

Las estrategias de localización de información en textos argumentativos que utilizan los estudiantes de bachillerato

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO
Universidad de Guadalajara, México

Introducción

El principal objetivo de esta investigación fue analizar el desempeño lector en estudiantes de bachillerato. Inicialmente se partió de los resultados de la evaluación Pisa 2000 —proyecto patrocinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)— que mostraron el déficit lector de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 16 años.

Sabemos que los estudiantes se auxilian de una gran variedad de procedimientos para obtener la información correcta cuando leen textos escolares, y éstos devienen en técnicas de estudio. En esta investigación, evaluamos, por una parte, la *localización de la información* para responder un cuestionario y elaborar un resumen, y por la otra, el nivel de la *reflexión metacognitiva*, entendida como la autorregulación. Concretamente nos preguntamos: ¿cuánta información puede obtener un estudiante de bachillerato y cómo reporta la estrategia que utiliza, dónde y cómo la aprendió? En este artículo queremos destacar el reporte metacognitivo, más que los puntajes alcanzados por los estudiantes en las dos tareas.

Perspectiva teórica

En este apartado se abordan dos aspectos fundamentales: la metacognición y la localización de información. La metacognición puede ser entendida como el conocimiento que tiene una persona de sus propios recursos cognitivos y la compatibilidad de éstos con la tarea que se desea realizar. Si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para la ejecución exitosa, entonces prácticamente está autorregulando su mente e incluso es capaz de aplicar determinadas estrategias. Puede *chechar*, planear, elegir y evaluar una estrategia; es decir, puede monitorear el objetivo que desea alcanzar y entonces elegir el uso de una o varias. A partir de esta forma de conceptualizarla se identifican al menos tres tipos de aspectos que se han estudiado: a) la capacidad del individuo para identificar los problemas y limitaciones que tiene para resolver con éxito una tarea; b) los mecanismos de autorregulación en actividades de aprendizaje, y c) el desarrollo y uso de estrategias compensatorias y actividades remediales. En general, la metacognición pone el acento en el sujeto, quien ejecuta un doble proceso mental ya que

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



debe planear, controlar y verificar la actividad cognoscitiva. Para Noguero (2003) es la toma de conciencia y sirve como fundamento para la evaluación formativa.

Con base en estos tres grandes aspectos Baker y Brown (2002) proponen algunas habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura: a) clarificar los propósitos de la lectura, entendiendo las demandas de la tarea, tanto explícitas como implícitas; b) identificar los aspectos importantes de un mensaje; c) atender a los aspectos relevantes del contenido y no a lo trivial; d) monitorear durante las actividades los niveles de comprensión; e) autocuestionarse acerca de si se están cumpliendo los objetivos propuestos, y f) tomar acciones correctivas cuando se da la incompreensión.

Debido a que la lectura es un proceso cognoscitivo complejo, es posible que un lector conozca una estrategia pero no la use, o la utilice de forma errónea. O bien, no describe cómo la usa pero de hecho lo hace. En el primer caso, el conocimiento metacognitivo es precedente al uso de la estrategia, en tanto que en el segundo es al revés (Peredo, *et al.*, 2004). En este sentido, lo importante es anticipar, utilizar y reportar una estrategia porque esto, precisamente, constituye el acto de monitorear la comprensión al establecer la relación entre lo que se hace y lo que se reporta haber hecho, lo cual teóricamente es importante ya que nos habla de la pertinencia de la intención en el uso de una estrategia con relación al objetivo del lector.

Con relación a la localización de información, coincidimos con Schelling y Van Hout Wolters (1995), en que al menos hay tres formas para identificar información en un texto expositivo: a) la lingüística, que está fundamentalmente basada en la forma en la que está organizada y expuesta la información en un texto, lo que conlleva la coherencia y la *lecturabilidad* del mismo; b) la cognitiva, en la que interviene el conocimiento previo en su amplia acepción y las metas e intereses del lector, y c) la educacional, que ofrece experiencias entrenadoras para desarrollar ciertas estrategias y habilidades de lectura pero también forman una serie de concepciones acerca de la lectura y las tareas que se solicitan en la escuela. Es decir, la lectura para identificar información no sólo está asociada al conocimiento previo sobre el tema, sino a la forma de interactuar con el texto. Con base en la serie de experiencias previas, un estudiante puede identificar la estructura y superestructura del texto —la forma en la que se presenta la información— para lograr éxito en la autorregulación; esto conduce a saber cómo proceder en diferentes circunstancias textuales en congruencia con el objetivo de la tarea lo que favorece la comprensión regulada.

La comprensión lectora implica, entre otras cosas, que podamos responder algunas preguntas referidas al texto, recordarlo, resumirlo y verificar algunos argumentos de éste. Reconocemos que elaborar un resumen demanda habilidades propias de la escritura, sin embargo, su ejecución está relacionada con la obtención de información, además las prácticas escolares dan evidencia de que se utiliza como una forma para evaluar precisamente la comprensión. Ahora bien, elaborar un resumen no sólo se refiere a la reducción de información como una especie de gramática para sintetizar, sino que involucra una serie de operaciones cognitivas complejas.

