

Tareas cognitivas en la comprensión de textos. El docente: un estratega necesario

**Mabel S. Marro
Angela M. Signorini***

Pocas voces se han alzado en nuestro medio en las últimas reuniones y publicaciones científicas sobre el aporte que hacen los textos al proceso de comprensión y las consecuencias de los diferentes formatos textuales para la lectura y el aprendizaje a partir de ellos.

Una revisión de la literatura científica en español muestra sin embargo algunos trabajos en los que el texto es objeto de preocupación. En efecto, María Elena Rodríguez en un artículo que se ocupa de los textos en el entorno escolar, afirma que las transacciones lingüísticas involucradas en el proceso de la lectura pueden explicarse no sólo desde el proceso mediante el cual el autor genera un texto y el proceso mediante el cual el lector construye el sentido del texto sino también desde las características del texto (Rodríguez, 1988).

Desde otra perspectiva, Regina Gibaja coloca al texto en primer plano y advierte sobre el peligro de aquellas concepciones en las que la comprensión en la lectura no depende de los significados que intenta transmitir el autor. En esas concepciones, muchas y diferentes asignaciones de significado a un texto por distintos lectores son igualmente válidas y todas revelan comprensión en la medida en que su resultado sea un producto significativo (Gibaja, 1987).

En tanto, en la realidad educativa, ha sido masiva la adhesión a dichas concepciones sobre la comprensión en la lectura que se asientan en la idea de la lectura como juego de adivinación e interpretación libre. Esta adhesión ha dado lugar al diseño de propuestas didácticas en las que los textos no son dimensionados en sus aspectos estructurales ni semánticos, bajo la presunción de un lector suficiente en su capacidad para otorgar significados al infinito durante el proceso de comprensión. Estas propuestas pedagógicas no toman en cuenta los desarrollos recientes de la lingüística y la psicología cognitiva cuando llega el momento de hacer la planificación de las actividades de lectura y la selección de los materiales.

Las prácticas realizadas por los docentes en el tiempo destinado a la lectura de relatos varían en un rango que abarca desde el resumen hasta la dramatización y están inspiradas en promover la motivación en los alumnos. Precisamente en este trabajo se intenta argumentar que estas prácticas basadas casi exclusivamente en los recursos motivacionales externos a los textos no ponen en relación las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas sugeridas luego de la lectura con las características específicas de los textos.

Nuestras observaciones informales en las escuelas, y los comentarios realizados por los docentes muestran que una de las tareas más frecuentes es hacer resúmenes de los cuentos en el cuaderno e ilustrarlos o trabajar en

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

forma colectiva para realizar una síntesis y luego hacer que cada alumno realice la tarea en el cuaderno.

Sobre esta práctica podrían hacerse múltiples consideraciones pero interesa a este trabajo retener dos de ellas: no todos los textos tienen estructuras que faciliten la construcción de un resumen y además las tareas cognitivas como resumir, hacer un relato, responder preguntas, hacer comentarios o recrear no debieran ser ajenas a las características de los textos con los que se está trabajando.

Asumimos estos dos hechos por considerarlos de valor para el desarrollo de los procesos de producción y comprensión en los niños y a través de la investigación que presentamos aquí nos hemos propuesto aportar un conjunto de evidencias que parecen sustentarlos.

Precisamente, los resultados obtenidos hasta el momento con niños de escuela primaria, dentro del proyecto de investigación sobre procesos de comprensión y producción de textos que estamos llevando a cabo, muestran que los textos, y sus estructuras: esquemáticas, semánticas, retóricas y estilísticas inciden no sólo en la facilidad o el grado de dificultad para comprenderlos sino que también estos factores textuales –las estructuras mencionadas– llevan a los lectores a realizar diferentes tareas cognitivas.

El trabajo que presentamos aquí intenta mostrar cómo se da esta relación a través de evocaciones libres (volver a contar un cuento luego de su lectura) de niños de 8-9 años hechas a partir de la lectura de tres textos narrativos de diferente formato y evaluar las posibilidades del docente de implementación de estrategias para facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura.

En una publicación reciente (Marro, Signorini y Rosemberg, 1990) se mostró a partir del análisis de tres cuentos aplicando modelos cognitivos¹ e instrumentos de las teorías lingüísticas del discurso² que todos los modelos coincidían en señalar diferentes grados de dificultad de los textos para su comprensión y que los diferentes formatos de los cuentos parecerían sesgar las posibilidades de decodificación en distintas direcciones.

