sobre aspectos más elaborativos.

De todos modos, una escasa habilidad en la formulación de preguntas es esperable en el comienzo del proceso: los estudiantes inexpertos suelen plantear pocas preguntas, que a su vez atañen casi exclusivamente al contenido explícito del texto (Graesser et al., 1996). Se trata de un escalón normal en la secuencia de aprendizaje, ya que –si no se ha resuelto aún satisfactoriamente la base semántica del texto– será imposible hacerla interactuar con conocimientos previos y realizar inferencias más elaboradas.

Con frecuencia, los estudiantes evidencian una creencia implícita según la cual la pregunta surge de manera automática, espontáneamente. No conciben a la pregunta como un instrumento para la profundización de conocimientos, sino como procedimiento para clausurar dudas relativas a la base textual (Otero & Graesser, 2001). Es probable que estos supuestos erróneos sean compartidos por el docente o generados implícitamente por su forma de plantear en el aula las actividades de comprensión.

La habilidad para formular preguntas comprende componentes cognitivos y lingüísticos complejos que deberían ser tenidos en cuenta en el diseño de actividades de instrucción específica. En este sentido, consideramos necesaria una descripción de las competencias de lectores inmaduros en esta habilidad. El objetivo de este trabajo es, entonces, describir el desempeño autónomo de los alumnos en la reparación de problemas comprensivos empleando estratégicamente la pregunta al docente y analizar las características de las preguntas formuladas.

En tanto se trata de una habilidad de adquisición tardía, se eligió un grupo de alumnos adolescentes que comienza el ciclo secundario para analizar su competencia para formular preguntas metacomprendensivas.

1. Metodología

Siguiendo el objetivo más arriba indicado, se eligió en primer lugar trabajar sobre el discurso escrito. Esta elección se basó, por una parte, en las ventajas metodológicas que proporciona el procesamiento de material escrito. Por otra parte, Graesser et al. (1996) señalan que los estudiantes formulan oralmente solo el 10% de la cantidad de preguntas que pueden llegar a hacer por escrito, ya que es difícil superar el costo social de exponer el desconocimiento, de modo que se consideró más productiva la modalidad escrita.

En segundo lugar, el trabajo empírico se realizó a comienzos del ciclo lectivo, en forma independiente de cualquier proyecto de enseñanza o mejoramiento de la comprensión lectora. Así, los resultados revelan las competencias autónomas de desempeño de los alumnos, es decir, su zona de desarrollo efectivo en términos de Vigotsky (1988) y no las potencialidades de adquisición que se generan en la interacción con el docente, lo que escapa a los objetivos de este trabajo.

2. Sujetos

El trabajo se realizó con 75 alumnos cursantes de 1º año del ciclo secundario (edad promedio: 13 años) de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires cuyo alumnado es representativo de la clase media estándar. La escuela no cuenta con ciclo primario, de modo que los alumnos provienen de establecimientos diversos y revelan una formación básica heterogénea. Las características del establecimiento permiten, en la medida de lo posible, considerar al grupo como representativo del alumno promedio que egresa del ciclo primario en escuelas urbanas, ya que su matrícula revela procedencia muy diversificada, tanto de escuelas públicas como privadas y de distintas zonas de la ciudad y del conurbano¹.

3. Materiales y procedimientos

La prueba constó de un texto de una carilla de extensión acerca del origen de la escritura (ver Anexo), cuyos siete párrafos estaban numerados. Se trata de un texto de comprensión accesible, pero que había sido manipulado en dos párrafos para generar deliberadamente determinadas dificultades. En el segundo párrafo se reformuló la sintaxis del original para obtener una sola oración con cinco subordinadas (en contraste con el índice de subordinación = 1, promedio

del resto de los párrafos) lo que constituye un factor de dificultad en el procesamiento lector (De Beaugrande, 1987; Freedle, 1997). En el séptimo párrafo se introdujeron dos elementos léxicos presumiblemente desconocidos por alumnos de ese nivel de escolaridad ("instrumento 'mediacional' básico" y "desarrollos de orden 'cognitivo'").

El texto estaba seguido por cinco preguntas (ver Anexo) que evaluaban la comprensión de la base del texto en sus aspectos microestructurales, nivel que se consideró adecuado teniendo en cuenta que el tema desarrollado era presuntamente nuevo para los alumnos.