El resumen es importante porque hay evidencia de que es más fácil estudiar a partir de éste que del texto original (Anderson y Armbruster, 2002), algo que ya habíamos comprobado con estudiantes de secundaria, además de que resultó ser una de las técnicas que más utilizan para estudiar (Peredo, *et al.*, 2004). Ahora bien, hay una tendencia a creer que el resumen es sólo la identificación de las *ideas principales*, aunque hay dificultades importantes para decidir cuáles son éstas y qué hacer con ellas. Cuando los estudiantes no utilizan información relativa a los elementos del texto, entonces no son capaces

de utilizar las reglas de selección y supresión (Van Dijk, 1980/1995) necesarias para elaborar un resumen. De hecho, una posibilidad teórica para estudiar este proceso es la aplicación de las macrorreglas propuestas por Van Dijk (ibidem), que consisten en:

- 1) SUPRESIÓN (selección): Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia. Las proposiciones que son textualmente pertinentes, en el sentido que desempeñan un papel en la interpretación de otras oraciones, deben figurar en la macroestructura.¹
- 2) GENERALIZACIÓN: Dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye la secuencia original.
- 3) CONSTRUCCIÓN (integración): Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición (p. 48).

Baker y Brown (op. cit.) y Flora Perelman (2005) encuentran un proceso evolutivo en estudiantes de diferentes grados escolares. Con antelación, Meyer (1984, citado por Perelman) había hecho una tipología clasificatoria de los resúmenes de los escolares, que va desde un listado de acontecimientos inconexos, propio de los estudiantes menos maduros, pasa por lo que denomina "tópico" más detalles, donde sólo resumen el tema principal con algunos pocos detalles, hasta lograr recuperar la macroestructura, con lo que obtienen efectivamente un resumen.

No obstante que acordemos que la elaboración de un resumen es un proceso evolutivo, consideramos que es una actividad que se enseña y aprende en las escuelas, al igual que la utilización de estrategias para la identificación de información; ambas tareas necesitan de un proceso de autorregulación del lector.

Metodología

Utilizamos el método cuantitativo² para medir y comparar respuestas acertadas en un cuestionario con preguntas abiertas. Calificamos el resumen a partir de la presencia de los argumentos contenidos en la lectura. Además, utilizamos el método cualitativo para analizar el reporte metacognitivo (a través de una entrevista posterior a la ejecución, pedimos a cada estudiante en lo individual, explicar la estrategia que utilizó para cada tarea). Finalmente, hicimos entrevistas sobre las experiencias de aprendizaje de estas mismas tareas. En este trabajo solo se exponen los resultados cualitativos.

Participantes

234 mexicanos, estudiantes de bachillerato en tres zonas geográficas diferentes: 1) en la zona centro en Jalisco, México; 2) con inmigrantes mexicanos en Laredo, Estados Unidos (zona fronteriza al

¹ Van Dijk define la macroestructura como el contenido global de un discurso.

² El tratamiento estadístico fue realizado por Daniel Zarabozo Enríquez de Rivera.

noreste, y 3) Tijuana, Baja California, México, en la zona fronteriza noroeste. Trabajamos en seis diferentes escuelas. Se controlaron variables de escolaridad y ocupación laboral de los padres, para hacer las muestras equivalentes.

Materiales y procedimiento

Se proporcionó un texto (1.243 palabras) informativo-argumentativo (cfr. Apéndice) y se solicitó a los estudiantes leer y responder un cuestionario y elaborar un resumen. En todo momento el estudiante tuvo presente la lectura para desarrollar ambas tareas. Se balanceó la muestra total de manera que la mitad iniciara con el resumen y la otra mitad con el cuestionario. Un día después se entrevistó de forma individual a cada estudiante, en donde se le solicitó reportar la estrategia utilizada para resolver estas tareas y cómo y dónde la aprendió.

Resultados de la investigación

El cuestionario

Esta tarea se basó en la lectura de un texto argumentativo y un cuestionario de 6 preguntas abiertas. Para calificarlas se construyó una escala ordinal con criterios de ausencia/presencia, de tal manera que cada pregunta podía tener 2 puntos para una respuesta totalmente correcta, 1 punto cuando era parcialmente correcta y 0 puntos cuando se consideró incorrecta. En este caso el mayor puntaje es 12 (cfr. Apéndice: lectura experimental).

Los resultados obtenidos en el cuestionario se muestran en el cuadro 1 donde se observan los promedios de respuestas correctas en cada submuestra, así como los desempeños con relación a su "par" y con relación al conjunto de muestras. Nos podemos percatar de que, en general, hay bajos niveles de acierto.

CUADRO 1

Promedio de respuestas correctas en el cuestionario en las seis muestras

MUESTRA	N	MEDIA	DES. ESTANDAR
LAR. PÚBLICA	60	4.17	3.054
GDL PÚBLICA	60	4.82	2.167
LAREDO PRIVADA	37	5.92	2.314
GDL. PRIVADA	37	6.89	2.590
TIJ. BACH. INTERNAL	20	6.20	3.548
TIJ. BACH.GRAL.	20	6.60	2.393

El promedio general entre los 230 estudiantes es de 5.7 / 12puntos, es decir, reprobatorio. Las respuestas con más problemas de acierto son las que deben pasar por un proceso analítico de la base argumentativa del autor del texto, lo que la OCDE denomina información anidada. En nuestro caso se refería

específicamente a argumentos. Lo interesante es conocer si estos resultados se deben a una estrategia de lectura inadecuada.

A partir de la base teórica y metodológica que enunciamos líneas arriba, analizamos los reportes de los estudiantes al explicitar la estrategia que utilizaron para responder el cuestionario.