El primer cuento (Texto 1: **El zorro y la cigüeña**) una adaptación de la fábula de La Fontaine, señalado por todos los modelos como el más fácil de comprender permitiría responder con facilidad a la pregunta qué pasó o lo que equivale a responder sobre el tema. Es decir que los lectores encontrarían en el texto pistas que guiarían la construcción de un resumen.

La situación es diferente para el segundo cuento (Texto 2: **El sapo y el burro**), un cuento tradicional argentino en el que los modelos señalaron

¹ Se estudiaron: a) Los niveles macroestructural, microestructural y fáctico según las propuestas de Kintsch y van Dijk (van Dijk, 1978; Kintsch, 1979; van Dijk y Kintsch, 1983). b) La estructura narrativa según el modelo de Stein y Glenn (1979). c) Las redes causales de Trabasso y colaboradores (1985).

² Se realizó el análisis de recursos lingüísticos como cohesión, correferencia y topicalización (Brown y Yule, 1983; Halliday y Hasan, 1976).

algunos aspectos posiblemente inhibidores de la comprensión. Este texto orienta lecturas no temáticas respecto del qué pasó, en el sentido de la historia completa, al no incluir oraciones explícitas sobre las intenciones y atributos de los protagonistas (el burro es soberbio y el sapo tiene dignidad). La tarea cognitiva de resumir se dificultaría al no hallarse pistas en el texto.

Sin embargo, el episodio de la guerra entre el sapo y el burro asume un formato facilitador para su reconstrucción por el lector y por esta razón es posible dar una respuesta a la pregunta al cómo de la historia (la guerra).

El tercer cuento (Texto 3: **Dailan Kifki**) adaptación del primer capítulo de la novela de María Elena Walsh que, según los modelos, presentaría más dificultades para su comprensión no permitiría responder a las preguntas por el tema (qué pasó) de la historia y su trama (cómo pasó). Este texto resultaría inapropiado para propósitos como el de obtener información temática de resumen, o para la construcción de un relato coherente. Por otra parte, este texto posee estructuras retóricas y estilísticas felices desde el punto de vista pragmático por lo que sería apropiado para actividades de lectura tendientes a promover en los niños la utilización de unidades de estos niveles.

A la luz de la evidencia proporcionada por los modelos la sensibilidad del texto 1 para realizar un resumen es mucho más alta que la del texto 2, y el texto 3 crearía dificultades a un lector de 8-9 años cuando la tarea sugerida es resumir y aun relatar.

Metodología

La muestra comprendió un grupo de 13 niños (6 varones y 7 mujeres) de 3er. grado de una escuela de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. La población de la escuela está formada por niños provenientes de familias de clase media baja.

Los niños fueron entrevistados en forma individual. Se realizaron tres sesiones con cada niño: en la primera leyeron el texto 1 (**El zorro y la cigüeña**) en la segunda el texto 2 (**El sapo y el burro**) y en la tercera el texto 3 (una versión del primer capítulo de **Dailan Kifki**). (Los tres cuentos se adjuntan en el Apéndice de este trabajo).

Se solicitó a los niños que leyeran muy cuidadosamente el cuento para poder luego contárselo a otra persona. Las evocaciones libres de los niños fueron grabadas.

Con el instrumental proporcionado por los modelos se analizaron las evocaciones libres con objeto de: 1. Constatar la dificultad creciente para los niños de los textos 1, 2 y 3. 2. Estudiar los formatos que adoptan las evocaciones libres de los niños en relación con los formatos de los textos leídos.

Resultados del análisis de las evocaciones libres

El análisis de las evocaciones libres realizado a través del modelo proposicional formulado por Kintsch y van Dijk, y el modelo de gramática de las narraciones de Stein y Glenn, mostró una tendencia general en los niños a construir relatos y resúmenes coherentes en el nivel de la historia y completos para el texto 1, coherentes en el nivel del episodio 2 (la guerra) e incompletos para el texto 2, e incoherentes e incompletos para el texto 3.

Estos resultados son complementarios de los obtenidos en una investigación anterior en la que se realizó la cuantificación de la información de las evocaciones libres de 30 niños en términos de cantidad de enunciados recuperados. Los porcentajes promedio de información recuperada fueron: Texto 1 (50.27%), Texto 2 (40.53%) y Texto 3 (33.84%).

Los dos conjuntos de datos presentados aportan alguna evidencia sobre la relación que se entabla entre las características de los textos y su procesamiento por lectores de 8-9 años.