Las actividades siguientes tenían como objetivo la evaluación de las habilidades metacomprendisivas. La primera solicitaba una evaluación de la dificultad del texto en una escala de cinco grados, cuya respuesta fue confrontada con el desempeño en el cuestionario de comprensión. La siguiente proponía indicar el número del párrafo más fácil y del más difícil, y explicar el por qué de la facilidad o la dificultad. Finalmente, se solicitaba la formulación de preguntas que se podrían hacer al docente "para comprender mejor el texto", diagramando el espacio de respuesta para permitir la formulación de por lo menos cuatro preguntas.

El trabajo se realizó en la clase de Castellano y fue presentado como una actividad curricular perteneciente a la primera unidad temática. Se destinaron para su resolución los 80 minutos habituales de un módulo de clase, aunque la totalidad de los alumnos completó las actividades en menos tiempo. El docente no proporcionó ninguna indicación ni resolvió ninguna duda relativa a los ejercicios.

4. Resultados

La resolución del cuestionario de comprensión mostró un desempeño estándar, con un promedio de 65/100 puntos. En cuanto a la escala de dificultad, el 44% de los alumnos evaluó el texto como "fácil" o "muy fácil" de comprender, el 49% optó por "normal", mientras solo el 7% restante lo consideró "difícil" o no contestó.

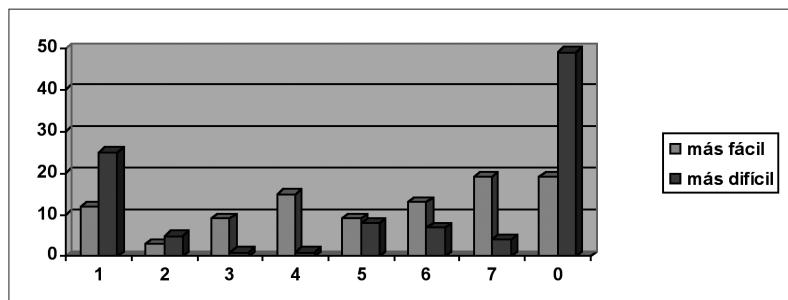
A partir de estos resultados, se estableció que el 25% de los alumnos presentaba habilidades metacomprendisivas bajas, evidenciadas por dos situaciones: una evaluación del texto como "fácil", "muy fácil" o "normal" unida a la obtención de un puntaje muy bajo en la prueba de comprensión (entre 0 y 30 puntos) o a la presencia de una o más preguntas sin contestar. Ambas situaciones muestran una evaluación deficiente de la propia comprensión que corresponde al nivel más bajo de conciencia del proceso: la "ilusión de conocimiento" (Ehrlich, 1997). En este caso, los alumnos creen erróneamente haber comprendido de manera satisfactoria, creencia que no se modifica incluso enfrentando la imposibilidad de responder alguna pregunta.

La elección del párrafo más fácil y la del más difícil arrojaron resultados dispersos, en los que

el único predominio claro fue la opción por el párrafo introductorio como el más difícil, como puede observarse en el Gráfico 1. El párrafo que obtuvo menor cantidad de elecciones como más fácil (3%) fue el segundo, en el que se había introducido una dificultad sintáctica.

La identificación de la dificultad se reveló como una operación más compleja que la identificación de la facilidad: el 49% omitió elegir el párrafo más difícil, mientras solo el 19% omitió el más fácil. Por una parte, puede atribuirse esta omisión al hecho de que la mayoría de los alumnos –aun los de bajo desempeño– consideró que el texto era de comprensión sencilla en general. Por otra, la toma de conciencia de un factor de facilidad es más temprana en el desarrollo cognitivo, ya que indica que el sujeto posee representaciones estables en ese aspecto (Karmiloff-Smith, 1997).

Gráfico 1. Evaluación de la dificultad de los párrafos (porcentaje).