Un primer hallazgo fue la constante semejanza de respuestas entre los estudiantes a pesar de la lejanía geográfica entre los tres pares de muestras. Un recurso importante para responder un cuestionario, inmediatamente después de leer el texto y a pesar de tenerlo siempre consigo, fue *la memoria*, no sólo en los casos que lo declararon formalmente sino también en los que manifestaron recordar el lugar donde presumiblemente está la información solicitada en alguna pregunta³. No dudamos de la importancia que tiene el uso de la memoria de trabajo⁴ y de corto plazo, el problema es cuando los lectores la utilizan como única herramienta para responder, sin intentar comprender y recordar la información integrada lógicamente. Parece que esto es lo que hicieron los lectores menos eficientes. Incluso, algunos utilizaron la estrategia de la *relectura* con la intención de memorizar más detalles, pero evidentemente sin éxito. En cambio, hubo otros lectores que recordaban el párrafo donde se ubica la información relativa a la pregunta que desean responder y releen con la intención de localizar información precisa o pertinente para responder. Otros releen para verificar su respuesta. Este es un nivel más avanzado ya que es una forma intencionada de autoevaluación. De hecho, *releer selectivamente el texto* es una estrategia de lectura si se utiliza para identificar información ausente o para elaborar inferencias.

La copia es otra estrategia utilizada. Ahora bien, las respuestas textuales pueden ser tomadas literalmente del texto, son datos concretos y hay una tendencia a copiarlos. Pero esto es impropio cuando las respuestas están anidadas (implícitas, ocultas o entre líneas), ya que deben pasar por un proceso de análisis donde el lector necesita comprender la base argumentativa del autor, inferir la respuesta o generalizar la información. Es entonces, cuando el estudiante no puede copiar fragmentos y no le es suficiente la relectura. La necesidad de escribir una respuesta propia pero adecuada, se basa necesariamente en la comprensión global. Es claro que el lector necesita elaborar inferencias para una mejor comprensión. McCormick (1992, citado por Carrasco, 2000), tipificó los errores que cometen los lectores al elaborarlas cuando leen textos informativos y resuelven cuestionarios. Destacan las siguientes: a) cuando interpreta mal la pregunta; b) cuando recuerda incorrectamente la secuencia de la información; c) cuando selecciona información incompleta o no identifica las marcas del texto⁵; d) cuando usa incorrectamente la información previa disponible (conocimiento previo), y e) opina en lugar de inferir. Aunque estas clases de errores se refieren a niños más pequeños, son pertinentes en este estudio, toda vez que los aprendizajes escolares van determinando la forma de lectura y la estrategia que utilizan para resolver las tareas.

³ La localización, según Kosslyn y Koenig (1992) es la acción donde un lector obtiene información a partir de un efecto visual, de una mirada o de ciertas palabras, y esto deriva en una habilidad cognitiva. Para Frank Smith (1990) esta misma acción es una "visión experta" que se produce por la suma de experiencias previas que permiten al ojo captar de una mirada las palabras de uso o lectura frecuente. Sostiene que hay una visión "episódica" donde los ojos son capaces de dirigirse hacia la parte de la información que necesitamos, sobre todo, cuando el lector es hábil y no necesita información adicional, entonces es capaz de localizar palabras de una mirada.

⁴ La memoria de trabajo se refiere a un sistema capaz de retener y manipular temporalmente la información mientras se desarrollan tareas cognitivas.

⁵ Se refiere a subtemas, títulos, cuadros, gráficas, imágenes.

El resumen

Las producciones se calificaron a partir de la cantidad de información-argumentos que se logra identificar en los resúmenes. Podemos observar mejores resultados que en el cuestionario. Probablemente esto se deba a que ambas tareas tienen diferentes posibilidades de precisión para su evaluación. No obstante, el procedimiento para calificar se validó a través de triangulaciones, por lo que podemos inferir con cierta precisión los resultados. Veamos los promedios por cada muestra. El puntaje máximo es de 6 puntos.

CUADRO 2

Promedio de recuperación de información en el resumen en las seis muestras

MUESTRAS	N	MEDIA	DES. ESTÁNDAR
LAREDO PÚBLICA	60	2.27	1.635
GDL. PÚBLICA	60	3.18	1.610
LAREDO PRIVADA	37	3.46	1.592
GDL. PRIVADA	37	4.95	1.433
TIJUANA B. INTER	20	4.35	1.663
TIJUANA B. GRAL	20	3.95	1.395