En efecto, a partir de la lectura del texto 1, el 77% de los niños recupera: la estructura en paralelo de los dos episodios del cuento (la broma del zorro a la cigüeña y la venganza de la cigüeña); los propósitos de los protagonistas explícitos en el texto; la moraleja de la fábula. La recuperación de esta información del texto les permite construir ya sea un relato o un resumen que da cuenta de la historia completa.

La tendencia para el Texto 2, es recuperar una sola secuencia completa (el episodio 2) y el fracaso en la recuperación del episodio 1 en donde las intenciones (el burro es soberbio y el sapo quiere demostrar su valía) están implícitas. En consecuencia el 62% de los niños no producen una historia para el oyente.

La tendencia para el Texto 3 es que el 77% de los niños no construye ni un relato, ni un resumen. En efecto, las evocaciones libres del Texto 3 revelan una inconsistencia en los niveles superestructural, semántico y en el nivel de las relaciones de cohesión. Por otra parte, el 85 % de los niños reproducen casi literalmente los recursos estilísticos del texto (la mamá se desmayó, al papá se cayó la pipa de la boca, le gustaba la sopita, entre otros).

Con referencia a la relación texto-lector que nos propusimos estudiar es interesante observar la regularidad en el comportamiento de los niños. En efecto, los niños a esta edad parecen muy sensibles a las pistas subyacentes y superficiales que los textos proporcionan.

Pero los resultados del análisis arrojan luz sobre otro factor: la excepción de la tendencia general son tres niños que ponen en uso lo que parecen ser rutinas fijas de producción que se manifiestan con regularidad para las evocaciones de tres cuentos.

Tal es el caso de una niña que incluyó en su evocación del Zorro y la cigüeña recursos estilísticos que el texto no posee. Hace lo mismo con el Sapo

y el Burro y luego replica los estímulos estilísticos de Dailan Kifki. A diferencia de sus pares intenta armar en los tres casos una historia para su interlocutor, aporta sentidos nuevos a las historias manifestando una intención comunicativa fuerte.

Otro caso, es el de las evocaciones de Sonia que utiliza una rutina fija que podría describirse como el intento por recordar literalmente las secuencias en el orden en que aparecen en los textos.

Cuando la secuencia no puede evocarse se reemplaza por las frases reiteradas "no me acuerdo", y "después". Este tipo de rutina, que refleja un procedimiento de reproducción "secuencia por secuencia", no le permite armar un relato del texto 1; del texto 2 sólo intenta recuperar sin éxito el episodio 1 dándole un formato de diálogo en estilo directo, procedimiento que no usa ninguno de los otros niños. Para el texto 3 la rutina resulta eficaz, posiblemente porque éste está débilmente estructurado en el nivel del discurso y posee estímulos estilísticos que favorecen una reproducción literal secuencia por secuencia.

Este tipo de rutina estaría reflejando el procesamiento de la información textual en un nivel superficial que sigue la linealidad del texto. Como señala, entre otros autores, Mc Neil (1987) cuanto más profundamente se procesa un texto –en términos de construir un modelo mental del mismo– mejor se comprenderá. Un modo de reconocer el nivel de profundidad de procesamiento es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal.

Si el comportamiento descrito en una rutina fija del niño, puede tener graves consecuencias cuando se trata de "aprender de un texto". El diagnóstico de este estilo cognitivo permitirá la intervención del docente a fin de promover el desarrollo de estrategias de lectura más adecuadas. Los modos de intervención podrían incluir el trabajo con los formatos de organización de la información de los textos-esquemas narrativos canónicos para relato ficcional, crónica periodística o relato histórico: esquemas expositivos canónicos y también el trabajo con las oraciones tópico o temáticas de los párrafos para encontrar aquellas que contienen las ideas claves con el fin de obtener resúmenes cada vez más acotados.

El tercer caso de "rutina fija" encontrado es el de Gimena que comienza sus evocaciones con la fórmula de comentario "resulta que" y articula las narraciones a través de las intenciones de los protagonistas. La recuperación de las intenciones o propósitos de los protagonistas parece ser una estrategia eficaz para guiar la construcción de un modelo mental del texto durante el proceso de comprensión.

Las intenciones de los protagonistas, como hemos visto están explícitas en el texto 1 y la mayoría de los niños las reproducen. En los textos 2 y 3, las intenciones de los personajes deben ser inferidas y en general no son reproducidas.