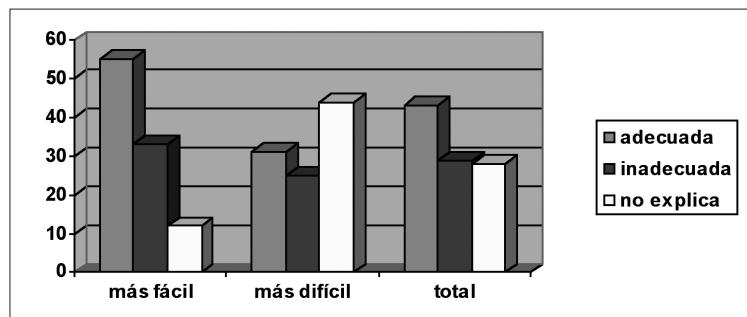
Las dificultades sintáctica y léxica presentes en los párrafos modificados (el 2 y el 7 respectivamente) no fueron identificadas en general². Los pocos alumnos que lo hicieron y que, por lo tanto, los señalaron como más difíciles, obtuvieron también en la prueba de comprensión un puntaje medio de 79, más alto que la media general de 65. Es decir, los mejores lectores, ante una dificultad comprensiva, tienen mayor éxito para detectar la fuente del problema.

La consigna solicitaba, además de identificar el párrafo más fácil y el más difícil, explicar el porqué de las elecciones. La identificación puede realizarse solo con un conocimiento implícito, con una percepción difusa del propio proceso de lectura. En cambio, la posibilidad de dar una explicación demanda un grado mayor de conciencia del proceso que permite el pasaje de lo implícito a lo explícito, de la imprecisión a la precisión de la formulación verbal.

Como puede observarse en el Gráfico 2, hubo mayor cantidad de explicaciones sobre la facilidad que sobre la dificultad (88% vs. 56%). La cantidad de explicaciones adecuadas fue mayor

que la de inadecuadas, diferencia que se evidenció sobre todo en las explicaciones sobre la facilidad, mientras que en el caso de la dificultad el porcentaje de adecuadas e inadecuadas fue muy similar. Estos datos corroboran que la operación de toma de conciencia de la dificultad resulta más compleja en el proceso de desarrollo metacognitivo.

Gráfico 2. Cantidad de explicaciones (porcentaje).



Se consideraron inadecuadas tres clases de explicaciones (el 45% del total) que, en realidad, no son tales: las tautológicas (que fueron las más frecuentes), las que reproducían el contenido del párrafo y las de formulación confusa o ininteligible, tal como se observa, respectivamente, en los siguientes ejemplos:

- Porque me resultaron fáciles³.
- Te explica que en 1500 se empeso a usar la escritura.
- Por las distintas maneras (los chinos).

Las explicaciones adecuadas (el 55% del total) apelaron a criterios muy variados, sin que se observase un predominio claro de ninguno. Por una parte, hubo explicaciones basadas en la identificación de factores textuales que facilitan o dificultan la comprensión. Dentro de este grupo, los factores más frecuentes fueron el léxico, la extensión del párrafo, las operaciones discursivas (resumen, enumeración, introducción, etc.) y las cualidades del párrafo. Excepto en este último caso, en el que las cualidades señaladas resultaron difusas o inespecíficas, debe señalarse que los factores fueron percibidos correctamente, ya que se trata de variables que inciden efectivamente en la comprensión en el sentido que los alumnos propusieron (Freedle, 1997). Los siguientes ejemplos son representativos de estas clases de explicación:

- El parrafo 6 fue el mas facil por que usa palabras conocidas (léxico).
- Porque es el que menos oraciones tiene (extensión).

- Porque es un resumen de todos los párrafos (operación discursiva).
- Porque es un párrafo sencillo y completo para explicar lo que significa el alfabeto (cualidad).

Otra clase de explicación adecuada apeló intuitivamente a operaciones o estrategias propias del proceso de comprensión. Las más frecuentes fueron la incidencia del conocimiento previo temático, la necesidad de relectura y las funciones mentales que intervienen (atención, memoria, razonamiento, etc.). También en estos casos los alumnos percibieron en forma correcta la participación de los factores, como se observa en los siguientes ejemplos:

- Ninguno me resultó difícil porque tenía conocimiento de lo que decía en el texto (conocimiento previo).
- Porque era muy largo y había que leerlo como mínimo 2 o 3 veces (relectura).
- Porque tuve que poner atención para poder entenderlo (función mental).

