

Revisión de los Programas Instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales

LA mayoría de los programas instruccionales desarrollados para mejorar la comprensión de las ideas principales parten del modelo de procesamiento del discurso de van Dijk y Kintsch (1983). De acuerdo con este modelo el lector se comporta de forma estratégica frente al texto, y por lo tanto utiliza de forma flexible las distintas fuentes de información de que dispone (vg., estructuras textuales, conocimientos previos, señalizadores, etc.) para llegar a construir una representación de la macroestructura textual (de la información más importante), que de acuerdo con el modelo, se produciría de forma más o menos automática. Ahora bien, este procesamiento no es siempre perfecto, sino que a veces se produce de una forma defectuosa, lo cual se traduce en fallos de comprensión. La cuestión que se plantea desde el punto de vista instruccional, es la determinación de la naturaleza de estos fallos y cómo intervenir sobre el proceso de comprensión de tal forma que se puedan remediar los mencionados déficits.

Concretamente, con respecto a la comprensión de las ideas principales y a los posibles fallos de comprensión relacionados con este proceso, se ha determinado que los niños de grados medios tienen dificultades para llegar a formar la representación macroestructural del texto (Armbruster, Anderson, y Ostertag, 1987), lo cual se constata repetidamente cuando se les pide que resuman un texto y no saben hacerlo (Brown y Day, 1983), o cuando tienen proble-

Nuria Carriedo López

mas para identificar las ideas principales de los textos expositivos (Carriedo y Alonso

Tapia, 1991); o cuando en numerosas investigaciones aparece que la capacidad para identificar la información importante es un aspecto que discrimina entre buenos y malos lectores (Winograd, 1984; Baumann, 1984, entre otros). De estos datos empíricos se deduce que la comprensión de las ideas principales es un proceso en el que se producen fallos, y por tanto, susceptible de entrenamiento, si pretendemos que los niños aprendan por medio de los textos, y que este aprendizaje sea significativo.

Ahora bien, plantearse la instrucción en habilidades cognitivas en general y en la comprensión de las ideas principales en particular, supone analizar el problema no sólo a nivel cognitivo sino también a nivel instruccional. Esto supone analizar cuatro tipos de variables (Brown, Campione y Day, 1981): *las características del lector*, es decir, los prerrequisitos del aprendizaje, que se materializaría en el conocimiento específico y general sobre el tema, estrategias de aprendizaje, y en los conocimientos relativos al texto que va a ser procesado; *las características del texto*, tanto con relación al dominio de conocimiento como a las variables de estructura textual (coherencia, estructura, dificultad, abstracción, etc.); *las metas de aprendizaje*, es decir, propósitos explícitos o encubiertos del aprendizaje, y *las estrategias de aprendizaje*, es decir, las actividades encubiertas que realiza el lector en el procesamiento del texto, uso de las

estrategias, y supervisión y control de las mismas.

Una revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales supone sobre todo analizar *qué tipo de estrategias* se han utilizado en los distintos programas de instrucción para conseguir que los sujetos establezcan conexiones internas entre el contenido del texto que les permitan determinar cuál es la información más importante. En este sentido, destacan los trabajos que han utilizado la estrategia estructural (i.e., la enseñanza en la identificación de las estructuras retóricas en el caso de los textos expositivos y de las gramáticas de las historias, en el caso de los textos narrativos), y otros estudios que incluyen estrategias razonamiento, analogías, etc., que hemos incluido bajo el epígrafe de "otras estrategias", siempre teniendo en cuenta que estas estrategias van dirigidas a modificar los procesos cognitivos implicados en la construcción de la representación macroestructural y que interactúan con las variables de la tarea que pueden afectar al rendimiento. En este artículo, vamos a centrarnos más extensamente en la revisión de las estrategias y en las características de las tareas utilizadas en los distintos programas de instrucción, puesto que las dos variables restantes -procesos y estructuras cognitivas- hacen referencia a los supuestos adoptados desde el modelo teórico de partida, que ya hemos mencionado anteriormente.

Todas estas variables determinan las características de la instrucción a realizar, el *tipo de estrategias a enseñar* en relación con nuestro problema en concreto, y *cómo hacerlo*.

1. Características de la instrucción

UNO de los objetivos de cualquier programa instruccional es acercar el rendimiento de los sujetos con problemas de aprendizaje al rendimiento de sujetos expertos. Pues bien, en el área de comprensión, uno de los

aspectos que distinguen a los lectores maduros de los que no lo son, es la adopción de la estrategia adecuada para cada tarea en concreto, y la flexibilidad en su aplicación (Forrest-Presley y Waller, 1984). Por lo tanto, una de las principales características que debería tener la instrucción en comprensión es ser "estratégica". Ahora bien, plantear que la instrucción debe ser estratégica supone en primer lugar analizar qué es lo que caracteriza la actuación de un "sujeto estratégico" en un dominio concreto, para intentar posteriormente manejar estos aspectos como variables instruccionales. En este sentido, Pressley et al. (1989) proponen un modelo de "sujeto estratégico" que se caracteriza por poseer distintos tipos de estrategias: estrategias específicas de la tarea en cuestión, que utiliza para conseguir determinados objetivos, y estrategias generales que incluyen la regulación de la ejecución: por ejemplo, alterar el procesamiento de la información cuando la aplicación de las estrategias no está teniendo éxito, ajustar la atención en función de las demandas de la tarea, y relacionar la tarea actual con tareas previas. Además, este tipo de sujetos poseen conocimiento metacognitivo sobre estrategias específicas, es decir conocimientos sobre la utilidad del procedimiento y sobre cuándo y cómo utilizar este conocimiento. Finalmente, las estrategias específicas y generales y el conocimiento metacognitivo sobre ellas, interactúan con los conocimientos previos del sujeto y con las creencias sobre su propia competencia y sus estilos cognitivos: en este sentido, el conocimiento previo de ciertos hechos puede hacer que el procesamiento estratégico sea innecesario, o por el contrario, que ciertas estrategias no se puedan utilizar sin ciertos conocimientos previos. Por otra parte, las creencias sobre la propia competencia y los estilos cognitivos afectarían a la motivación del sujeto para realizar las tareas de forma estratégica y para adquirir nuevos procedimientos, así como a la autopercepción del sujeto como capaz de controlar sus propios procesos cognitivos.

Por lo tanto, no sólo queda planteada la necesidad de instruir sino también el hecho de

hacerlo "estratégicamente". Para lograr este objetivo, Paris et al. (1984) señalan que este tipo de instrucción inicial debería estar basada en tres tipos de conocimientos: *conocimiento declarativo* de cómo funciona la estrategia, *conocimiento sobre el procedimiento* a seguir para ejecutar esa estrategia, y *conocimiento condicional* de cuándo y dónde puede utilizarse esa estrategia. Cada uno de estos tipos de conocimiento, es incorporado al proceso de instrucción mediante la intervención del profesor. Pero además, la instrucción debe capacitar al sujeto para evaluar su rendimiento en función de las características de la tarea y de sus capacidades personales, para planificar, es decir para seleccionar las estrategias específicas para lograr objetivos concretos, y regular su actuación, es decir controlar y redireccionar la utilización de las estrategias durante el proceso de lectura. En la medida en que la instrucción cumpla estas características, tendrá el carácter de metacognitiva.

Sin embargo, la justificación de que la instrucción en comprensión lectora en general, y de identificación de las ideas principales en particular, debe ser de carácter metacognitivo, pasa en primer lugar por el análisis de la relación entre la metacognición (entendida como el conocimiento y control de sus propios procesos cognitivos por parte del sujeto, en el sentido de Baker y Brown, 1984; Mateos, 1989) y los procesos de comprensión lectora. Con respecto a este tema, Cross y Paris (1988) señalan que esta relación puede mantenerse en función de tres tipos de datos experimentales:

- Los datos que demuestran que en general el estatus metacognitivo varía con la edad y con el nivel de lectura, es decir, que los niños mayores son más conscientes de los factores que influyen en la lectura que los más pequeños.
- Los datos que demuestran que los buenos lectores son más conscientes del tipo de estrategias que utilizan durante la lectura, detectan con mayor probabilidad que los

malos lectores si se ha producido un fallo de comprensión y recuerdan mejor la información textual.

- Los datos procedentes de los estudios instruccionales que muestran que el entrenamiento en estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora (véase Mateos, 1989, para una revisión).

En resumen, la instrucción sobre comprensión de las ideas principales debería proporcionar al sujeto estrategias cognitivas que le permitan el procesamiento eficaz de ese tipo de información; conocimientos declarativos, de procedimientos y condicionales sobre la puesta en práctica de las estrategias propuestas, así como las destrezas requeridas para evaluar y regular el propio proceso de pensamiento durante la lectura.

2. Tipo de estrategias a enseñar

COMO ya hemos expuesto anteriormente, la determinación del tipo de estrategias que son más eficaces en la instrucción de las ideas principales pasa por la consideración previa de la naturaleza del problema. Los autores que han analizado este aspecto han concluido que los fallos en la comprensión de las ideas principales pueden atribuirse a factores del texto, a factores del propio sujeto, o incluso a factores de la situación (Flood y Lapp, 1986, para una revisión).

Con respecto a las *características textuales* que contribuyen a la mala comprensión de las ideas principales, hay que destacar, la falta de claridad en la exposición de las ideas (Hasan, 1984), la presencia de estructuras poco familiares o mixtas (Shallert y Tierney, 1982; Meyer, 1984), la ausencia de ideas principales explícitas (Williams, Taylor y Ganger, 1981; Baumann y Serra, 1984), la presencia de ideas principales explícitas seguidas de información contradictoria o irrelevante (Flood, 1978), o la presencia de un mayor número de ideas no

relacionadas con la idea principal, que de ideas relacionadas (Mohr, Glover y Ronning, 1984). En efecto, una revisión detallada de los libros de texto curriculares nos permite concluir que en estos textos no están bien estructurados, que incluyen información anómala, no tienen las ideas principales expresadas explícitamente, o que están situadas en lugares inadecuados, o que los títulos y los organizadores previos no se corresponden con el contenido central del texto. De este análisis se deduciría una primera implicación: para mejorar la comprensión de los textos -al menos de los curriculares- sería necesario primero modificar los textos mismos. Sin embargo, es fácilmente apreciable que si bien esta implicación sería deseable, es difícil de llevar a la práctica por motivos obvios que no vamos a detallar en este momento. Queda pues, considerar las "*características del propio sujeto que dificultan la comprensión*". En este sentido, se sugiere que la causa de estas dificultades no sólo reside en el autor, sino en déficits específicos del sujeto (vg. en el razonamiento, capacidad de síntesis y de resumen; Flood y Menyuk, 1983; Winograd, 1984) es decir, residirían en los factores que contribuyen al procesamiento de la información importante del texto. Si asumimos este supuesto, las implicaciones que se derivan desde el punto de vista instruccional no irían dirigidas tanto a la modificación de los textos, como a dotar al sujeto de las estrategias necesarias para poder extraer los puntos fundamentales de un texto dado. Sin embargo, también podría ocurrir que estos *fallos de comprensión fueran específicos de la situación*: sería el caso de los sujetos que tienen los requisitos cognitivos y lingüísticos necesarios para extraer las ideas principales de determinados textos, pero que fallan al aplicar este conocimiento a otros textos diferentes (Squire, 1983; Lapp y Flood, 1983).