Ahora bien, con relación al resumen, podemos decir que, en general, los estudiantes tienen serias dificultades para producir un texto coherente que recupere lo esencial de la lectura. Lo que lograron son escritos con ideas inconexas o copias fragmentadas que mutilan la versión original. Pocos lograron recuperar la lógica argumentativa del autor. Al igual que con el cuestionario, nos centramos en el análisis de qué estrategia utilizan para esta tarea. Existe la idea de que un resumen se basa en el uso de la paráfrasis, aunque no por ello se omite la copia de ciertos fragmentos del texto, ni que lo escrito corresponda realmente a la macroestructura. Es aquí donde se encuentra una diferencia importante entre los buenos y malos resúmenes, los estudiantes que hacen una paráfrasis basada en la comprensión elaboran un buen resumen, en cambio los que escriben sólo lo que recuerdan y siguen utilizando solo el recurso de la memoria, logran resúmenes deficientes, al igual que los que opinan sin basarse en la información del texto original. El uso de la paráfrasis no siempre es adecuado; se sabe que es necesaria para el resumen pero no se aplica correctamente. Destaca, de manera importante, una regla escolar consistente en buscar las ideas principales que están presentes como estrategia, pero no parece estar claro cómo identificarlas. Es una regla difusa, pero generalizada desde la educación primaria, ya que es un contenido curricular formal pero probablemente mal enseñado o mal aplicado, porque se limita a que el lector se enfrente solo a deducir cuáles son esas ideas y cree que son las que a su juicio "son importantes", pero no sabe explicar nada acerca de éstas. También hay quienes proceden por párrafos, tratando de hacer más corto el texto y aunque esto puede ser una buena estrategia, depende de la extensión; es obvio que proceder por párrafos solo es pertinente en textos breves. Finalmente, un aspecto interesante es encontrar un alto índice de copia; a pesar de que no la reportan de forma significativa es visible en los productos, copian y mutilan el texto. Encontramos cierta coincidencia en los errores de procedimiento que comenten los estudiantes. Rinaudo (2001) estudió 500 resúmenes elaborados por universitarios y logró identificar algunas dificultades que nosotros podemos corroborar, como: organización deficiente de la información, distorsiones conceptuales,

suprimir información importante —sobre todo la que contiene las relaciones causales—, definiciones o clasificaciones incompletas, pueden enumerar hechos sin conexiones o bien dejar ideas vagas que llevan a resultados falsos. Probablemente, los estudiantes se enfrentan a una enseñanza deficiente para el uso de estrategias pertinentes al tipo de texto y a la tarea solicitada.

La enseñanza formal

Ahora bien, como también buscamos dónde y cómo fueron entrenadas las estrategias lectoras, comprobamos la importancia que tiene la enseñanza formal. Las escuelas de educación básica, de las que estos chicos provienen, adolecen de enseñar reglas claras para la localización de información anidada, la elaboración de inferencias complejas y para la comprensión y análisis de argumentos. Al parecer se ha privilegiado la enseñanza del resumen antes que la de resolver cuestionarios abiertos, porque a pesar de que los exámenes casi siempre se basan en resolver cuestionarios, realmente se espera que el estudiante los resuelva a partir del recuerdo y no con una estrategia de lectura particular. Ahora bien, en ambas tareas —resolver un cuestionario o elaborar un resumen— se enfatiza la noción de que el texto tiene ideas principales y secundarias, lo cual efectivamente es así, el problema radica en ser una regla que los estudiantes no logran aprehender del todo, no podemos dar cuenta de la técnica pedagógica que subyace, pero sí podemos inferir que no está basada en la estructura del texto.

Finalmente hemos podido comprobar la importancia de la metacognición, pero al parecer es algo que no se enseña de forma suficiente. Los estudiantes no reportan el aprendizaje para la autorregulación de su comprensión; sin embargo, en algunos casos han dado evidencia de la estrategia que utilizan para resolver la tarea y esto es un paso más adelante que no saber qué se hace con el texto o cómo se resolvió una tarea. Los objetivos regulan la estrategia, de ahí la importancia de tener un repertorio que permita al lector elegir la más pertinente. En esta investigación los estudiantes pudieron anticipar qué tarea se esperaba después de la lectura, de tal manera que reportaron varias estrategias como: la relectura, leer por párrafos, buscar información específica, el uso de la paráfrasis, y los menos, recordar lo comprendido. Pero también hubo estudiantes que no pudieron reportar qué hicieron con el texto para resolver la tarea. Pudimos comprobar que una estrategia aislada o inoperante produce errores y resultados bajos en las evaluaciones.

Las estrategias lectoras se basan, en buena medida, en el uso del conocimiento previo y el monitoreo. Nelson y Mellon (1989) proponen tres elementos constitutivos desde los cuales el lector construye un significado: a) *la organización*, el lector organiza el contenido de acuerdo a su repertorio cognitivo; b) *la selección*, el lector selecciona información o partes del contenido de acuerdo a un principio de prioridad, y c) *la conectividad*, el lector conecta ideas y datos por medio de las inferencias. Ahora bien, esto se da a partir de diferentes representaciones mentales que el lector tiene de las diversas estructuras lingüísticas de los textos. Esto es, no organiza igual un texto narrativo que otro argumentativo, como tampoco selecciona de la misma forma las ideas en un texto extenso y complejo como un ensayo, que en otro breve como un formulario o una receta médica. De la misma forma toma en cuenta el uso social del texto en un contexto determinado y los fines de la lectura.

En síntesis, los bajos resultados que estos estudiantes obtuvieron, probablemente se deben a una enseñanza insuficiente para formar lectores estratégicos.

Discusión y propuestas

Las dificultades que enfrentan los estudiantes para identificar información, resolver un cuestionario y elaborar un resumen, provienen de una ausencia de experiencias educativas que enseñen el control de la comprensión. Si la información que se solicita está anidada, entonces las estrategias no pueden limitarse a la lectura literal, ni al uso exclusivo de la memoria. Es evidente que un estudiante de bachillerato tiene éxito al localizar datos explícitos, pero falla cuando debe localizar o inferir un argumento.