La media obtenida en la prueba de comprensión por los alumnos que redactaron explicaciones inadecuadas fue de 56 puntos, ligeramente menor a la media general, mientras que la media de quienes explicaron correctamente fue apenas superior a la general (69 vs. 65 puntos).

Se encontraron diferencias más pronunciadas entre los alumnos considerados de habilidades metacomprendas bajas y el resto de los sujetos. Como se observa en la Tabla 1, en estos alumnos fue más escasa y más inadecuada la explicación de la facilidad, y menos frecuente la explicación correcta sobre la dificultad.

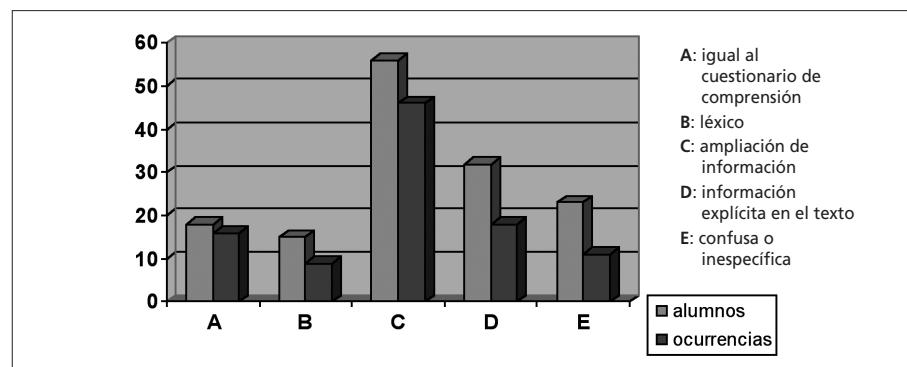
Tabla 1. La explicación según la habilidad metacomprendiva.

		Habilidad estándar		Habilidad baja	
		N	%	N	%
Explicación párrafo más fácil	No explica	5	9	4	21
	Adecuada	34	61	7	37
	Inadecuada	17	30	8	42
Explicación párrafo más difícil	No explica	24	43	9	47
	Adecuada	20	36	3	16
	Inadecuada	12	21	7	37

La consigna que solicitaba formular preguntas “para comprender mejor el texto” fue resuelta por el 45% de los alumnos. Aun cuando la diagramación de la prueba daba lugar a la redacción de cuatro preguntas, casi ninguno lo hizo, ya que entre quienes completaron el ejercicio la media fue de 1.3 preguntas por alumno. No se observó relación entre la cantidad de preguntas formuladas y el desempeño en la prueba de comprensión. En cambio, entre los alumnos con habilidades metacomprendensivas bajas hubo una leve tendencia a omitir la formulación de preguntas: solo el 37% resolvió esta consigna.

En cuanto a la calidad de las preguntas, se observó que la mayor parte presentaba escasa utilidad para resolver problemas de comprensión o para profundizarla. Las preguntas fueron clasificadas en cinco grupos, cuya cantidad se registra en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Clases de preguntas formuladas (porcentaje).



El 16% de las preguntas –formuladas por el 18% de los alumnos– correspondió al grupo A, que consistía en una reproducción exacta de alguna de las preguntas del cuestionario de comprensión. Quienes redactaron este tipo de pregunta revelan habilidades comprensivas y metacomprendensivas bajas, ya que su conciencia del proceso se limita a identificar la pregunta que no lograron contestar y reiterarla, mientras que su posibilidad de lograr una respuesta depende de que el docente la dé por ellos.

El grupo B incluyó preguntas específicas acerca del léxico, como se observa en los siguientes ejemplos:

- ¿qué significa cognitivo e inventarios de alimentos?
- ¿qué significa la palabra mediacional?

Solo el 15% de los alumnos redactó esta clase de pregunta (9% del total de ocurrencias). En tanto el conocimiento léxico tiene una importancia crucial en la comprensión discursiva (Perfetti & Hart, 2001), este tipo de pregunta resulta operativo para resolver dificultades comprensivas. Los alumnos que las formularon, entonces, revelan habilidad para detectar lagunas léxicas y una conciencia satisfactoria del valor estratégico de la pregunta en estos casos. Estos alumnos mostraron también un desempeño más alto en la prueba de comprensión, con un promedio de 83 puntos.