Estrictamente hablando, al abordar los fallos de comprensión desde el punto de vista instruccional, se debería valorar en cada situación concreta, y, más aún, para cada sujeto concreto, cuál es el factor(es) que está determinando el problema. Sin embargo, esto no siem-

pre es posible; sobre todo, en el caso de programas instruccionales que no están diseñados para individuos particulares, sino para resolver los problemas generales de un colectivo. Es, por lo tanto, justificable en este contexto, suponer que los problemas de comprensión de las ideas principales vienen determinados por la relación de los tres factores: sujeto, texto y situación y, como consecuencia, la mayoría de los programas instruccionales incluyen estrategias que van dirigidas a paliar los problemas originados por el texto, los posibles problemas derivados de un defectuoso macroprocesamiento textual y, además intentan que esas estrategias se generalicen a distintas situaciones y a textos diferentes. Aunque hay que señalar que en la mayoría de los programas se incluyen casi exclusivamente las variables instruccionales relativas al sujeto, controlando tanto las variables textuales (utilizando en los programas textos adaptados, y por lo tanto bien construidos), como las variables situacionales (proponiendo tareas con distinto nivel de generalidad que permitan la transferencia a otras situaciones de la estrategia aprendida). Como consecuencia directa de ello, nuestra revisión sobre los programas instruccionales queda reducida en gran medida al análisis de las variables instruccionales del sujeto y a su relación con las variables que afectan a la ejecución.

Con respecto a las variables instruccionales que influyen en la identificación de la información importante, tradicionalmente se ha trabajado el conocimiento de la organización de alto nivel utilizada por el autor (estructura de texto expositiva o gramáticas de las historias para textos narrativos) que denominaremos a partir de este momento "estrategia estructural", y otro conjunto de estrategias, cuya investigación no ha sido tan consistente, entre las que se incluyen el entrenamiento en procesos de categorización, uso de analogías, aplicación de las reglas para derivar la información importante etc. que hemos incluido bajo el epígrafe de "otras estrategias". Estos dos conjuntos de estrategias irían orientadas hacia el establecimiento de conexiones internas de la información textual

que permitan derivar una representación integrada y coherente del contenido semántico más importante del texto (i.e., representación macroestructural). Por otra parte, también hemos analizado otro tipo de variables instruccionales cuyo objetivo es el establecimiento de conexiones externas, es decir, de relaciones entre los conocimientos previos del sujeto y la información textual, entre las que se incluyen los resúmenes jerárquicos, los organizadores previos y los mapas conceptuales. Hemos revisado también los estudios que combinan la enseñanza de estrategias de comprensión en contextos instruccionales y, finalmente, los programas "multi-componentes", de propósito general, más centrados en el aprendizaje a partir de textos que en la comprensión propiamente dicha, pero que se han incluido porque en ellos se abordan estrategias de comprensión específicas, especialmente de identificación de ideas principales y de elaboración de resúmenes.

2.1. Estudios que utilizan la estrategia estructural en la instrucción sobre idea principal

Este tipo de estudios se centran en la enseñanza de la estructura de alto nivel de los textos como medio de potenciar la comprensión y el recuerdo de la información importante. Todos ellos se caracterizan porque el entrenamiento se centra en enseñar a identificar a los lectores una o varias de las estructuras textuales expositivas identificadas por Meyer (1975): a saber, descripción, causa-efecto, problema-solución, comparación-contraste y enumeración. La estrategia estructural, se ha empleado también en los programas de entrenamiento con textos narrativos. En este caso, se ha enseñado a los niños las partes prototípicas de los textos, basándose para ello, en el análisis de las gramáticas de las historias. Todos estos trabajos, tanto en el caso de los textos expositivos como de los narrativos, utilizan en el entrenamiento textos adaptados con estructuras

prototípicas. En la tabla 1.1 se exponen esquemáticamente los trabajos instruccionales que emplean la estrategia estructural con textos expositivos, y en la tabla 1.2 se recogen los trabajos que emplean la estrategia estructural con textos narrativos.

De la evidencia revisada hasta el momento sobre la enseñanza de estrategias estructurales, se desprende que, cuando se instruye a los sujetos en la identificación de la estructura retórica predominante, prácticamente los sujetos de todas las edades mejoran su recuerdo de la información importante de los textos, tanto expositivos como narrativos y, además, podemos extrapolar, que este tipo de instrucción debería comenzar en los niveles medios (Englert y Hiebert, 1984). Sin embargo, tal y como muestra la evidencia disponible, si bien el efecto de este tipo de entrenamiento sobre el recuerdo de la información conceptual de alto nivel es bastante consistente, por el contrario, estos efectos positivos desaparecen, o son contradictorios, cuando se considera su efecto sobre la comprensión de la información importante, es decir, aquella relacionada con la representación macroestructural que los lectores hacen sobre el significado global del texto.

La explicación de este efecto aparentemente contradictorio, pasa, desde nuestro punto de vista, por el análisis de la naturaleza de las estrategias enseñadas en relación con los objetivos que se persiguen. En este sentido, el problema planteado con respecto a la influencia de las estrategias estructurales sobre la comprensión y/o el recuerdo podría ser explicado teniendo en cuenta que tal y como señala Levin (1986), no todas las estrategias tienen los mismos efectos cognitivos: unas estrategias favorecen la comprensión, otras el recuerdo y otras la aplicación de esas estrategias a otros contextos (transferencia). Siguiendo este razonamiento, este autor diferencia entre "*estrategias de comprensión*" (estrategia 1 en la fig. 1.1), que aumentan la comprensión del material por parte de los sujetos, pero cuya aplicación no garantiza que los sujetos recuerden posteriormente mejor la información, ni que sean aplicadas a nuevas

TABLA 1.1. Enseñanza de las estructuras expositivas de la prosa como forma de identificar la idea principal.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Bartlett (1978) • 1º BUP. • 5 sesiones de una hora en el contexto de clases normales de inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de las estructuras de descripción, problema-solución, causa-efecto, y comparación con textos extraídos de sus libros de texto y algunos textos adaptados, mediante la demostración de procedimientos, dirección de la acción y retroalimentación correctiva. • EVALUACIÓN: Recuerdo y comprobación de la adquisición de la estrategia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ganancias significativas pre-post con respecto a un grupo control que había recibido los mismos textos, con la misma profesora, pero sólo entrenado en reglas de puntuación. • Tanto las ganancias en el recuerdo como en la adquisición de la estrategia se mantuvieron durante una semana. • Los profesores informaron que los sujetos del grupo experimental tuvieron ventajas curriculares tras el entrenamiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Bartlett y Briese (1979) • Adolescentes con deficiencias intelectuales moderadas. • 15 sesiones de 20 minutos diarios durante 3 semanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El mismo tipo de instrucción que en el experimento anterior, pero mucho más dirigida por el profesor. • En lugar de introducir todas las estructuras conjuntamente, lo hicieron de forma separada. • EVALUACIÓN: Recuerdo y comprobación de la adquisición de la estrategia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hubo algunos cambios en cuanto al uso de la estrategia estructural, pero ninguno de ellos la adquirió de forma duradera ni hacían uso deliberado de ella.
<ul style="list-style-type: none"> • Bartlett y Meyer (1981) • 5º EGB. • 5 sesiones de una hora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza explícita a los sujetos para usar la estructura de texto en la identificación de las ideas principales. • Utilización de los señalizadores. • EVALUACIÓN: Recuerdo y comprobación de la adquisición de la estrategia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ídem.
<ul style="list-style-type: none"> • Meyer y Bartlett (1985) • Adultos. • 5 sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza a identificar las cinco estructuras expositivas básicas. • Utilización de los señalizadores. • Utilización de la estrategia estructural en composición para incrementar la memoria. • EVALUACIÓN: Recuerdo inmediato y demorado de los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en el recuerdo y en el aprendizaje de los textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Bartlett, Turner y Barton (1987) • Primer nivel: niños de 1º y 2º EGB. • Segundo nivel: 4º y 5º de EGB. • Tercer nivel: 5º y 6º de EGB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias dirigidas a los niños del primer nivel se centran en la enseñanza de los patrones organizacionales del habla y en el juego. • Las estrategias dirigidas a los niños del segundo nivel se centran en la enseñanza de los patrones organizacionales de la lectura y escritura. • Las estrategias dirigidas a los niños del tercer nivel se centran en la conciencia metacognitiva de la estrategia. • EVALUACIÓN: Recuerdo inmediato y demorado de los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en el recuerdo y en el aprendizaje de los textos.

TABLA 1.1. Enseñanza de las estructuras expositivas de la prosa como forma de identificar la idea principal (continuación).

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Armbruster, Anderson y Ostertag (1987) • 82 sujetos de edades equivalentes a 5º de EGB divididos en tres niveles de competencia lectora: baja, media y alta. • 11 días consecutivos durante 45 minutos, en el contexto de las clases normales, con el profesor habitual de la asignatura delante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la estructura retórica de problema-solución: su identificación y uso en la elaboración de resúmenes de lo que han leído. El programa instruccional incluye la descripción de la estrategia, la enseñanza de reglas de resumen y una guía para revisar el resumen. Los textos utilizados fueron extraídos de libros de texto curriculares de ciencias sociales. El método instruccional utilizado fue la instrucción directa. • EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Prueba de ensayo. - Prueba de evaluación de la información específica del texto (10 preguntas cortas). - Prueba de evaluación de la comprensión de la estructura de alto nivel. - Recuerdo. - Evaluación cualitativa de los resúmenes en función de su integración, focalización, soporte/elaboración y organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • En primer lugar, se comprobó que los sujetos del grupo experimental recordaron más información que los sujetos del grupo control que recibieron instrucción tradicional en comprensión de textos (preguntas sobre el contenido de los textos). Los sujetos experimentales recordaban un 50% más de ideas importantes que los del grupo control con textos diferentes a los entrenados. El entrenamiento fue eficaz en los diferentes niveles de capacidad y no hubo interacción tratamiento-nivel de competencia lectora. • Aunque el entrenamiento facilitó el recuerdo en la prueba de ensayo, no tuvo efectos significativos (tal y como se esperaba) en la prueba de respuestas cortas, porque el contenido evaluado mediante esta prueba era independiente de la macroestructura. • El grupo experimental incluyó -al escribir sus resúmenes- un mayor número de ideas principales en comparación con el grupo control. Sin embargo, comparado con el grupo de instrucción tradicional, el grupo experimental, también incluyó en sus resúmenes un mayor número de ideas extrañas, es decir no contenidas por el texto original. Esto es explicado por los autores como que cuando los niños no entienden o recuerdan suficientemente bien el contenido del texto, entonces tienden a ejemplificar el marco de problema-solución con información extraña. • No se confirma la hipótesis inicial de que el uso de la estructura de problema-solución como un marco organizativo para guiar las discusiones en la clase facilitase la retención del contenido. Una posible explicación es que la formación de la macroestructura no se beneficia de este tipo de actividad. • Los efectos de la instrucción fueron igualmente eficaces para los tres niveles de competencia en la medida de recuerdo, pero no ocurrió lo mismo con respecto a la elaboración de resúmenes, donde los lectores menos competentes se beneficiaron menos de la instrucción. • En general, los resultados del estudio considerados globalmente indican que la instrucción directa de una estructura de texto convencional puede facilitar la formación de la representación macroestructural.

TABLA 1.1. Enseñanza de las estructuras expositivas de la prosa como forma de identificar la idea principal (continuación).