La rutina fija utilizada por Gimena resulta ilustrativa del efecto facilitador que tiene para los niños incorporar las intenciones durante el proceso de reconstrucción de la historia. Este hecho nos parece relevante porque por un lado, en este momento evolutivo, 8-9 años, los niños podrían o no incluir las intenciones en sus relatos, de hecho los niños más pequeños no las reproducen y a los 10- 11 años comienzan a incluirlas. Por otro lado, como muestran los datos del presente trabajo, cuando las intenciones no están explícitas en los textos los niños en su mayoría no las recuperan; como se ha señalado en algunas investigaciones (Mandler y Johnson, 1977, Stein y Glenn, 1979). Mientras que para niños de esta edad recuperar las intenciones podría facilitar la construcción de sus relatos, como logra hacer Gimena.

De estas observaciones podría desprenderse una consecuencia útil para la didáctica. Por una parte en el caso de niños pequeños es importante ponerlos en contacto con textos en los que las intenciones estén explícitas y por otra, cuando los textos no las explicitan sería beneficioso el trabajo con esta categoría para facilitar procesos inferenciales durante la comprensión y ayudar en la producción de relatos.

En síntesis, los resultados de esta investigación muestran que la mayoría de los niños de 8-9 años parecen guiarse fuertemente por las estructuras textuales. En efecto, el análisis de las evocaciones libres de los niños señala que las tareas cognitivas realizadas por ellos están basadas en las tareas, (resumen, relato, recuperar alguna secuencia o estructuras estilísticas y retóricas) demandadas por las características de los textos.

Las excepciones a este comportamiento general tienen base en un comportamiento estratégico observado en dos niñas con rutinas fijas de producción que manifiestan una cierta independencia frente a los textos; y en el caso de otra niña cuya rutina productiva estaría mostrando un procesamiento "secuencia por secuencia" poco efectivo para comprender y recuperar información.

Conclusiones

El trabajo aporta algunas evidencias acerca de la incidencia de los textos sobre la comprensión y la adquisición de rutinas productivas en los niños.

Una primera consecuencia sería reconocer que no todos los textos son aptos para todas las tareas y propósitos de la lectura. Otra sería considerar que los niños se relacionan con los textos como verdaderos aprendices otorgándoles a estos el estatus de enseñantes naturales, y en este sentido cuando más pequeños son los niños más sometidos están a su influencia.

De aquí la importancia de la exposición a textos bien formados que hagan posible el conocimiento de estructuras o patrones regulares para iniciar a los niños en el dominio de estrategias sin las que sería imposible independizarse de aquel poder primitivo, que ejercen los formatos textuales sobre ellos.

Si se asume que los niños son sensibles a los formatos textuales y los incorporan a sus esquemas de conocimiento, habrá que dimensionar la importancia de ponerlos en contacto con una diversidad de textos en un rango amplio de variación que abarque los usos discursivos de la sociedad. Pero, también, habrá que tener en cuenta, en la selección de aquellos textos, la condición de buen formato y de formato regular, en razón de la ejemplaridad que estos ejercen naturalmente.

En esta dirección también el rol del docente se define naturalmente, como un estratega capaz de decidir –con el instrumental proporcionado por las teorías sobre el procesamiento del discurso– qué textos proporcionar a sus alumnos, qué textos son más apropiados para algunas tareas cognitivas, cuáles son aptos para un resumen o cuáles lo son para aprender recursos estilísticos, entre otras tareas.

La noción del docente como estratega y la del texto como enseñante descansan en una concepción que confía en el rol mediador del adulto para la enseñanza, en la idea de andamiaje (Vigotsky, 1964) como la responsabilidad del adulto durante el proceso de aprendizaje para poner al niño en situaciones que le permitan adquirir los conocimientos que están próximos a desarrollarse.

Los datos de esta investigación parecen sustentar la necesidad de diseñar situaciones de andamiaje poniendo en relación al docente y su capacidad de selección e intervención, a los textos y sus características y a las demandas cognitivas de las tareas de lectura en el aula; si el objetivo es conseguir a largo plazo un lector capaz de independizarse del gobierno de los textos y discutir con ellos.