La clase de pregunta más frecuente fue la C, formulada por el 56% de los alumnos, con el 46% de las ocurrencias. En este caso, los alumnos interpretaron que "comprender mejor el texto" equivale a saber más sobre el tema, a obtener más información. Esta concepción no debe considerarse errónea, ya que apunta a incrementar el conocimiento temático que –como es sabido– permite construir una comprensión más profunda cuanto mayor es (Mannes & George, 1996). Sin embargo, puede observarse que aproximadamente un tercio de las preguntas de este tipo fue redactado por alumnos que habían mostrado dificultades en la comprensión de la base del texto y, por lo tanto, las preguntas resultaron desatinadas, como se observa en los siguientes ejemplos:

- ¿la gente sabia hablar?
- ¿cómo comían?
- ¿cómo isieron para inventar los idiomas?

En cambio, otros alumnos formularon preguntas pertinentes para profundizar el tema:

- ¿Por qué la escritura no siguió ideográfica?
- ¿cómo hoy en día puede sobrevivir un pueblo sin capacidad de escribir?
- ¿por qué cada país tiene una escritura diferente y no igual?

El tipo de preguntas D indagaba información explícita en el texto y, por lo tanto, es indicador de una comprensión inmadura que no contempla estrategias básicas como la relectura:

- ¿qué son los jeroglíficos?
- ¿cuándo se inventó?

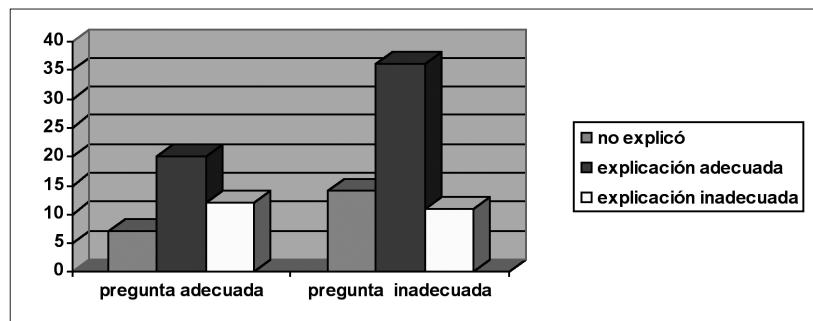
Finalmente, el 11% de las preguntas, formuladas por el 23% de los alumnos⁴, fue redactado de manera confusa, excesivamente general, o evidenció que la consigna no había sido comprendida, como se observa respectivamente en estos tres ejemplos:

- ¿De qué origen de escritura proviene?
- Como debemos comprender un texto.
- Creo que la profesora preguntaría si entendimos bien la fecha de cuando comenzó.

En síntesis, solo las preguntas de tipo B o las adecuadas de tipo C pueden considerarse útiles para lograr una comprensión más satisfactoria. Estas corresponden al 25% de la totalidad de los alumnos, al 56% de los que formularon preguntas y al 39% de las ocurrencias.

Por otra parte, no se observó relación entre la habilidad para detectar una dificultad comprensiva y la capacidad de formular una pregunta útil para reparar el problema, como se observa en el Gráfico 4.

Gráfico 4. Relación entre la explicación de la dificultad y la formulación de preguntas (porcentaje de ocurrencias).



No se encontró tampoco relación entre el tipo de dificultad señalada y la pregunta. Por ejemplo, solo un alumno –entre los siete que indicaron el léxico como factor de dificultad– formuló una pregunta específica sobre las palabras que le resultaban desconocidas.

5. Discusión

Como ya se señaló, los alumnos que participaron tenían formaciones previas muy heterogéneas, lo que se evidenció en su desempeño en la tarea. La cuarta parte de los sujetos mostró habilidades comprensivas y metacomprendensivas muy bajas –por debajo de lo esperable para este nivel de escolaridad– de modo que la competencia para formular preguntas útiles resulta para ellos una habilidad todavía muy lejana. Se trata de alumnos que –a pesar de su desempeño pobre– creyeron haber comprendido el texto fácilmente y, por lo tanto, no consideraron que hubiera ninguna dificultad para resolver. Este grupo también mostró menor capacidad para dar explicaciones sobre la facilidad o dificultad de los párrafos y, por supuesto, formuló menor cantidad de preguntas.