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Cook y Mayer (1988): exp. 2 • 28 sujetos universitarios buenos lectores, sin experiencia en lectura de textos científicos. • 8 horas de entrenamiento en sesiones individuales, excepto la primera sesión que fue en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento en establecimiento de conexiones internas y en identificación de la idea principal con distintas estructuras textuales: enumerativa, de generalización y secuencial, que aparecían en manuales de química. Las tareas variaron en función del tipo de estrategia en cuestión: <ul style="list-style-type: none"> - Textos enumerativos: los sujetos tenían que decir cuál era la idea principal, poner un título para cada subtema, y escribir un resumen de cada subtema. - Textos de generalización: los sujetos tenían que escribir la idea principal y la evidencia que la apoya. - Textos secuenciales: tenían que escribir el tema general y dar un nombre o descripción a cada paso de la secuencia, así como describir el cambio que ocurre entre dos pasos sucesivos. • EVALUACIÓN: Se les presentaron a los sujetos tres textos de las estructuras entrenadas y diferente contenido (textos de Biología) sobre los cuales se realizaban 4 preguntas literales sobre el texto, y 4 preguntas de aplicación, es decir, que requerían hacer inferencias sobre el contenido del texto. También se les pidió que recordaran el contenido del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de recuerdo: El grupo experimental tuvo una ganancia del 30% en el recuerdo de la información conceptual de alto nivel y del 14% en el recuerdo de la información conceptual de bajo nivel en comparación con el grupo control que tuvo cierta ganancia en el recuerdo de la información de alto nivel (14%) y ninguna en el recuerdo de la información de bajo nivel. Estos resultados muestran que el entrenamiento en la identificación de estructuras textuales en textos de química, facilita al sujeto a centrarse sobre el contenido conceptual de alto nivel de textos con contenido de biología, por lo tanto, las estrategias enseñadas se transfieren a textos con distinto contenido. • Prueba de comprensión: El grupo experimental mostró una ganancia significativa en las preguntas de inferencia y una menor ganancia en las preguntas literales; mientras que el grupo control obtuvo una pequeña pérdida en las puntuaciones de inferencia y una pequeña ganancia en las literales.
<ul style="list-style-type: none"> • Vidal-Abarca (1989) • 5º EGB (N = 64) • 12 sesiones de 45 minutos en el horario escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento en identificación de las estructuras de texto enumerativa o comparativa con textos adaptados de los textos escolares. En su programa de entrenamiento también incluyó estrategias de composición y estrategias metacognitivas: reflexión de las razones de sus respuestas, evaluación de la corrección de las mismas, y realización de las medidas correctivas necesarias. • Procedimiento de instrucción directa: modelado del proceso de identificación de la idea principal, modelado de un procedimiento para representar la macroestructura textual (imagen gráfica), práctica guiada. • EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Medida de comprensión de las ideas principales: Escribir la idea principal de los textos, y puntuar la importancia dentro de la estructura textual. - Conciencia de la estructura textual: emparejamiento de textos según su estructura organizativa y razones estructurales de ese emparejamiento. - Recuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños del grupo experimental mejoraron su capacidad para identificar la idea principal tanto implícita como explícita de los textos enumerativos y comparativos. También mejoró la capacidad para valorar la importancia relativa de las frases y la conciencia de la estructura textual, pero los resultados en el recuerdo no llegaron a ser significativos.
<ul style="list-style-type: none"> • León (1989): exp. 1 • Sujetos de BUP (N=72) divididos en sujetos de buena comprensión y sujetos de baja comprensión en función de las puntuaciones obtenidas en una prueba estandarizada. • 5 sesiones repartidas en tres semanas durante el 2º trimestre del curso académico, en el contexto del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de un programa de instrucción directa (explicación, modelado y práctica independiente) en el que se trabajaron las siguientes estrategias: elaboración del título del texto, identificación de la relación retórica dominante del contenido del texto y sus elementos principales y elaboración de un resumen del texto. • Utilización de 6 textos adaptados. • EVALUACIÓN: Recuerdo de un texto (inmediato y demorado), del que se derivaron cuatro medidas dependientes: relaciones lógicas del texto, retención de la información relativa a la macroestructura del texto (i.e., información importante), la calidad y organización seguida en el recuerdo, y el número total de ideas recordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo se obtuvo un efecto significativo del tratamiento en lo relativo a las puntuaciones de recuerdo que reflejan la identificación y la retención de la estructura de alto nivel, sin embargo, no se confirma, que el entrenamiento tenga efectos significativos sobre el recuerdo de la información importante. • Si hubo efectos significativos de la señalización textual sobre el recuerdo tanto de la información importante del texto, como de las relaciones lógicas incluidas en él.

TABLA 1.1. Enseñanza de las estructuras expositivas de la prosa como forma de identificar la idea principal (continuación).

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • León (1989): exp. 2 • Ídem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las condiciones experimentales fueron las mismas que en el experimento anterior. • El objetivo era comprobar si los sujetos que habían recibido la instrucción directa tienen un mayor grado de generalización en la aplicación de las estrategias aprendidas a textos con diferente estructura. 	<ul style="list-style-type: none"> • El recuerdo de los buenos lectores fue mejor que el de los malos lectores en todas las puntuaciones analizadas. • Las puntuaciones obtenidas por el grupo que recibió la instrucción directa fueron superiores a las de los otros grupos. • También se encontraron diferencias significativas en el recuerdo de la información importante tanto en los buenos como en los malos lectores.
<ul style="list-style-type: none"> • Sánchez, Orrantía y Rosales (1989) • 6^o y 7^o de EGB (N = 40) divididos en sujetos de buena comprensión y sujetos de baja comprensión. • 9 sesiones durante un trimestre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento local-global: La secuenciación de este entrenamiento iba del análisis de la comprensión a nivel local (vg. poner títulos, buscar lo que se afirma del tema, aplicación de las macrorreglas) al análisis a nivel global (establecimiento de la organización global del texto). • Tratamiento global-local: la secuenciación del entrenamiento era exactamente la inversa al anterior. • Grupo control que no recibió ningún tratamiento. • Se trabajó con textos adaptados especialmente para la aplicación del programa. • EVALUACIÓN: Reconocimiento de la estructura retórica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que los sujetos de buen nivel de comprensión reconocen mejor las estructuras retóricas que los sujetos de bajo nivel de comprensión. Además, ambos grupos tienen un mejor rendimiento en la condición local-global. • Estos resultados relativos al tratamiento local-global son más consistentes para el grupo de bajo nivel de comprensión y para 6^o de EGB.
<ul style="list-style-type: none"> • Sánchez (1990b): estudio 1. • 6^o, 7^o y 8^o de EGB (N = 31) divididos en sujetos de buena comprensión (n = 17) y sujetos de baja comprensión (n=14). • 2 sesiones de una hora distribuidas en 9 semanas durante el segundo trimestre del curso académico 1985-86, en grupos de tres niños como máximo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento directo en habilidades de comprensión: detección de la progresión temática del texto, uso de macrorreglas, identificación de la organización interna del texto, supervisar, anticipar y predecir el contenido del texto. • Entrenamiento indirecto: Consistía en enseñar a los sujetos a utilizar la división del texto en párrafos para construir un esquema con su organización, y, posteriormente, rellenar el esquema con el contenido del texto. • Grupo control: no recibió ningún tipo de instrucción en comprensión. • Textos curriculares. • Cada uno de los 6 grupos fue instruido por una persona distinta. • EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Recuerdo libre puntuado según el procedimiento de Meyer (1975, 1985). - Elaboración del resumen de un texto diseñado específicamente para que facilitase la aplicación de una de las macrorreglas propuestas por el modelo de van Dijk y Kintsch (1983). - Tarea de titulación: Su objetivo era evaluar la capacidad para identificar el tema de un párrafo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea de recuerdo: Sólo los sujetos que recibieron un entrenamiento explícito o directo en habilidades de comprensión aumentaron su capacidad para recordar las ideas de un texto. Este aumento del recuerdo fue selectivo: se recordaron más por parte del grupo experimental las ideas más importantes, no obteniéndose efecto de la instrucción en el recuerdo de las ideas de detalle. Por otra parte, el entrenamiento explícito distingue a los sujetos de pobre comprensión de sus homólogos del grupo control, y su rendimiento se aproximó al del grupo de sujetos de buena comprensión que había recibido entrenamiento indirecto. • Tarea de titulación: El único factor significativo fue el nivel de competencia de los sujetos, no obteniéndose diferencias significativas como efecto del tratamiento. Estos resultados son atribuidos por el autor a la excesiva facilidad de la tarea para el grupo de los sujetos de buena comprensión. • Tarea de resumen: Los resultados muestran que los sujetos de baja capacidad de comprensión que recibieron instrucción explícita tuvieron un mayor porcentaje de respuestas que implicaban la aplicación de las macrorreglas, e igualmente, un mayor número de respuestas que no pierden información.
<ul style="list-style-type: none"> • Sánchez (1990b): estudio 2. • Igual que en el estudio 1 • Igual que en el estudio 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos del grupo control del experimento anterior fueron instruidos mediante el procedimiento de entrenamiento explícito o directo. • Se modificaron los textos naturales para poder utilizar las estrategias propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se observan diferencias significativas pre-post en el número de ideas centrales recordadas y en la sensibilidad a las relaciones lógicas, así como en la tarea de resumen, y, además, las diferencias encontradas eran independientes del nivel de competencia de los sujetos. • No se encontraron diferencias significativas pre-post en el número de ideas de detalle recordadas, en el uso de la organización del texto en el recuerdo y en la tarea de titulación. • Tras el entrenamiento, los sujetos de pobre capacidad de comprensión no igualan en el rendimiento a los sujetos de buena capacidad de comprensión.

TABLA 1.2. Enseñanza de las gramáticas de las historias para favorecer la comprensión de la información importante de los textos narrativos.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Gordon (1980) • 5º EGB. • 32 sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de un esquema de historias simplificado a textos largos utilizados en las clases normales. • Los profesores modelaron preguntas generales en relación con el esquema estructural y con componentes específicos de la historia. Estas preguntas servían como procedimiento para dirigir a los alumnos al uso de las gramáticas de las historias en el proceso de comprensión. Mediante el cuestionamiento tenían que completar un diagrama que representaba la estructuración de las ideas del texto. • EVALUACIÓN: recuerdo del texto y preguntas literales del tipo quién, cómo, cuándo, dónde y por qué. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al final del entrenamiento los sujetos experimentales recordaban mayor cantidad de información de alto nivel que los sujetos del grupo control. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en las respuestas a preguntas literales sobre textos con los que no estaban familiarizados. • La eficacia de las gramáticas de las historias en la comprensión del texto varía en función de las demandas de la tarea y de la familiaridad con el contenido del texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Dreher y Singer (1980) • 5º EGB • 3 sesiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos recibieron en entrenamiento con una técnica parecida a la anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos experimentales no mejoraron significativamente en el recuerdo de historias bien estructuradas distintas a las historias con las que habían sido entrenados.
<ul style="list-style-type: none"> • Singer y Dolan (1982) • 3º de BUP con problemas de aprendizaje. • 7 sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza a generar cuestiones específicas relacionadas con las gramáticas de las historias sobre textos complejos cortos y entrenamiento en atribución (énfasis en las relaciones entre esfuerzo y resultado), distribuidos en tres condiciones experimentales: enseñanza de la estructura, estructura + atribución y atribución sólo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El entrenamiento en estrategias estructurales capacita a los lectores menos competentes a utilizar la gramática de las historias como ayuda a la comprensión de forma que desaparecieron las diferencias con los buenos lectores. Sin embargo, la combinación de estrategia + atribución no aumentó el rendimiento con respecto al entrenamiento en estrategia sólo • Concluyeron que los sujetos no sólo pueden adquirir esquemas de texto más adecuados, sino que también pueden relacionarlos con estrategias metacognitivas que tienen como resultado la mejora de la comprensión.
<ul style="list-style-type: none"> • Gordon y Braun (1985) • 57 niños de 5º de EGB. • 15 sesiones de 30 minutos de duración en un periodo de 5 semanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición a un esquema estructural simplificado de un texto narrativo y se realizaban preguntas a los alumnos dirigidas a completar una representación gráfica. Posteriormente, se indujo a los alumnos a que fueran ellos mismos quienes formularan sus propias preguntas relacionadas con la estructura del texto antes de empezar a leer la historia. También se trabajaron estrategias de composición de textos narrativos con el apoyo del profesor y sin él. • Se les proporcionó a los niños conocimiento del contenido requerido para hacer inferencias sobre dos fábulas de contenido no familiar para el sujeto • EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Escribir el recuerdo de un texto narrativo de contenido no familiar. - Responder a preguntas del tipo qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué, después de haber leído el texto. - Composición creativa de un texto narrativo a partir de una determinada frase. - Escribir el recuerdo de un texto narrativo cuyo contenido era familiar para el sujeto, puesto que había sido utilizado para la instrucción. - Pruebas de seguimiento: 2 meses después los sujetos fueron evaluados mediante recuerdo escrito de un texto narrativo de contenido no familiar, y mediante la composición creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados en las pruebas de comprensión mostraron, que, debido al tratamiento, el grupo experimental y el control se diferenciaban significativamente en el total de respuestas correctas de comprensión tanto explícitas como implícitas. • En cuanto al recuerdo, el grupo experimental recordaba un mayor número de categorías textuales de lo que lo hacía el grupo control tanto con textos familiares, como con textos no familiares. • En cuanto a la composición, el grupo experimental incluyó un mayor número de categorías estructurales que el grupo control que se centró en la descripción del escenario. • En cuanto a las medidas de seguimiento, los resultados muestran que el grupo experimental sigue teniendo un mejor rendimiento que el control en el número total de categorías estructurales recordadas y en el número de categorías estructurales incluidas en sus composiciones.