Los lectores estratégicos acuden al conocimiento previo para elegir la estrategia adecuada, elaboran las inferencias pertinentes y localizan la información. Sobre el conocimiento previo han escrito varios investigadores, coinciden en que es un elemento importante para la comprensión que permite hacer predicciones y confirmaciones y no solo se refiere a la información que se tiene acerca del tema de la lectura. Para Kintsch (1998) son las experiencias previas que pueden, o no, relacionarse con el tema. Para Paris, Lipson y Wixson (1994) hay tres tipos de conocimiento previo: declarativo, procedural y condicional. Estos tres están relacionados respectivamente con: el tema, el repertorio de acciones que deben hacerse para la lectura de un determinado tipo de texto, y el conocimiento del texto en un contexto. Myers (en Weaver y Kintsch, 1991/1996) propone una base conceptual de relaciones y afirma que el objetivo de la lectura es el que guía la búsqueda de información y conforme se selecciona una sección del texto para examinarse, se evalúa si la información es relevante para el objetivo. En síntesis, podemos decir que el conocimiento previo se refiere a toda la información y la experiencia que un lector tiene en su memoria y que le permite hacer conexiones con la información nueva y reconocer el uso del texto e incluso su estructura.

Otra estrategia importante es la representación mental del texto. En este caso nos referimos no sólo al uso social del mismo, sino también a las inferencias utilizadas para representar mentalmente los objetos descritos. Kosslyn y Koenig (1992) han introducido el concepto de imaginaria mental relacionando los procesos perceptuales con las operaciones mentales contenidas en imágenes o representaciones de los objetos del mundo y de las formas espaciales que tienen. Podemos decir que estas representaciones pueden ser concretas, abstractas o espaciales. Para Madrugá (1999) son la base para la elaboración de las inferencias.

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que los conceptos abstractos tienen mayor dificultad para su elaboración mental. En el texto experimental (cfr. Apéndice), el estudiante requería diferentes niveles de abstracción para responder las preguntas y elaborar las conexiones necesarias para la generalización argumentativa. Veamos los objetos descritos y las imágenes mentales que se podían activar:

- 1) Un accidente (el ejemplo expuesto corresponde a un hecho narrado con personajes y objetos concretos), del que se desprenden las ideas abstractas de pérdida y doble pérdida.
- 2) La industria, la economía y la sociedad (objetos menos concretos que los anteriores) de los que se desprenden las ideas de: estimulación / pérdida / equilibrio.
- 3) La generalización de pérdidas y ganancias en guerras y desastres (combinación de objetos concretos y abstractos), de donde se desprende la idea de la redistribución.

Entre 1-2-3 hay relaciones que conectan las tres ideas y que permiten la comprensión global. En este caso, estos niveles de representación mental corresponden a la respuestas explícitas y anidadas que permiten tener éxito en la tarea.⁶

Es probable que cuando los lectores solamente logran las representaciones concretas, no pueden encontrar la información anidada ni la comprensión global. Esto, indudablemente, también afecta la elaboración de un resumen. Podemos decir que hay tres grandes grupos de estrategias que utilizan: a) copian lo que recuerdan o lo que consideran las ideas principales. En este caso generalmente mutilan el texto original y no logran un escrito coherente; b) Intentan reescribir y organizar la información, lo cual logran con algunas ausencias de información y distorsiones, y c) Integran de forma coherente la macroestructura, la cual logran a partir de la identificación de una idea temática y la secuencia lógica en la exposición de las ideas.

En este sentido, si un lector no es capaz de identificar la información implícita, elaborar inferencias, utilizar la base de organización del texto y apoyarse con la imaginación mental, muy probablemente no pueda autocontrolar su comprensión. Consideramos que hay, al menos, cuatro estrategias básicas que un lector debe aplicar:

- 1) Identificar la estructura textual, es decir, las oraciones no se presentan de la misma forma en un texto narrativo, expositivo, argumentativo, dialógico, etc. Es necesario identificar las relaciones conceptuales y jerárquicas que permiten seguir el orden de exposición de la información o de las ideas explícitas e inferenciales. Además, identificar algunas marcas como subtítulos, índices y otros elementos que ayudan a organizar la información.
- 2) De suma importancia es la activación del conocimiento previo y que puede resumirse en utilizar la experiencia del lector en el tipo de texto, uso convencional, ajustar el conocimiento a los fines que se persiguen, en suma adecuar la estrategia de lectura.
- 3) El lector puede utilizar la estrategia de hacer un acto consciente el observar las imágenes mentales que se activan antes, durante y después de la lectura. Puede elaborar una imagen predictiva de las ideas que supone encontrará en el texto. Esto le permite anticipar una estrategia. Durante la lectura puede estar conectando imágenes de objetos conocidos o

⁶ Una de las investigadoras de este proyecto hizo el ejercicio de escribir sus imágenes mentales. Esto es lo que obtuvo:

- 1) Aquellas sobre información relevante que sigue una lógica para reconstruir la explicación económica central del texto.
- 2) Aquellas que forman la narración y contiene representaciones relevantes e irrelevantes; donde el lector puede seguir la historia y sus anécdotas o lo que está detrás de ella.
 - a) Lección de economía (anécdota vidrio roto) —teoría falsa: la destrucción genera ganancias— lo que se ve (actividad económica estimulada) y lo que no se ve que tiene doble pérdida (quien sufrió el daño y la actividad económica que deja de ser demandada).
 - b) Principio de redistribución: la industria y el empleo nacional no cambian, la circulación de los recursos es la misma, solo se redistribuyen. Se utilizan como ejemplos las grandes desgracias (desastres naturales).
 - c) Reitera la falacia económica aplicándola a la guerra “Las guerras son convenientes”, en los ejemplos b y c se guía al lector hacia la generalización.