El desarrollo metacognitivo que lleva progresivamente a dominar esta habilidad consta de una

larga secuencia en la que el primer paso es advertir que la comprensión no se ha producido de manera satisfactoria y, el segundo, detectar dónde se produjo el problema (en qué párrafo, en el caso de este trabajo). En tareas *on-line*, los lectores inmaduros –enfrentados a un problema de comprensión– no logran retornar al ítem pertinente para resolver el problema, sino que interrumpen la lectura o retroceden aleatoriamente (Fayol, 1992). En este caso, la resolución posterior a la tarea y sin límite de tiempo no mejoró el desempeño de los lectores inexpertos. Como hemos visto, fueron solo los mejores lectores quienes mostraron mayor pericia para evaluar su comprensión durante y después de la lectura. Es decir, el aprendizaje de las habilidades comprensivas se da –por lo menos a partir de cierto nivel de complejidad– asociado al de las habilidades metacomprensivas.

El proceso no finaliza con la detección del lugar del texto en el que la comprensión se vuelve más difícil o imposible, sino que –en un tercer momento de la secuencia de aprendizaje– es necesario pasar del nivel implícito al explícito.

Este pasaje se presenta como un momento crucial en el proceso de desarrollo cognitivo en general y del aprendizaje comprensivo en particular. Estos se inician a comienzos de la edad escolar, cuando el niño pasa de la introspección sin palabras a la introspección verbal y se genera así en él la percepción semántica interna de sus propios procesos mentales (Vigotsky, 2001). Si bien el comienzo es relativamente temprano, el curso de desarrollo de los procesos de toma de conciencia es muy largo.

Desde otro paradigma psicológico, Karmiloff-Smith (1994) también basa su propuesta de desarrollo representacional en el tránsito de lo implícito –característico de los momentos iniciales– a lo explícito. Las representaciones explícitas, a su vez, transitan desde una etapa de menor grado de conciencia a una etapa de conciencia plena, en la que el sujeto puede hacer uso del lenguaje para explicar sus representaciones. En el caso de nuestro trabajo, aproximadamente la mitad de los alumnos evidenció haber alcanzado este nivel en las explicaciones sobre la facilidad y poco menos de la tercera parte en las explicaciones sobre la dificultad.

El modelo de Karmiloff-Smith (1994) propone también que el desarrollo se genera a partir de representaciones estables, ya sólidamente establecidas. La amplia diferencia en el desempeño de los alumnos a favor de la detección y explicación de factores que facilitan la comprensión puede ratificar esta propuesta. Recordemos que el trabajo se resolvió sin ayuda del docente, de modo que –en términos vigotskianos– revela que en la zona de desarrollo efectivo de muchos alumnos se encuentran ya representaciones adecuadas sobre la facilitación del proceso, mientras que la dificultad todavía no se percibe y, probablemente, puede ubicarse en la zona de desarrollo próximo, que aún necesita de un apoyo interactivo para desarrollarse.

En cuanto a las dificultades léxicas y sintácticas que se introdujeron en el texto, el trabajo

empírico ratificó que el léxico se presta más a la toma de conciencia que la sintaxis (Silverstein, 1993). Como se indicó en los resultados, el párrafo con dificultad sintáctica fue el menos elegido como el más fácil, pero no se encontró ninguna explicación que apelara a este factor, de modo que la detección solo se dio de manera implícita.

Aunque, en cambio, el 9% de los alumnos mencionó el léxico como causa de dificultad, este porcentaje resulta bajo. Se supone que la escolaridad primaria debió haber creado mayor conciencia sobre la importancia del conocimiento léxico para la adecuada comprensión; de hecho, una de las tareas clásicas que acompañaron la lectura durante décadas fue la búsqueda en el diccionario de las palabras desconocidas. Sin embargo, esta clase de actividad alrededor del léxico sufrió un descuido evidente en los últimos años, lo que trajo como consecuencia no solo problemas comprensivos sino también metacomprendios. En efecto, como señala Silverstein (1993), el léxico tiene propiedades objetivas que lo convierten en el plano del sistema y del discurso que mejor permite la reflexión metalingüística, de modo que resulta un punto de partida excelente –actualmente desperdiciado– para iniciar el camino del desarrollo metacomprendivo.