situaciones (vg. estrategias semánticas); “*estrategias de recuerdo*” (estrategia 2 en la fig. 1.1) aquellas que producen aumentos en el recuerdo memorístico de la información y su aplicación a contextos diferentes sin que necesariamente impliquen mejoras en la comprensión; “*estrategias de recuerdo vía comprensión*” (estrategia 3 en la fig. 1.1) son estrategias que mejoran la comprensión y como consecuencia de ello, se producen cambios en el recuerdo de la información textual; “*estrategias que favorecen la transferencia vía comprensión*”, (estrategia 4 en la fig. 1.1) es decir, aquellas que tienen influencia positiva tanto en la comprensión como en la transferencia (vg. organizadores previos, analogías). Además este tipo de estrategias favorecen el recuerdo de la información de alto nivel, pero no tienen influencia o incluso disminuyen el recuerdo de detalles específicos; y, finalmente, “*estrategias de comprensión, recuerdo y generalización*”, (estrategia 5 en la fig. 1.1) son una combinación de estrategias semánticas (favorecedoras de la comprensión) y estrategias mnésicas (favorecedoras del recuerdo), con lo cual sus efectos se pueden generalizar a diversos objetivos de aprendizaje. La diferenciación de los distintos tipos de estrategias en función de los efectos diferenciales que ejercen sobre la comprensión y/o el recuerdo de textos que realiza Levin es, a nuestro juicio, muy relevante en relación con la evaluación de la efectividad de los distintos programas de entrenamiento. Es importante hacer esta consideración porque la efectividad de la instrucción no depende del grado de mejora en relación con objetivos predeterminados (vg. recuerdo o comprensión) sino que su eficacia de-

pende de que realmente la estrategia enseñada logre mejoras en aquellos aspectos a los que va dirigida, y no a otros. Es decir, que si es una estrategia de comprensión mejore la comprensión, si es una estrategia de recuerdo, mejore el recuerdo, etc.

Teniendo en cuenta la diferenciación de estrategias que hace Levin por un lado, y los resultados de los programas analizados por otro, las razones a las cuales podemos atribuir el hecho de que la estrategia estructural facilite el recuerdo pero no la comprensión, son, a nuestro juicio, que la mayoría de los investigadores se han dejado llevar por el éxito inicial de la instrucción en estructuras textuales y las han convertido en el principal (o incluso en el único) factor de sus programas de entrenamiento), como por ejemplo, en los experimentos del grupo de Meyer, o en los experimentos de León (1989). En el caso de la instrucción junto con otros factores (vg. Sánchez et al., 1990) no se ha enseñado explícitamente la relación existente entre la estructura retórica y la identificación de la información importante, con lo que el entrenamiento podría no haber facilitado la conexión entre el conocimiento de las estructuras textuales y la realización de la representación macroestructural del contenido del texto. Por otra parte, hay que considerar que si bien estos resultados son aparentemente contradictorios, no lo son si los interpretamos desde la teoría de partida. Los resultados obtenidos con respecto a la mejora que el entrenamiento en estructuras textuales produce sobre el recuerdo del texto, son explicables por el “*efecto de los niveles*” sobre el recuerdo de la información textual.

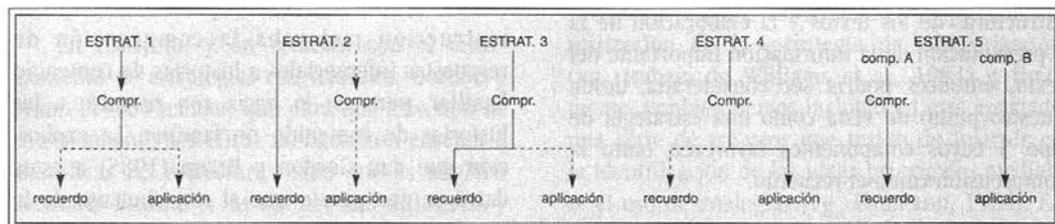


FIGURA 1.1. Representación de estrategias que facilitan la comprensión y/o el recuerdo. (Levin, 1986).

De acuerdo con esta hipótesis, los resultados obtenidos pueden atribuirse o bien a que el entrenamiento en las estructuras textuales conduce a un procesamiento más profundo de la información importante (hipótesis atencional), a que el entrenamiento produce que los sujetos se representen jerárquicamente la información textual, y como consecuencia recuerden con mayor probabilidad la información de alto nivel conceptual (hipótesis representacional), o bien, incluso a que los lectores recuerden la información importante porque este tipo de entrenamiento les ha conducido a realizar más inferencias reconstructivas sobre ese contenido en concreto. Sin embargo, debido a que en este tipo de programas de entrenamiento no se suele hacer explícita la relación entre el conocimiento de la estructura y la identificación de la información importante, estos mismos sujetos que recuerdan mayor cantidad de información de alto nivel, no tienen ganancias significativas tras el entrenamiento en la comprensión de la información importante; es decir, el entrenamiento no les ha servido para que tomen conciencia de que pueden utilizar la estrategia estructural para comprender mejor el texto, resultado, que por otra parte ya había sido obtenido por Brown y Smiley (1978), y que también queda confirmado por la evidencia revisada desde el punto de vista instruccional (vg., en el experimento de Cook y Mayer, 1988 se relaciona explícitamente la estrategia estructural y la identificación de la información importante, y se obtienen ganancias significativas en comprensión). Por lo tanto, en términos de Levin, la estrategia estructural utilizada aisladamente iría encaminada a potenciar el recuerdo de los textos. Ahora bien, si en el entrenamiento se hace explícita la conexión entre el conocimiento de las estructuras de los textos y la elaboración de la representación de la información importante del texto, entonces podría ser considerada, desde nuestro punto de vista como una estrategia de tipo 5 cuyos componentes favorecen tanto la comprensión como el recuerdo.

Otro resultado importante y aparentemente contradictorio derivado de estos estudios es la

relación entre el nivel de competencia lectora y los efectos del entrenamiento. En este caso concreto, los resultados obtenidos por Armbruster et al. (1987) y Sánchez et al. (1990) son aparentemente contradictorios. Hay múltiples explicaciones a este efecto. En primer lugar, los resultados son difícilmente comparables porque la duración y el método de instrucción son diferentes, y, además, hay que añadir el problema de la determinación del nivel de competencia lectora. A menudo, esta determinación se hace en función de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en pruebas estandarizadas de comprensión, pruebas, que como se ha reconocido (Johnston, 1983) no miden los componentes estratégicos del proceso, y son difícilmente comparables entre sí. Podría ocurrir, por lo tanto, que los sujetos con buena capacidad de comprensión en uno de los estudios, fueran considerados como sujetos normales en otro de ellos. Por lo tanto, a nuestro juicio, de la evidencia revisada, no es posible extraer conclusiones generales sobre la relación entre el nivel de competencia lectora y la eficacia del entrenamiento.

Finalmente, hemos de señalar que, desde la teoría, el conocimiento de la estructura textual no es el único factor que contribuye al procesamiento de la información importante del texto. En este contexto, el trabajo de Gordon y Braun (1985) puede arrojar alguna aclaración sobre la relación entre los esquemas estructurales y los esquemas de contenido. Como hemos mencionado, en su estudio igualaron al grupo experimental y al control en el conocimiento sobre el contenido del texto, y en estas condiciones, el grupo experimental mejoró su comprensión tanto para textos de contenido familiar como no familiar. Estos datos se contraponen con los de Gordon (1980) quién obtuvo que la instrucción mejoraba la comprensión de respuestas inferenciales a historias de contenido familiar, pero no lo hacía con respecto a las historias de contenido no familiar. La explicación que dan Gordon y Braun (1985) a estos datos es que puesto que el conocimiento de la estructura de texto "garantiza" la comprensión literal del mismo, el lector que ha sido instruido

en su utilización como estrategia metatextual, estará más capacitado para dirigir su atención en el uso del esquema del contenido para procesar la información del texto. Por lo tanto, la mejora de la comprensión (tanto inferencial como literal) que estos autores obtienen tras el entrenamiento, puede ser atribuida a la utilización tanto de esquemas de contenido como de esquemas estructurales (los esquemas estructurales facilitarían la comprensión del contenido explícito y los esquemas de contenido facilitarían la comprensión de las relaciones implícitas). Los resultados de estos autores también aclaran en cierta forma el papel de la metacompreensión (entendida como autoconciencia y autorregulación en el sentido de Baker y Brown, 1984) en el entrenamiento en estructuras textuales. Parece que el sensibilizar a los niños en las distintas estructuras textuales –tanto expositivas como narrativas– les ayuda a controlar (desde el punto de vista metacognitivo) su propia comprensión, control que se transfiere también al proceso de composición, es decir, *el uso de elementos estructurales parece regular los procesos de pensamiento del sujeto* (Gordon y Braun, 1985, p. 65, op. cit.).

Estos datos plantean el problema de la efectividad de la instrucción en comprensión sin que ésta vaya acompañada de la toma de conciencia por parte del sujeto de la potencial utilidad de las estrategias enseñadas así como del progresivo autocontrol por parte del sujeto de las mismas, es decir, plantean la necesidad de incluir en los programas de entrenamiento no sólo conocimiento declarativo sobre las estrategias, sino también conocimientos sobre procedimientos y conocimientos condicionales que están relacionados con los componentes metacognitivos del proceso.