Aunque es posible pensar que hay un sesgo porque está involucrada en el análisis, no obstante, es interesante presentar lo que reportó.

descritos en el texto, puede hacer analogías o bien utilizar el pensamiento abstracto para aclarar las ideas.

- 4) Finalmente puede controlar su comprensión a través de algunos recursos, pero es indispensable que reconozca qué espera obtener de la lectura. Si es consciente de la aplicación de una estrategia y tiene éxito en la tarea, entonces puede aplicarla tantas veces como desee para fines similares. Paulatinamente se convierte en un lector estratégico.

Finalmente, es importante que los profesores se entrenen en la aplicación de una gama mayor de estrategias lectoras y puedan transmitir las, como es igualmente importante proveer al lector de una variedad de textos para incrementar las experiencias lectoras.

En síntesis, proponemos el esquema de estrategias generales que figura en la siguiente página para localizar información y que pueden ser enseñadas a lo largo de la educación básica.

Bibliografía

- ANDERSON, Thomas. H. y ARMBRUSTER, Bonnie B. (2002): "Studying", en: PEARSON, P. D. (ed.): *Handbook of reading research*. I, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, pp. 657-680.
- BAKER, Linda y BROWN, Anne (2002): "Metacognitive skills and reading", en: PEARSON, D. (ed.): *Handbook of reading research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. I: pp. 353-394.
- CARASCO, Alma C. (2000): *La comprensión de lectura en alumnos de 5.º y 6.º de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- GARCÍA MADRUGA, Juan A.; ELOSÚA, M. Rosa; GUTIÉRREZ, Francisco; LUQUE Juan L., y GÁRATE, Milagros (1999): *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona, Paidós.
- GUTHRIE, John T. y MOSENTHAL, Peter (1987): "Literacy as multidimensional: Locating information in text", en: *Journal of Educational Psychology*, n.º 79, pp. 220-227.
- KINTSCH, Walter (1998): *Comprehension, a paradigm for cognition*. Cambridge University Press, USA.
- KOSSLYN, Stephen M. y KOENING, Oliver (1992): *New cognitive neuroscience*. Nueva York: Edición libre.
- NELSON SPIVEY, Nancy y MELLON, Carnegei (1989): *Construing constructivism: Reading research in the United States*. Occasional Paper, n.º 12, June www.writingproject.org/cs/nwpp/print/nwpr/707.
- NOGUEROL, Artur (2003): "Leer para pensar, pensar para leer: lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI", *Lenguaje*, n.º 31, Cali, Escuela de Ciencias del Lenguaje, pp. 36-58.
- OCDE (2002): *Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias. Programa internacional de evaluación de estudiantes*. México, Santillana.
- PARIS, Scott; LIPSON, Margorie Y., y WIXSON, Karen W. (1994): "Becoming a strategic reader", en: RUDELL, R. B.; RUDELL, M., y SINGER H. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*, 4.ª edición, Newark: International Reading Association, pp. 788-809.
- PEREDO, M.; LEAL, Alicia F.; GONZÁLEZ, Y., y ESPARZA, M. (2004): "Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos de alto y bajo rendimiento en la identificación de información central en el texto escolar", en: PEREDO, M. A. (coord.): *Diez estudios sobre la lectura*. México: Editorial Universitaria, pp. 123-169.
- PERELMAN, Flora (2005): "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos." *Lectura y Vida*, 26, n.º 2, Newark: Asociación internacional de lectura, pp. 6-21.
- RINAUDO, M. Cristina; VÉLEZ, G.; SQUILARI, R., y BONO, A. (2001): "Lectura y aprendizaje en la universidad", en: RINAUDO, C.: *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, pp. 36-41.

SHELLING, Gonny L. y VAN HOUT-WOLTERS, Bernardette (1995): "Main points in an instructional text, as identified by students and by their teachers", en: *Reading Research Quarterly*, vol. 30, n.º 4, Newark: International Reading Research, pp. 725- 756.