Referencias bibliográficas

- Brown y Yule (1983) **Discourse Analysis**. Cambridge University Press.
- Gibaja, R. (1987) "Más interrogantes sobre la comprensión de la lectura." En **Lectura y Vida**, Año 8, **1**, 15-18.
- Halliday, M.A.K. (1976) **Cohesion in English**. Londres, Longman.
- Kinstch, W. (1979) "On modeling Comprehension." En **Educational Psychologist**, **14**, 3-14.
- Mc Nell, J. (1987) **Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice**. Scott, Foresman and Company.
- Mandler, J. y N. Johnson (1977) "Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall." En **Cognitive Psychology**, **9**, 11-191.
- Marro, M.; A. Signorini y C. Rosemberg (1990) "Factores textuales en la comprensión de narraciones (Aportes para una teoría adecuada de la comprensión de relatos)." En **Revista de Lingüística teórica y aplicada**, Chile.
- Rodríguez, M.E. (1988) "Los textos en el entorno escolar." En **Lectura y Vida**. Año 9, **2**, 31-35.
- Stein, N. y C. Glenn (1979) "An Analysts of Story Comprehension in Elementary School Children." En R. Freedle (ed.) **New Directions in Discourse Processing**. Norwood, N. Ablex.
- Trabasso, T. y L. Sperry (1985) "Causal Relatedness and Importance of Story events." En **Journal of Memory and Language**, **24**, 595-661.
- van Dijk, T.A. (1978) **La ciencia del texto**. Barcelona, Paidós.

van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983) **Strategies of Discourse Comprehension**. New York, Academic Press.
Vygotsky, L.S. (1964) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires, Lautaro.

Apéndice

TEXTO 1: El zorro y la cigüeña

Una vez un zorro invitó a una cigüeña a comer a su casa. Al zorro le gustaba mucho hacer bromas a los demás. Entonces preparó una sopa de arroz y la llevó a la mesa en dos platos. La pobre cigüeña con su pico tan largo no pudo atrapar ni un grano de arroz. El zorro en cambio lamió todo el plato y en un minuto se comió la sopa. La cigüeña decidió vengarse de la broma del zorro. La cigüeña lo invitó a su casa pasado un tiempo. El día de la invitación, el zorro salió muy contento para la casa de la cigüeña. Cuando se acercaba, sintió un olor a carne asada tan rico que pensó qué bien voy a comer hoy. Entonces la cigüeña trajo la carne cortada en pedazos muy chiquititos en dos vasos altos y angostos, el pico de la cigüeña entraba muy bien en el vaso, pero el hocico del zorro era demastado ancho. Así que el zorro no pudo comer nada. El zorro volvió a su casa muy avergonzado con la cola entre las patas. Y así aprendió a no burlarse de los demás.

TEXTO 2: El sapo y el burro

Un burro comía pasto cerca de un charco y pisó a un sapo que estaba en el agua. El sapo enojado le gritó: "¿no ves que hay alguien acá?". El burro miró para abajo y cuando vio al sapo le dijo: "Vos no sos nadie. Sos un pobre sapo." Contestó el sapo: "Soy mejor que vos, vamos a pelear una guerra, el que gane será el mejor." El burro aceptó seguro de ganarle al sapo. Y cada uno se fue a formar su ejército. El sapo buscó una caja y pidió a los mosquitos, los tábanos y las avispas que se metieran adentro. El burro en cambio buscó leones, tigres, zorros y todo animal feroz que pudiera encontrar. Entonces el sapo y el burro se encontraron y empezó la batalla. El sapo abrió la caja y salieron zumbando mosquitos, abejas y tábanos que picaron al ejército del burro y no lo dejaron tranquilo ni un minuto. El sapo ganó la batalla. No quedó nadie herido. Y así demostró que él era mejor que el burro.

TEXTO 3: Dailan Kifki

El jueves yo salía temprano y al abrir la puerta ¿qué es lo que vi? Un elefante. Iba a pedir socorro cuando vi que el animalote tenía una carta colgada de la oreja que decía: yo me llamo Dailan Kifki y espero que no se espante porque soy un elefante. Mi dueño me abandonó porque ya no puede darme de comer. Espero que usted pueda cuidarme y hacerme la sopita. Soy muy trabajador y cariñoso y me gustan con locura los dibujos animados. A mí me daba lástima abandonarlo pero, ¿qué iban a decir mi

familia y los vecinos? Mi mamá se desmayó y a mi papá se le cayó la pipa de la boca. Estaban furiosos y me pedían que sacara a ese monstruo de la casa. Entonces le dije a Dailan Kifki: "Te voy a llevar al zoológico". El pobre se puso a llorar con lágrimas parecidas a dos chorros de manguera. Mi familia conmovida, no tuvo más remedio que consolarlo. Mi papá le dio una galletita y mi mamá le acarició las orejas. Y Dailan Kifki se quedó a vivir en el patio de mi casa.

Este trabajo fue presentado en el 2do. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, realizado en Buenos Aires, en julio de 1991.