En concreto, y en relación con el entrenamiento de estrategias estructurales, Gordon y Braun (1985) señalan que para que este tipo de entrenamiento sea eficaz no basta con enseñar a identificar las estructuras, sino que es también necesario mostrar a los niños cómo utilizarlas y aplicarlas regularmente a diferentes textos, así como demostrarles que la utilización de la es-

trategia estructural mejora su rendimiento. Es decir, los niños deben ser entrenados a establecer sus propios propósitos de lectura y a partir de aquí, a regular sus propios progresos. La pregunta que en este contexto se plantea es sobre el tipo de actividades que debería realizar el profesor para llevar a cabo este tipo de entrenamiento. Según estos autores, en primer lugar, debería elegir historias bien formadas que le sirvieran de modelos a sus lecciones; en segundo lugar, debe de adquirir cierta experiencia en el análisis estructural de textos, descomponerlos en categorías estructurales, posteriormente representar esas categorías estructurales en un diagrama que proporcione a los sujetos una imagen visual de distintas partes de la historia y de sus interrelaciones, y finalmente, debe plantear preguntas que sean claves para llegar a una representación macroestructural de la historia.

2.2. Otras estrategias en la enseñanza de la idea principal

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, en la instrucción sobre las ideas principales ha predominado la utilización de la estrategia estructural. Sin embargo, aunque en menor medida, también se han realizado estudios que utilizan otros tipos de estrategias, entre las que destacan la utilización y el control de las reglas para determinar la información importante del texto (vg., los trabajos de Day, 1980 y Ritchie, 1983), basados en las macrorreglas propuestas por van Dijk y Kintsch (1983), a saber, generalización, selección, integración y supresión; la utilización de la estrategia de categorización (vg., trabajo de Williams et al., 1983) y, finalmente, también hemos incluido en este apartado una serie de trabajos que tratan de instruir en la identificación de las ideas principales mediante el uso de analogías (vg., Baumann, 1984). En la tabla 1.3 se presenta un resumen esquemático de estos trabajos.

TABLA 1.3. Otras estrategias de enseñanza de la idea principal.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Day (1980) • Universitarios de capacidad lectora normal, pero con problemas de escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento en la aplicación de las reglas básicas de resumen y revisión del uso de estas reglas apropiadamente. Los sujetos fueron divididos en tres grupos: <ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1: Entrenamiento en automanejo. Se les animaba a los sujetos a escribir resúmenes apropiados, a captar las ideas principales y a suprimir los detalles, pero no se les daba ninguna regla para realizarlo. - Grupo 2: Entrenamiento en reglas. Se les daba a los sujetos instrucciones explícitas y se les modelaba el uso de las reglas de borrado, selección e invención. - Grupo 3: Entrenamiento en control de las reglas: Además de las instrucciones y modelado sobre el uso de las reglas, se les entrenó explícitamente en el control de la eficacia de esas reglas (vg., comprobación de que habían determinado la frase temática de cada párrafo, revisar si se habían suprimido los detalles redundantes, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Las ganancias pre-post estaban relacionadas con la explicitación del entrenamiento: los sujetos que recibieron entrenamiento en automanejo tuvieron ganancias menores que los sujetos que recibieron la instrucción directa en el uso de reglas, los cuales, a su vez, tuvieron menores ganancias que los sujetos que recibieron instrucción directa en el uso de reglas más instrucción directa en el control y supervisión de la aplicación de tales reglas.
<ul style="list-style-type: none"> • Williams, Taylor, Jarin y Milligan (1983). • 18 niños de 6º de EGB con problemas de aprendizaje. • 15 sesiones en 10 semanas (5 dedicadas a la identificación de frases temática con textos normales, y 5 dedicadas a la detección de frases anómalas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento en destrezas de categorización. Se comenzaba por actividades de clasificación de objetos para demostrar la relación entre estas tareas y la identificación del tema general y del tema específico del párrafo. • Principios generales de la instrucción: a) Utilización de ejemplos bien estructurados, prototípicos de la tarea. b) Modelado de las estrategias enseñadas. c) Secuenciación de tareas. d) Secuenciación de las demandas de las respuestas. e) Práctica intensiva. • EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Escribir una frase resumen de cada uno de los 12 textos (6 de ellos con frase temática, y los otros 6 no), de los cuales la mitad de ellos habían sido utilizados en el entrenamiento y la otra mitad no. - Identificación de las frases anómalas en 12 textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo experimental tuvo mejor rendimiento que el grupo control. • Los efectos del entrenamiento se generalizaron también a textos distintos a los instruidos. • Los resultados fueron los mismos para las dos variables dependientes.
<ul style="list-style-type: none"> • Ritchie (1983) • 6º EGB. • 6 semanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de las reglas para la identificación de la idea principal y modelado verbal de cómo generar preguntas relacionadas con las reglas. • Los sujetos fueron distribuidos en tres grupos: entrenamiento en reglas + modelado, cuestionamiento y grupo control (ningún tipo de instrucción). • EVALUACIÓN: Uso y elaboración de la idea principal, y generación de preguntas sobre la idea principal. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo que recibió el entrenamiento en reglas y modelado fue el que mejor rendimiento tuvo. El entrenamiento en cuestionamiento no fue tan útil, y, finalmente, ambos grupos tuvieron un mejor rendimiento que el grupo control.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Baumann (1984) • 66 niños de 6º de EGB divididos en tres grupos: buenos, normales y malos según su capacidad lectora. • 8 lecciones de 30 minutos impartidas por un profesor de enseñanza primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos fueron distribuidos en tres grupos: Grupo de estrategia: se les enseñó mediante instrucción directa a identificar la idea principal tanto explícita como implícita y a elaborar resúmenes de textos cortos. Al denominado Grupo Básico se le instruyó sobre ideas principales y sobre detalles tal y como viene indicado en los manuales de lectura de los profesores. El Grupo Control recibió 8 sesiones de entrenamiento sobre desarrollo de vocabulario significativo. • La secuenciación de la instrucción fue la siguiente: enseñanza a identificar detalles complementarios y la idea principal conjuntamente, uso de heurística para ayudar al sujeto a adquirir destrezas de identificación de la idea principal, tareas de generación de respuestas, y después elaboración de resúmenes. • EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Medidas de transmisión cercana: Prueba de identificación de la idea principal de un párrafo y prueba de identificación de los detalles complementarios: Dada una idea principal, se pedía a los niños que identificasen seis detalles complementarios. - Medidas de transmisión lejana: Prueba de recuerdo libre y prueba de resumen de la idea principal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de transmisión cercana: El grupo de estrategia rindió mejor que el grupo básico y que el control en cada variable dependiente y, además, el rendimiento del grupo básico fue superior al del control en la subprueba de identificación de la idea principal explícita de párrafo. • Medidas de transmisión lejana: El grupo de estrategias rindió mejor que el grupo básico y el control en el resumen de las ideas principales de textos y de párrafos. Sin embargo, no hubo efecto significativo del tratamiento sobre el recuerdo de las ideas principales ni sobre el recuerdo total. • Hubo, por otra parte, un acusado efecto de la capacidad de lectura: los buenos lectores tuvieron un mejor rendimiento que los lectores menos capaces en todas las variables dependientes. Sin embargo, no se encontró interacción significativa entre el tratamiento y la capacidad de lectura.
<ul style="list-style-type: none"> • Aulls y Holt (1984) • Niños de BUP. • Un año. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de qué es el tema del texto, qué es una idea principal, cómo identificar e inferir las ideas principales de textos expositivos. • EVALUACIÓN: Composición de textos expositivos e identificación de la estructura del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos del grupo experimental escribían textos más largos y de mejor calidad. • Se encontró transferencia de las estrategias enseñadas un mes después sobre ensayos de geografía, aunque los sujetos desconocían que iban a ser evaluados.

El análisis de los resultados de este tipo de estudios revela que también se puede instruir en la comprensión de las ideas principales, y tener buenos resultados con estrategias diferentes a la estructural. En concreto, el trabajo de Williams et al. (1983) fue diseñado para poner a prueba su modelo de procesamiento de la información importante del texto basado en destrezas de categorización. Obtuvieron buenos resultados, pero el problema de este trabajo reside en la que los textos utilizados eran demasiado simples: todos estaban compuestos por una frase temática y numerosas oraciones de detalle que apoyaban de forma independiente a la frase temática. Este tipo de textos no se encuentran con frecuencia en los libros de texto, con lo que la generalización de esta estrategia a materiales más complejos podría ser problemática. Por otra parte, un aspecto muy interesante de este trabajo es el efecto del entrenamiento para la detección de información anómala en el texto. Dado que los libros de textos curriculares pre-

sentan muy frecuentemente información de este tipo, sería interesante probar esta estrategia con textos menos estructurados. Como conclusión, la estrategia de categorización propuesta por estos autores podría ser un buen punto de partida para iniciar un entrenamiento, pero sería necesario trabajar con textos de dificultad creciente y completarlo con entrenamiento en estrategias más complejas.

Los resultados obtenidos en el experimento de Ritchie (1983) en identificación de ideas principales con niños de edades equivalentes a 6º de EGB, confirman en cierta forma los de Day (1980) con adultos en una tarea de resúmenes. Los resultados de ambos estudios pueden analizarse en dos niveles diferentes. En primer lugar, en cuanto a la eficacia de la estrategia enseñada, parece que la comprensión de las ideas principales de los textos puede aumentarse si se le dan al sujeto las reglas para determinarlas, pero, por otra parte, los resultados muestran que no es suficiente. Para que el entre-

namiento sea efectivo, el sujeto debe comprender los conceptos de cada regla y cómo transformar la regla en un procedimiento o plan para alcanzar una meta. Esta comprensión se puede desarrollar en la instrucción a través de la explicación de la regla, el modelado verbal de cómo utilizarla, y la práctica repetida guiada por el profesor (instrucción directa).

En cuanto al trabajo de Baumann (1984), hemos de destacar que obtuvo ganancias significativas en las pruebas de comprensión mediante el uso de analogías para explicar lo que es una idea principal (vg., una mesa donde las patas son los detalles que apoyan a la idea principal y el tablero, la información más importante del texto). En la literatura, el trabajo de Baumann se ha puesto como ejemplo prototípico de instrucción en la comprensión de las ideas principales y se ha atribuido el éxito obtenido a la utilización del método de instrucción directa (Winograd y Hare, 1988). Sin embargo, a nuestro juicio, este trabajo presenta algunos problemas: en primer lugar, sólo utiliza medidas post tratamiento, por lo que no podemos tener una idea clara de la magnitud del cambio producido por el entrenamiento. Por otra parte, un resultado curioso obtenido en este trabajo (si lo comparamos con otros trabajos revisados, e.g., León, 1989; Sánchez et al., 1990) es que, en este caso, el entrenamiento produce mejoras en la comprensión y no mejoras en el recuerdo, mientras que en los trabajos anteriormente citados se producían mejoras en el recuerdo y no en la comprensión. A nuestro juicio, una posible explicación de estos resultados contradictorios, es que en este caso sólo se han entrenado procesos de identificación de las ideas principales, sin incluir la estrategia estructural. En consecuencia, los niños al no utilizar la estructura para codificar y recuperar la información del texto, no ven facilitado su recuerdo del mismo. El mismo Baumann señala algunas limitaciones de su trabajo al indicar que si bien se intentó crear un ambiente instruccional que fuera lo más natural posible, toda la instrucción la administró un profesor de EGB desconocido y ajeno a los niños. Además, considera que para que un programa de instruc-

ción directa sea efectivo es necesario que se utilice durante un año completo.

2.3. Utilización de los organizadores gráficos como estrategia de enseñanza de la estructura textual

Los principales organizadores gráficos utilizados para identificar la estructura del texto son: los resúmenes jerárquicos, los mapas conceptuales y los organizadores temáticos (Muth, 1987).