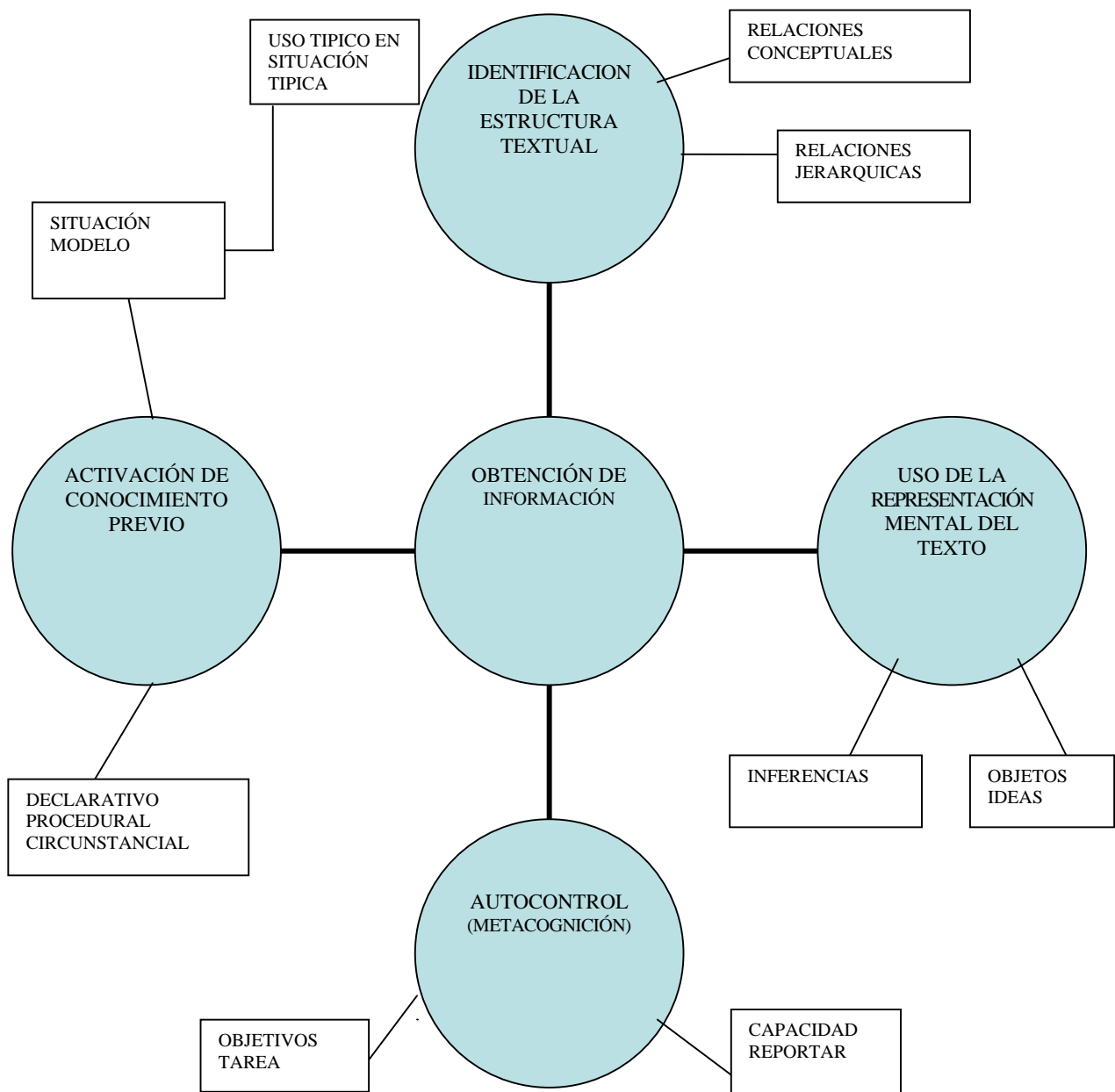
SMITH, Frank (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

STELLA LÓPEZ, Gladis y ARCINIEGAS LAGOS, E. (2004): *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Colombia: Universidad del Valle.

VAN DYJK, Teun A. (1980/ 1995): *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

WEAVER, Charles A. y KINTSCH, Walter (1991/1996): "Expository text", en: BARR. R.; KAMIL, M. L.; MOSERNTHAL, P., y PEARSON, D. (eds.): *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 230-245.

Esquema de habilidades para obtener información de un texto expositivo



Apéndice 1

El costo de la destrucción⁷

En 1850 el gran periodista y político francés Federico Bastiat dio a sus compatriotas una pequeña lección de economía. Con pequeñas modificaciones dice así:

¿Han sido ustedes testigos de la rabia que sintió el buen abarrotero Juan Pérez cuando su travieso hijo jugando a la pelota ha acabado por romper uno de sus cristales? Si han ustedes asistido a ese espectáculo, sin duda habrán constatado que todos los asistentes parecen haberse puesto de acuerdo para ofrecerle al desdichado propietario este mismo consuelo: “No hay mal que por bien no venga. Esos accidentes estimulan la industria. Todos necesitan vivir. ¿Qué pasaría con los vidrieros si no se rompieren nunca los vidrios?”

Hay en esta fórmula de condolencia toda una teoría falsa que debemos sorprender *in flagranti*. Es un caso muy simple pero que corresponde exactamente a la teoría que desgraciadamente gobierna la mayoría de nuestras instituciones económicas.

Supongamos que se requieren gastar 200 pesos para reparar el daño. Si lo que quiere decirse es que el accidente hace llegar 200 pesos a la industria vidriera, que estimula en la medida de 200 pesos la dicha industria, estoy completamente de acuerdo, no lo contradigo de ninguna manera, se está razonando bien. El vidriero va a venir, va a trabajar, va a instalar un nuevo vidrio, recibirá 200 pesos, se frotará las manos de gusto y en su corazón bendecirá al niño travieso. *Eso es lo que se ve*.

Pero si, por vía de razonamiento, se llega entonces a concluir, como se hace demasiado a menudo, que es cosa buena romper cristales, que eso hace circular el dinero, que de ello resulta un estímulo para la industria en general, entonces me siento obligado a gritar: ¡Alto allí! La teoría que se propone se detiene en *lo que se ve*, pero no tiene cuenta de *lo que no se ve*.