Los alumnos que lograron explicar de manera adecuada su comprensión mostraron, como se señaló, un buen conocimiento de la incidencia de factores cognitivos y textuales, aun cuando estos fueron señalados de manera individual y muy escasamente se apeló a más de un factor.

Resulta notorio, de todos modos, el hecho de que los alumnos se desempeñaron mejor en la tarea de explicación que en la de formulación de preguntas útiles para la comprensión: aproximadamente la mitad explicó correctamente, mientras solo la cuarta parte redactó buenas preguntas. Tampoco hubo una conexión significativa entre la detección de una dificultad y la formulación de preguntas, o entre la dificultad detectada y el contenido de la pregunta. Este hecho puede interpretarse de dos maneras: por una parte, muchos estudiantes desconocen o minimizan la importancia estratégica de formular una pregunta y, por otra, la habilidad para realizar una pregunta clara y específica no se desprende automáticamente de la habilidad de explicación, sino que debe ser aprendida.

CONCLUSIONES

Recordemos que la pregunta al docente forma parte de la comprensión mientras esta se produce de manera interactiva entre el docente y el alumno, pero es el precedente en el desarrollo de la pregunta autoformulada, característica del proceso maduro –ya internalizado– de la lectura solitaria y autónoma (Vigotsky, 2001). Esta clase de pregunta, formulada en el lenguaje interior del sujeto, acompañará siempre la lectura, incluso en sus formas más complejas, y será ineludible para construir niveles más profundos de comprensión. Los alumnos que lograron

buenos puntajes en la prueba de comprensión y no formularon ninguna pregunta porque "entendí todo", demostraron una concepción estrecha y limitada que la escuela debería evitar. La comprensión, obviamente, no se limita a la base del texto, a la información explícita (aun cuando su aprendizaje comienza por ella), sino que el conocimiento que se obtiene de la lectura siempre puede incrementarse, profundizarse, conectarse con otros dominios, incluso para los más expertos lectores y especialistas en un tema.

El desempeño heterogéneo y errático de los alumnos muestra que, en todo caso, la escuela no ha reflexionado lo suficiente acerca de la importancia de la habilidad para formular preguntas, que parece presuponer que esta habilidad se adquiere espontáneamente y, por lo tanto, no ofrece para ella una enseñanza sistemática. Hemos visto que hay muchas competencias implicadas en esta actividad y que cada una de ellas puede ser objeto específico de aprendizaje, de modo que debe considerarse que el camino de desarrollo de esta habilidad es largo y complejo. Si este se transita de manera satisfactoria, el lector dispondrá de uno de los instrumentos estratégicos más eficientes para aprender a comprender un texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Beaugrande, R. (1987). Text, attention and memory in reading research. En R. Tierney, P. Anders & J. Mitchell (Eds.), *Understanding reader's understanding. Theory and practice* (pp. 15-59). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Ehrlich, M. (1997). *Mémoire et comprehension du langage*. Paris: P.U.F.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: De l'automatisme au contrôle. En M. Fayol (Ed.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 347-397). Paris: P.U.F.
- Freedle, R. (1997). The relevance of multiple choice reading test data in studying expository passage comprehension. *Discourse Processes*, 23(3), 399-440.
- Gombert, E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Graesser, A., Swamer, S., Bagget, W. & Sell, M. (1996). New models of deep comprehension. En B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 1-32). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. (1997). Auto-organización y cambio cognitivo. *Substratum*, 1(1), 19-43.
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-302.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New Jersey: Cambridge University Press.

- Mannes, S. & St. George, M. (1996). Effects of prior knowledge on text comprehension: A simple modeling approach. En B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 115-140). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Otero, J. & Graesser, A. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and instruction*, 19(2), 143-175.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.
- Perfetti, C. & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skills. En D. Gorfién (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-86). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. En J. Lucy (Ed.), *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silvestri, A. (1999). La tarea de estudio en la escuela secundaria: El recuerdo literal del texto. *Cultura y Educación*, 16, 81-99.
- Vigotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). México: Crítica.
- Vigotsky, L. (2001). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas* (pp. 9-348). Madrid: Aprendizaje-Machado.