Un *resumen jerárquico* es una representación de los títulos de un texto expositivo que utiliza la estructura de éste para ayudar a los lectores a establecer relaciones entre sus contenidos. Los pasos para realizar un resumen jerárquico son escribir la idea principal del texto seguida de un conjunto de números que representan cada uno de los títulos del texto. Posteriormente, el lector tiene que buscar la idea principal que corresponde a cada sección del texto (representada por un título) y una lista de los detalles importantes que apoyan a cada una de las ideas principales, y, a continuación, los sujetos tienen que establecer relaciones entre las distintas ideas principales listadas (Taylor y Beach, 1984).

Por otra parte, un *mapa conceptual* es una representación gráfica de las ideas más importantes de un texto y de algunas de las ideas subordinadas a ellas, que tiene como objetivo mostrar la estructura de texto que utiliza el autor para organizar las ideas del texto. La forma de construir un mapa conceptual es escribir el título del texto, listar entre 4 y 6 ideas principales, y después, los lectores deben escribir de 2 a 4 detalles importantes para cada idea principal, recuadrar cada idea principal, y conectarlas con el título del texto.

Los *organizadores temáticos u organizadores previos*, por su parte, son pequeños resúmenes contruidos por el profesor o presentes en los libros de texto, cuya función es

ayudar al lector a conectar las ideas del texto con sus conocimientos previos, mediante analogías. El lector, al leer el texto posteriormente, tendrá que verificar tales relaciones.

En general, el análisis de los trabajos que han entrenado la comprensión de las ideas principales mediante el uso de organizadores gráficos muestra que utilizada bajo ciertas condiciones, es una estrategia bastante eficaz, siempre que sean los propios sujetos quienes construyan las representaciones gráficas y que se conecte explícitamente la instrucción en organizadores gráficos con la identificación de las ideas principales.

En concreto, de los resultados de Alvermann (1982) se deduce que los profesores, tan pronto como les sea posible, deben implicar a los sujetos en la construcción de sus propios organizadores gráficos. Es importante que se implique en su construcción y no sólo en su completamiento, porque se ha demostrado que las tareas de generación de respuestas tienen implicaciones instruccionales más importantes que las tareas de selección o de completamiento. La conclusión que se puede extraer del trabajo de Alvermann y Boothby (1986) es que la longitud del período de entrenamiento es una variable crítica en los estudios realizados en las aulas. Sus resultados muestran que 7 días de instrucción no son suficientes para mejorar la comprensión de los sujetos, de hecho no encontraron diferencias entre los sujetos que habían recibido este corto período de instrucción y los sujetos del grupo control que no habían recibido ninguna. Una posible hipótesis que plantean los mismos autores es que los sujetos podrían no experimentar un sentimiento de posesión de la estrategia hasta no haber utilizado y experimentado la técnica durante un largo período de tiempo y, por otra parte, atribuyen la falta de resultados significativos en la tarea de reconocimiento a un efecto techo. En este estudio –a diferencia de otros– se ha mantenido la validez ecológica debido a que los niños leían textos procedentes de sus libros de texto, eran entrenados en la utilización de los organizadores gráficos por sus propios profesores durante los

períodos normales de clases y los textos utilizados eran muy cortos. Sin embargo todos los sujetos –en cuanto a su capacidad de comprensión se refiere– se situaban en la media o por encima de ella, lo cual plantea la cuestión de si los resultados del estudio podrán ser extrapolables a sujetos con dificultades de comprensión así como de la potencial generalizabilidad del entrenamiento. Una de las observaciones que se han realizado en este estudio, es que tras un período corto de instrucción en el uso de los organizadores gráficos, algunos sujetos realizan espontáneamente estas representaciones gráficas durante la lectura, lo cual confirma las observaciones de Moore y Readance (1984) quienes afirman que uno de los potenciales beneficios de la instrucción con organizadores gráficos, es que el lector se compromete más activamente en el proceso de lectura. Por otra parte, los resultados del experimento de Berkowitz (1986) con mapas conceptuales, son consistentes con los obtenidos en los estudios de identificación de la estructura textual: mejora el recuerdo del texto pero no la comprensión porque no se conecta explícitamente la utilización de estas estrategias con la elaboración por parte del sujeto de la representación macroestructural (Armbruster, Anderson y Oñtertag, 1987).

En cuanto a la utilidad potencial de los tres tipos de organizadores en la instrucción, tal y como señala Muth (1987), la ventaja que tienen los resúmenes jerárquicos y los mapas conceptuales sobre los organizadores temáticos, es que pueden ser generados por los propios lectores y por lo tanto utilizados de manera independiente en su lectura. Por su parte, la ventaja que ofrecen los organizadores previos es que permiten establecer conexiones entre la información textual y los conocimientos previos del lector, lo cual puede conducir a un aprendizaje más significativo.

Por otra parte, los resultados de Holley et al. (1979) sugieren que una estrategia como la representación jerárquica afecta a la identificación y retención de las ideas principales, pero parece no tener efecto alguno sobre la identificación y retención de detalles.

TABLA 1.4. Utilización de los organizadores gráficos como estrategia para comprender las ideas principales.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERIODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Holley, Dansereau, McDonald, Garland y Collins (1979) • Sujetos universitarios. • 6 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de representación en forma jerárquica: se proporcionó 6 tipo de conexiones (relación parte-todo, tipo de, lleva a, analogía, características y evidencia). • EVALUACIÓN: Utilización de la representación jerárquica en el estudio de un texto de geología de 3000 palabras. Medidas: alternativas múltiples, completamiento, respuesta corta, ensayo y resumen. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo experimental fue superior al control sobre todo en las tareas de completamiento y en la prueba de ensayo, es decir, en las pruebas diseñadas para evaluar las ideas principales. • Las ganancias fueron mayores para los lectores más competentes.
<ul style="list-style-type: none"> • Alvermann (1982) • 30 sujetos de 2º de BUP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construyó un organizador gráfico de completamiento (i.e., los sujetos tenían que completar los conceptos y/o relaciones omitidas en él) y pedía a los sujetos que reconstruyeran el plan organizacional del autor. Antes de empezar a leer, se les decía que el propósito del organizador era ayudarles a distinguir entre las ideas más importantes y las secundarias. También se les dijo que el mantener en su mente el organizador gráfico podría ayudarles a identificar y posteriormente a recordar la información importante. Después de que completaron el organizador, se discutió y se derivó la idea principal del mismo. • EVALUACIÓN: recuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados sugieren que el recuerdo de la información importante está influido positivamente por el organizador. Sugieren que la estructura impuesta por el organizador ha servido a los sujetos como pista para su memoria.
<ul style="list-style-type: none"> • Geva (1983) • Universitarios. • 5 semanas (5 horas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de los diagramas o gráficos para representar ideas del texto y conectarlas con su conocimiento previo en forma de nodos y de relaciones específicas entre ellos. • EVALUACIÓN: Representar la estructura y el contenido del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo experimental superó al grupo control en las medidas dependientes. • También se obtuvieron ganancias significativas en una prueba de comprensión general. • Se beneficiaron más de la instrucción los lectores menos competentes reflejado en una prueba de comprensión general.
<ul style="list-style-type: none"> • Bean et al. (1983) • 2º de BUP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al grupo experimental se le entrenó en cómo construir los organizadores gráficos. Para ello, primero se les pidió que diferenciaron entre ideas principales y subordinadas y después que construyeran el organizador de acuerdo con cómo ellos creían que se organizan las ideas más o menos importantes. Finalmente, los sujetos tenían que derivar la idea principal o el resumen basándose en la información mostrada en el organizador gráfico. El grupo control, fue instruido en la realización de esquemas lineales del texto. • EVALUACIÓN: Recuerdo y actitudes hacia la utilización de los organizadores gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fueron necesarias 14 semanas de entrenamiento para que los sujetos de capacidad lectora media y alta usasen el organizador + resumen espontáneamente. • Comparados con el grupo de esquema (que mostró un recuerdo memorístico), el grupo experimental mostró un recuerdo más integrado y significativo. Se encontró además una moderada transferencia. • Los sujetos del grupo experimental mostraron actitudes más positivas hacia la utilización de la estrategia.
<ul style="list-style-type: none"> • Taylor y Beach (1984) • 7 de EGB. • 7 semanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos fueron divididos en tres grupos: uno de ellos fue instruido en la realización de resúmenes jerárquicos; al segundo grupo se le hicieron preguntas sobre ideas principales y sobre detalles, y finalmente, el tercer grupo (control) recibió instrucción tradicional en lectura. • EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Medidas de aprendizaje memorístico: recuerdo literal de la información del texto y respuestas a una prueba de evaluación de ideas principales y de detalles. - Medidas de aprendizaje significativo: Escribir un ensayo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos del grupo experimental (resumen jerárquico) tuvieron un mejor rendimiento que los sujetos del grupo control en todas las medidas dependientes, tanto en textos de contenido familiar, como en textos de contenido no familiar. Sin embargo, los niños del grupo experimental sólo sobrepasaron a los del grupo de ideas principales en la prueba de recuerdo del texto no familiar.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> Alvermann, y Van Arnam (1984) Universitarios (high school) 	<ul style="list-style-type: none"> Utilización del organizador gráfico para localizar las ideas principales que habían leído. En este caso el completamiento del organizador consistió en localizar en el texto las respuestas a las preguntas generadas por el profesor o por los compañeros. EVALUACIÓN: Tarea de elección múltiple. 	<ul style="list-style-type: none"> Sólo los lectores menos competentes del grupo experimental tuvieron mejor rendimiento que los sujetos del grupo control.
<ul style="list-style-type: none"> Alvermann, Boothby y Wolfe (1984) 4º EGB. 14 días consecutivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Cómo usar los organizadores gráficos con sus libros de texto de Ciencias Sociales. EVALUACIÓN: Recuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> Recordaban significativamente más ideas principales de lo que lo hacían los sujetos que sólo habían recibido 7 sesiones de entrenamiento, o que los sujetos que no habían recibido entrenamiento.
<ul style="list-style-type: none"> Alvermann y Boothby (1986) 24 niños de 4º EGB. 14 sesiones, o 7 sesiones (dependiendo del grupo) de 25 minutos de duración. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrucción en cómo completar organizadores gráficos (en los que estaban omitidos algunos conceptos y/o relaciones) que representaban un texto extraído de un libro de Ciencias Sociales. En el organizador presentado a los sujetos, las palabras estaban conectadas mediante líneas que representaban espacialmente las relaciones de subordinación entre los conceptos. Una vez que se completaban los organizadores, éstos reflejaban la estructura de alto nivel del texto. La instrucción fue llevada a cabo por un profesor, en el contexto de las clases curriculares, que había recibido un pequeño entrenamiento en cómo construir y utilizar los organizadores gráficos en las clases de Ciencias sociales. EVALUACIÓN: Recuerdo libre escrito, y prueba de elección múltiple de 18 preguntas, similar a la realizada normalmente por los sujetos después de cada lección. 	<ul style="list-style-type: none"> El grupo experimental que había recibido 14 sesiones de entrenamiento recordó más ideas del texto que el grupo control. Sin embargo, no hubo diferencias significativas entre el recuerdo del grupo experimental que había recibido 7 sesiones de entrenamiento, y el grupo control. No hubo diferencias significativas entre los tres grupos en la tarea de reconocimiento.
<ul style="list-style-type: none"> Berkowitz (1986) Niños de 6 de EGB. 	<ul style="list-style-type: none"> Los sujetos fueron divididos en cuatro grupos: El primer grupo elaboró y estudió sus propios mapas conceptuales, el segundo grupo estudió los mapas conceptuales que habían sido elaborados por el profesor, el tercer grupo respondió a preguntas sobre ideas principales y sobre detalles y el cuarto grupo releyó los textos. EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> Medidas de aprendizaje memorístico: recuerdo libre de la información literal del texto y mediante una prueba de ideas principales y de detalles. 	<ul style="list-style-type: none"> En la prueba de recuerdo los sujetos que elaboraron sus propios mapas conceptuales tuvieron un rendimiento significativamente mejor que el resto de los grupos. En la prueba de comprensión de ideas principales y de detalles, los sujetos que elaboraron sus mapas conceptuales sólo tuvieron un mejor rendimiento que los sujetos que estudiaron los mapas conceptuales de los profesores y que releeron el texto. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas con respecto al grupo de ideas principales. En las medidas de demora, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.
<ul style="list-style-type: none"> Risco y Alvarez (1986): exp. 1 Niños de 5º de EGB de mala comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> Los sujetos que participaron en el estudio, o bien recibieron ambas partes del organizador temático, o bien la parte analógica solamente, o bien la parte instruccional solamente, o no recibieron organizador temático. EVALUACIÓN: recuerdo, preguntas de inferencia, y preguntas sobre relaciones entre las ideas del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> No hubo diferencias entre los grupos ni en el recuerdo inmediato ni en el demorado. Sin embargo, los sujetos que habían recibido ambas partes del organizador temático o sólo la parte analógica tuvieron mejor rendimiento en la prueba de inferencias, tanto inmediata como demorada.
<ul style="list-style-type: none"> Risco y Alvarez (1986): exp. 2 Niños de 5º, 6º y 7º de EGB de mala comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> Los sujetos que participaron en el estudio, o bien recibieron ambas partes del organizador temático, o bien respondieron y discutieron preguntas previas a la lectura del texto. EVALUACIÓN: recuerdo, preguntas sobre ideas principales y sobre detalles del texto, y elaboración de inferencias sobre la información textual. 	<ul style="list-style-type: none"> Los sujetos que habían recibido el organizador temático tuvieron un mejor rendimiento en todas las variables dependientes que los sujetos que sólo respondieron a preguntas previas.