No se ve que, dado que nuestro tendero ha gastado 200 pesos en una cosa, no los podrá gastar en otra. *No se ve* que si no hubiera habido cristal que reemplazar, entonces el tendero habría podido reemplazar sus zapatos viejos o comprado un libro para su biblioteca. En pocas palabras, habría utilizado sus 200 pesos en algo en que no los utilizará ahora.

Hagamos primero las cuentas de la industria *en general*.

Estando roto el vidrio, la industria vidriera se ve estimulada en la medida de 200 pesos; *es lo que se ve*. Si el vidrio no se hubiera roto, la industria zapatera (o alguna otra) se hubiese visto estimulada en la medida de 200 pesos; *es lo que no se ve*.

Si se tomase en consideración *lo que no se ve*, porque se trata de un hecho negativo, al igual que se toma en cuenta *lo que sí se ve*, porque es un hecho positivo, entonces se comprendería que la industria *en general*, o la totalidad del *trabajo nacional*, no gana nada con que los vidrios se rompan o no se rompan.

⁷ Texto escrito por Fernando Leal Carretero, para efectos específicos de este estudio.

Hagamos ahora las cuentas del abarrotero Juan Pérez.

Bajo la primera hipótesis, la del vidrio roto, el buen hombre gasta 200 pesos y disfruta de su vidrio al igual que disfrutaba antes. Bajo la segunda hipótesis, aquella en que el accidente no hubiera ocurrido, el Sr. Pérez habría gastado 200 pesos en calzado y habría tenido al mismo tiempo el gusto de un par de zapatos y de un cristal.

Ahora bien, la sociedad se compone tanto de la industria como de los consumidores, es decir de gente como Juan Pérez. Nuestro buen abarrotero es también parte de la sociedad, y por eso debemos concluir que, si consideramos no nada más la industria ni el trabajo nacional, sino la sociedad en su totalidad, haciendo balance de todos los niveles y todos los disfrutes, resulta que ella ha perdido el valor del vidrio roto.

Por lo cual, generalizando, llegamos a esta conclusión inesperada: "la sociedad pierde el valor de los objetos inútilmente destruidos", y también llegamos a esta afirmación general que hará que se les ericen los cabellos a muchos políticos populistas: "romper, quebrar, disipar, no es estimular el trabajo nacional", o aún más brevemente: "la destrucción no es ganancia".

Aunque sencilla, y a fin de cuentas obvia, esta pequeña lección de economía tiene muchas aplicaciones notables. Veamos algunas de ellas.

Siempre que ocurre una gran desgracia, por ejemplo un terremoto, un huracán, una inundación, una epidemia, no falta quien pretenda consolarnos diciendo que "no hay mal que por bien no venga". Sin duda, podemos decir con Bastiat que una porción de la industria y el trabajo nacionales se ve estimulada a reparar las pérdidas ocasionadas por los desastres naturales. Pero no debemos olvidar que se ve estimulada solamente en la medida en que otra porción no se ve estimulada. Todo aquello en lo que se emplearon los recursos es *lo que se ve*. Todo aquello en lo que pudieron emplearse los recursos si no hubiera ocurrido el desastre es *lo que no se ve*.

Desde el punto de vista de la industria y el trabajo nacionales, no cambió nada. Se emplearon exactamente los mismos recursos, ya que son los que había. El desastre no produce recursos, sólo los redistribuye.

Pero no puede decirse lo mismo desde el punto de vista de los dueños de los recursos destruidos. Suponiendo que las reparaciones dejaron las cosas como estaban antes del desastre, todo lo que hicieron fue recuperar lo que ya tenían. Pero para recuperarlo emplearon recursos que ya no tienen, recursos que ya no pueden emplear para satisfacer otras necesidades y deseos.

El sentido común dice que un terremoto, un huracán, una inundación o una epidemia son desgracias. Y el sentido común está en lo correcto. Lo que sorprende es que podamos engañarnos al respecto.

De parecida manera se ha razonado mal diciendo que las *guerras* son convenientes y útiles porque estimulan la economía. Esta es una de las más grandes falacias que hay, y con la que ningún economista puede estar de acuerdo.

Hay sin duda quien gana con las guerras. Eso no puede negarse. También el vidriero ganó con la travesura del hijo del abarrotero. Pero hay también quien pierde con ellas. El zapatero que perdió en el

abarrotero a un cliente perdió con el cristal roto. Y Bastiat nos enseña a ver además que la pérdida del zapatero es solamente una parte de la pérdida total. La pérdida total es doble: lo que el cristalero ganó, el zapatero lo perdió y el abarrotero lo perdió también. Otro tanto pasa con las guerras. En toda guerra se pierde más de lo que se gana. Es más podemos decir cuánto más. Es exactamente el doble.

Claro que quienes ganan no tienen interés en que se hagan las cuentas con claridad.

Por otro lado, hay también personas que se van al otro extremo y dicen que ninguna guerra está justificada. A esas personas las llamamos pacifistas. Son personas de buen corazón. Pero conviene decir que lo anterior no es un argumento pacifista. Es posible que algunas guerras estén perfectamente justificadas. Esto no está a discusión aquí. Lo único que se pretende con lo anterior es mostrar que la justificación de una guerra no puede ser en el sentido de que estimulan la economía. Esto es un error en el razonamiento económico, un error que se debe a no hacer bien las cuentas, o como diría Bastiat: a ignorar *lo que no se ve* en provecho de *lo que se ve*.