NOTAS

- ¹ Las características de la población y sus habilidades de comprensión fueron establecidas para investigaciones previas en el mismo establecimiento (véase Silvestri, 1999).
- ² Aunque se controlaron las elecciones de estos párrafos debido a su dificultad deliberada, la opción por cualquier otro párrafo como "más difícil" no se consideró incorrecta, debido a la gran cantidad de factores que inciden en la dificultad de la lectura, los que –teniendo en cuenta la variedad de trayectorias en la formación lectora de los alumnos– pueden haber afectado de manera diversa y personal su comprensión.
- ³ Los ejemplos se reproducen textualmente, respetando los errores ortográficos.
- ⁴ En tanto algunos alumnos redactaron más de una pregunta, el porcentaje total de alumnos es mayor que 100.

ANEXO

- Leé atentamente este texto

La escritura

1. A quienes pertenecemos a culturas con tradición escrita nos resulta difícil imaginar de qué manera se conservaba la información en las culturas orales, que todavía no habían inventado la escritura. La palabra escrita está tan integrada a nuestras tareas cotidianas que parece haber existido siempre. Pero durante miles de años los hombres vivieron, se organizaron, trabajaron, se comunicaron y produjeron arte sin la participación de la escritura.
2. Del mismo modo, existen hoy en el mundo pueblos que no han desarrollado escritura, cuyas actividades –tanto sociales y culturales como familiares, comerciales y laborales en general– dependen de la lengua oral, por lo que deben basarse en gran medida en la capacidad de la memoria para que se conserven la información y las tradiciones que van transmitiéndose en forma oral de una a otra generación.
3. Una escritura es un método de comunicación que utiliza signos visuales para representar a la lengua hablada, que es de carácter auditivo. Este método permite transmitir información fielmente sin límites de tiempo y espacio. Gracias a la escritura podemos, por ejemplo, conocer el pensamiento de hombres de otras épocas leyendo los textos que escribieron.
4. Existen distintas formas de escribir. Nuestra escritura es alfabetica, dado que cuenta con un sistema de signos o figuras –el alfabeto– que representan cada uno de los sonidos de la lengua oral, llamados “fonemas”.
5. No todas las escrituras siguen este sistema. Hay escrituras ideográficas, como la china, que utilizan signos que representan palabras completas. Los jeroglíficos egipcios también son un tipo de ideograma: cada jeroglífico significaba, por ejemplo, “pez”, “mano” u otra palabra completa. En las escrituras silábicas, como su nombre lo indica, cada signo representa una sílaba. Este es el caso de la escritura fenicia.
6. La escritura se inventó 3500 años a.C., en la Mesopotamia asiática, en Sumer. Las escrituras más antiguas fueron ideográficas, más tarde se inventaron las silábicas y, finalmente, las alfabeticas. Nuestro alfabeto proviene del griego, que a su vez se origina en el fenicio. La palabra “alfabeto” deriva del nombre de las dos primeras letras griegas, “alfa” (α) y “beta” (β).
7. Durante los primeros 1500 años, el uso de la escritura fue básicamente comercial y administrativo: contratos de compra-venta, de matrimonio, inventarios de alimentos, etc. Poco a poco, la escritura fue ampliando sus usos y se convirtió en un instrumento mediacional básico que permitió enormes desarrollos de orden cognitivo.

Adaptado de *Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades*. Universidad de Buenos Aires, 1996

- Contestá las siguientes preguntas:

1) ¿Qué es una cultura oral?

2) ¿Qué es la escritura?

3) ¿Qué beneficios trajo la escritura?

4) Enumerá las distintas clases de escritura por orden de antigüedad.

5) ¿Para qué se empleó la escritura en un comienzo?

a) Este texto te pareció:

- muy fácil de comprender
- fácil de comprender
- normal
- difícil de comprender
- muy difícil de comprender

b) El párrafo que te resultó más fácil fue el nº

Explicá por qué:

c) El párrafo que te resultó más difícil fue el nº

Explicá por qué:

d) Otro párrafo difícil fue el nº

Explicá por qué:

e) ¿Qué preguntas le harías a la profesora para comprender mejor el texto?