2.4. Estudios que trabajan con múltiples componentes

Los estudios incluidos en este apartado no están dirigidos exclusivamente a la instrucción sobre ideas principales, sino destinados a incrementar el aprendizaje a partir de textos en general. Como consecuencia de ello, incluyen una gran variedad de estrategias no siempre relacionadas con la determinación de la información importante de los textos. Una de las razones de su inclusión en un artículo como éste, es que en todos ellos se incluyen como un conjunto de estrategias más, las de identificación de las ideas principales y los organizadores gráficos. Otra razón obedece, a que si bien el objetivo inmediato de los estudios revisados hasta ahora es la mejora en la comprensión de las ideas principales por medio de distintas estrategias, su objetivo último es potenciar el aprendizaje a partir de los textos. En la tabla 1.5 se describen esquemáticamente algunos de estos estudios más representativos.

Los resultados de estos estudios muestran algunos aspectos importantes sobre la instrucción en este tema. En primer lugar, señalan el papel que juega la representación jerárquica de las ideas del texto en la comprensión de las ideas principales. Concretamente, en el estudio de Dansereau et al. (1979) fue esta subestrategia la que tuvo un mayor efecto sobre la comprensión y el recuerdo de los textos. Asimismo, estos trabajos muestran la importancia de las estrategias de apoyo (motivacionales, de relajación, etc.) en los programas de instrucción de este tipo, aunque se demuestra también que es más eficaz primero enseñar estrategias de comprensión propiamente dichas (estrategias primarias) seguidas de las estrategias de apoyo, que la secuencia inversa.

2.5. Estudios que combinan el conocimiento de contextos instruccionales apropiados con actividades de aprendizaje adecuadas para potenciar la comprensión

Desde este tipo de estudios se parte del supuesto de que los niños –a partir de sus interacciones con los adultos (padres, cuidadores, profesores etc.) desarrollan un conjunto de habilidades que les permiten regular sus procesos cognitivos, en concreto, la comprensión. Ahora bien, si por alguna razón, el niño ha carecido a lo largo de su historia de esta experiencia, podría experimentar dificultades en la realización de las tareas académicas autónomamente. Dado este supuesto, desde el punto de vista instruccional se plantea la necesidad de crear situaciones instruccionales lo más parecidas posibles a las situaciones de interacción descritas, para de esta manera, potenciar la comprensión de textos mediante el entrenamiento en determinadas estrategias reguladoras, a saber, resumen, aclaraciones, cuestionamiento y predicción (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984). Según estas autoras, cada una de las actividades propuestas iría dirigida a resolver un potencial fallo de comprensión:

- **Resumen:** Se modela como una actividad de autorrevisión que va dirigida a decir al grupo lo que se acaba de leer en el texto y le sirve al profesor para evaluar lo que se ha comprendido.
- **Aclaraciones:** Son necesarias cuando hay confusiones en el texto (vg., ambigüedades) o cuando el lector no interpreta el texto correctamente.
- **Cuestionamiento:** Es una forma de evaluar la comprensión de aspectos concretos del texto.

Estas estrategias son enseñadas normalmente mediante el método de “*cuestionamiento recíproco*” o “*enseñanza recíproca*”, en el cual tanto profesores como alumnos se van auto-

TABLA 1.5. Estudios instruccionales multicomponentes.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dansereau et al. (1979) • Sujetos universitarios (38 experimentales y 28 controles). • Un semestre (15 semanas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias primarias: dentro de este grupo se incluyen las de comprensión/recuerdo y recuperación/utilización. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Estrategias de comprensión/recuerdo:</i> las de comprensión incluyen: las ganas de estudiar, el propósito de leer para comprender, la repetición del material sin hacer referencia al texto, el recuerdo de las ideas principales, la elaboración del texto, la extensión de conocimiento mediante autocuestionamiento, y, finalmente, la revisión de errores. Por otra parte, para potenciar el recuerdo se proponen tres subestrategias: paráfrasis e imagen, que consiste en resumir el material en sus propias palabras y formar imágenes mentales de los conceptos incluidos en el texto, representación jerárquica que consiste en la representación de las ideas claves y sus interrelaciones en forma de red, y, finalmente, análisis de los conceptos clave a partir de la representación jerárquica. Los sujetos del grupo experimental recibieron el entrenamiento en las estrategias de comprensión generales, y, posteriormente, fueron divididos en tres subgrupos, uno de los cuales fue entrenado en la elaboración de paráfrasis e imágenes mentales, otro en la elaboración de representaciones jerárquicas, y el tercero, en la relación de conceptos o ideas claves. • Estrategias de apoyo: su objetivo es el desarrollo y mantenimiento de un buen estado interno del sujeto para lograr que el aprendizaje y el rendimiento sean óptimos. Se incluyen: planificación de objetivos y de tiempo para lograrlos, técnicas de manejo de la concentración, que incluyen elementos de la desensibilización sistemática y de la terapia racional-emotiva para evitar la tensión, manejar las emociones positivas y negativas, diálogos internos constructivos y relajación, y finalmente, regulación y control del rendimiento en la realización de la tarea. • EVALUACIÓN: Recuerdo consistente en pruebas de preguntas cortas y de elección múltiple de 3 textos de 3000 palabras. Se les daba a los sujetos una hora para que estudiaran el texto, y, posteriormente, una semana después, se les daba 45 minutos para realizar las pruebas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos del grupo experimental mostraron una mejora significativa tras el entrenamiento tanto en las pruebas de comprensión/recuerdo, como en las medias de autoinforme, aunque el efecto del entrenamiento fue mayor en las pruebas de respuesta corta que en las de elección múltiple. Además, la subestrategia que tuvo un mayor efecto sobre la comprensión fue la representación jerárquica.
<ul style="list-style-type: none"> • Dansereau et al. (1980) • 57 sujetos universitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento en dos secuencias diferentes: estrategias primarias + estrategias de apoyo, y estrategias de apoyo + estrategias primarias. • EVALUACIÓN: Igual que en el experimento 1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoró el rendimiento de los sujetos experimentales tanto en las pruebas de comprensión/recuerdo, como en las medidas de autoinforme. Además mejoró más el grupo que recibió la secuencia de estrategias primarias + estrategias de apoyo.

preguntando por turnos sobre lo que están leyendo. Estas preguntas tienen lugar normalmente después de cada frase.

Estudios prototípicos de este apartado son los de Palincsar, Brown y colaboradores. En la tabla 1.6 se describen esquemáticamente algunos de los trabajos más representativos de estos autores.

Los resultados obtenidos a partir de los trabajos de Palincsar y Brown pueden considerarse como un éxito, puesto que sus efectos son amplios (se aplican a la mayoría de los sujetos entrenados), fiables y duraderos (los efectos del entrenamiento se mantuvieron durante un período de más de ocho semanas). Además, estos efectos se generalizaron al contexto escolar y se transfirieron al rendimiento de tareas distintas a las utilizadas en el entrenamiento (v.g., elaboración de resúmenes y de predicciones sobre el contenido del texto). Además, este tipo de intervención también tuvo éxito cuando fueron los propios profesores quienes la pusieron a prueba en el contexto escolar (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984). Estas autoras atribuyen el éxito de este tipo de instrucción a que el entrenamiento se realizó de forma extensiva, a que las actividades entrenadas estaban muy bien especificadas a nivel teórico y empíricamente establecidas como características de los malos lectores, a que se adaptó el entrenamiento a las necesidades de cada sujeto, y a que las estrategias enseñadas eran transituacionales, es decir, independientes del contenido de un dominio específico. Además, estas mismas autoras señalan que durante el entrenamiento se prestó una considerable atención a las variables metacognitivas, (referidas tanto a conciencia como a control), es decir, los sujetos fueron ampliamente informados de la utilidad de las estrategias que se les estaban enseñando, así como de las ventajas potenciales de la supervisión y control de sus

propios procesos de comprensión. Por otra parte, el propio formato de la instrucción, de carácter interactivo, permite un modelado extensivo de las actividades en contextos parecidos los naturales.

Sin embargo, y pese a los excelentes resultados obtenidos, los trabajos de Palincsar y Brown no están exentos de críticas. Con respecto a este punto, Pressley et al. (1988) señalan varios problemas: En primer lugar, destacan que en estos trabajos no se presentan datos sobre el tiempo real de estudio empleado por el grupo control sobre los textos entrenados, por lo que la diferencia encontrada en el rendimiento de ambos grupos podría deberse a un mayor tiempo de procesamiento por parte del grupo experimental y no a los efectos del entrenamiento. En segundo lugar, señalan que en los experimentos de Palincsar y Brown, no hay una buena medida del proceso, para lo cual —señalan estos autores— se requeriría un tratamiento y una evaluación individualizada. Finalmente, aluden que estos trabajos presentan algunos problemas estadísticos referidos tanto a la unidad de análisis (el entrenamiento se realizó en grupo, pero los análisis de resultados se hizo a partir de las puntuaciones individuales) y a los efectos de la muestra en la interpretación de resultados: Palincsar y Brown obtienen unos resultados muy buenos con una muestra muy pequeña ($n=6$), es dudoso que este efecto se hubiera mantenido o incluso encontrado con una muestra más grande.

Como conclusión, hemos de señalar que si bien la línea de investigación iniciada por Palincsar y Brown es prometedora, sería necesario ampliar su estudio con muestras mayores (incluso con clases intactas), reanalizar los resultados tomando como unidad de análisis el grupo, y finalmente, mejorar la evaluación con medidas más discriminativas del proceso.

TABLA 1.6. Estudios que combinan el conocimiento de los contextos instruccionales apropiados con la enseñanza de estrategias de comprensión.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Palincsar y Brown (1983): exp. 1 • Niños de 7º de EGB con decodificación media y malas puntuaciones en comprensión. • 10 días de enseñanza recíproca + 6 días de mantenimiento + 3 días de enseñanza recíproca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento en enseñanza recíproca en el que el investigador y el alumno llevan a cabo un diálogo sobre un fragmento del texto. Si el texto es nuevo, el investigador pide al niño que haga predicciones sobre el título y se relaciona con los conocimientos previos del niño, y si ya es conocido, se le pide al niño que recuerde los aspectos más relevantes del tema. A continuación, el investigador asigna un párrafo e indica si le corresponde a él o al alumno enseñar ese párrafo. Ambos leen el texto en silencio, y el que hace el papel del profesor, tiene que resumir el contenido, aclarar posibles dificultades, hacer preguntas sobre el texto, y, finalmente, predecir el contenido futuro. Estas actividades fueron realizadas en el contexto de un diálogo en el que tanto el que ejercía el papel del profesor como el de alumno se daban mutua retroalimentación. Al principio de las sesiones el adulto (realizando el papel del profesor) modelaba las actividades apropiadas de regulación de la comprensión. En cuanto a la intervención de los niños en el proceso, si bien al principio les costaba trabajo realizar un papel activo, a medida que se iba avanzando en las sesiones, los niños fueron más capaces de realizar las actividades por sí solos. • EVALUACIÓN. <ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de decodificación y comprensión para seleccionar a la muestra. - Preguntas de comprensión sobre un texto expositivo de aproximadamente 500 palabras. Este mismo procedimiento de evaluación fue utilizado durante el periodo de seguimiento. - Esta misma prueba de evaluación fue administrada en el contexto de una clase curricular por el profesor de la asignatura, sin que los niños supieran que formaba parte de la evaluación del entrenamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se obtuvieron cambios cualitativos en las preguntas realizadas por los niños a lo largo, y después del entrenamiento (vg. al principio del entrenamiento sólo el 11% de los resúmenes contenían las ideas principales, sin embargo, al final del entrenamiento lo hacían el 60%). • Se obtuvieron también cambios altamente significativos en relación con las respuestas que los niños tenían que responder después del entrenamiento (15% de respuestas correctas en el pre, frente al 80-90% de respuestas correctas en el post). • Las ganancias obtenidas se mantuvieron en una prueba de seguimiento realizada con 6 meses de demora (60% de respuestas correctas). • En la prueba de evaluación en el contexto de la clase, los niños mostraron también ganancias significativas con respecto a la medida pre, con lo que se demostró la generalización del entrenamiento a otras situaciones y con textos distintos.
<ul style="list-style-type: none"> • Palincsar y Brown (1983): exp. 2 • 6 niños de 7º de EGB distribuidos en tres grupos. • 20 días de entrenamiento en enseñanza recíproca + 5 días de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • En realidad el experimento se trataba de una réplica del anterior, con la excepción de que el criterio de éxito del entrenamiento varió (se consideró que debían responderse al menos el 75% de las respuestas correctamente, durante 4 días consecutivos, de los 5 que duró la evaluación), y además, los niños recibieron retroalimentación sobre su rendimiento. • EVALUACIÓN: Además de las pruebas utilizadas en el experimento anterior, se administraron medidas de evaluación general de la regulación de la comprensión que incluían detección de errores de comprensión y puntuar la importancia estructural de las oraciones de un texto narrativo. Además se les pidió que construyeran 10 preguntas similares a las que haría un profesor en la clase, y se incluyó una prueba de transferencia que consistía en elaborar resúmenes y hacer predicciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se obtuvieron ganancias significativas tras el entrenamiento en la calidad de los diálogos, en las preguntas sobre ideas principales y en las paráfrasis. También mejoró significativamente el rendimiento de los sujetos entrenados en la tarea de generalización (con textos naturales en la clase), aunque esta mejora no fue homogénea para todos los sujetos. En las pruebas de transferencia, se obtuvieron ganancias significativas en la elaboración de resúmenes, preguntas sobre el texto y detección de fallos, aunque no mejoraron en la tarea de puntuación de la importancia estructural. En las preguntas que tenían que elaborar simulando a las de los profesores, las elaboradas por el grupo experimental tuvieron una mayor calidad, y se aproximaron más a las que haría un profesor, también mostraron una mayor capacidad de parafrasear las preguntas y en centrarse en las ideas principales.

REFERENCIAS

- ALVERMANN, D. E. (1982): Restructuring text facilitates written recall of main ideas. *Journal of Reading*, 25, 754-758.
- ALVERMANN, D. E. y BOOTHBY, P. R. (1986): Children's transfer of graphic organizer instruction. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 7: 87-100.
- ALVERMANN, D. E., BOOTHBY, P. R. y WOLFE, J. (1984): The effect of graphic organizer instruction in fourth graders' comprehension of social studies text. *Journal of Social Studies Research*, 8, 13-21.
- ALVERMANN, D. E. y VAN ARNAM, S. (1984): *Effects of spontaneous and induced lookbacks on self-perceived high and low ability comprehenders*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Abril.
- ARMBRUSTER, B. B., ANDERSON, T. H. y OSTERTAG, J. (1987): Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly*, XXII, 331-347.
- AULLS, M. W. y HOLT, W. (1984): *Helping seventh graders learn how to write expository paragraphs: the role of procedural facilitation as a means of instruction*. Paper presented at the 33 National Reading Conference, Austin.
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984): Cognitive monitoring in reading. En J. Flood *Understanding Reading Comprehension: cognition, language and structure of prose*. Delaware: IRA.
- BARLETT, F. C. (1932): *Remembering*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- BARTLETT, B. J. (1978): *Top-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University.
- BARTLETT, B. J. y BRIESE, B. J. (1979): *Find the pattern: improve the memory: A strategy to help mildly-intellectually handicapped readers remember text*. (Research Report N° 5). Brisbane, Australia: Brisbane College of Advanced Education.
- BARTLETT, B. J. y MEYER, B. J. F. (1981): *A special plan for reading*. Unpublished materials. Tempe, AZ.
- BARTLETT, B. J., TURNER, A. y BARTON, B. M. (1987): *Knowing what and knowing how*. Melbourne: Thomas Nelson.
- BAUMANN, J. F. (1984): La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión sobre las ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 1985, 31-32, pp. 89-107.
- BAUMANN, J. F. y SERRA, J. (1984): The frequency and placement of main ideas in children's social studies textbooks: A modified replication of Braddock's research on topic sentences. *Journal of Reading Behavior*, 1984, 16, 27-40.
- BEAN, T. W., SINGER, H., SORTER, J. y FRAZEE, C. (1983): *Direct instruction in metacognitive strategies: Cumulative instruction in summarization and graphic organizer construction vs. graphic organizer alone vs. and outlining strategy in tenth grade world history*. Technical Report n° 6, Fullerton, CA: California State University, 1983.
- BERKOWITZ, S. J. (1986): Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 161-178.
- BRANDSFORD, J. D. (1979): *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Belmont, California: Wadsworth.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. y DAY, J. D. (1981): On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- BROWN, A. L. y DAY, J. D. (1983): Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22, 1-14.
- BROWN, A. L., PALINCASAR, A. S. y ARMBRUSTER, B. B. (1984): Instructional comprehension, fostering activities in interactive situations. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso. *Learning and Comprehension of text*. LEA: New Jersey.
- BROWN, A. L. y SMILEY, S. S. (1977): Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- CAMPIONE, J. C. y ARMBRUSTER, B. B. (1984): An analysis of the outcomes and implications of intervention research. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso. *Learning and Comprehension of text*. LEA: New Jersey.
- CAMPIONE, J. C. y ARMBRUSTER, B. B. (1985): Analysis: acquiring information from texts. En J. W. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser *Thinking and learning skills. Relating instruction to research*. vol. 1, LEA: Hillsdale.
- CARRIEDO, N. y ALONSO, J. (1991): Enseñanza de las ideas principales: algunos problemas en el paso

- de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108.
- COOK, L. y MAYER, R. (1988): Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 448-456.
- CROSS, D. R. y PARIS, S. G. (1988): Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 131-142.
- DANSEREAU, D. F., COLLINS, K. W., McDONALD, B. A., HOLLEY, C. D., GARLAND, J. C., DIEKHOF, G. M. y EVANS, S. H. (1979): Development and evaluation of an effective learning strategy program. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 64-73.
- DANSEREAU, D. F., HOLLEY, C. D., COLLINS, K. W., BROOKS, L. W. y LARSON, D. (1980): *Effects of learning strategy training on text processing*. Comunicación presentada a la conferencia de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Boston
- DAY, J. D. (1980): *Training summarization skills: A comparison of teaching methods*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press, New York.
- ENGLERT, C. S. y HIEBERT, E. H. (1984): Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76, 65-74.
- FLOOD, J. (1978): The effects of first sentences on readers' expectations in prose passages. *Reading World*, 17, 306-315.
- FLOOD, J. y LAPP (1986): Getting the main idea of the main idea: A writing reading process. En J. Baumann. *Teaching main idea comprehension*. Delaware: IRA
- FLOOD, J. y MENYUK, P. (1983): The development of metalinguistic awareness and its relation to reading achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1983, 65-80.
- FORREST-PRESSLEY, D. D. y WALLER, T. G. (1984): *Cognition, metacognition and reading*. New York: Springer-Verlag.
- GEVA, E. (1983): Facilitating reading through flowcharting. *Reading Research Quarterly*, 384-405.
- GORDON, C. J. (1980): *The effects of instruction in metacomprehension and inferencing on children's comprehension abilities*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Minnesota.
- GORDON, C. J. y BRAUN, C. (1985): Metacognitive processes: Reading and writing narrative discourse. En D. L. Forrest-Pressley; G. E. Mackinnon y T. G. Waller (Eds). *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol 2. N. York, Academic Press.
- HASAN, R. (1984): Coherence and cohesive harmony. En J. Flood (ed.) *Understanding reading comprehension*. Newark, DE International Reading Association, 1984, 181-219.
- HOLLEY, C. D., DANSEREAU, D. F., McDONALD, B. A., GARLAND, J. C. y COLLINS, K. W. (1979): Evaluation of a hierarchical mapping technique as an aid to prose processing. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 227-237.
- JENKINS, J. J. (1979): Four points to remember: A tetrahedral model of memory experiments. En L. S. Cermak y F. I. M. Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- JOHNSTON, P. H. (1983): *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Delaware: IRA.
- LAPP, D. y FLOOD, J. (1983): Reading comprehension instruction: what has been and what might be. *47 yearbook of the Claremont Reading Conference*, 230-238.
- LEÓN, J. A. (1989): *Comprensión y memoria de textos expositivos*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid.
- LEVIN, J. R. (1986): Four cognitive principles of learning-strategy instruction. *Educational Psychologist*, 21 (1-2), 3-17
- MATEOS, M. (1989): *Leer para comprender*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid.
- MAYER, R. E. (1987): Instructional variables that influence cognitive processes during reading. En B. K. Britton y S. M. Glynn (eds.) *Executive control processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MEYER, B. J. F. (1975): *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- MEYER, B. J. F. (1984): Organizational aspects of texts: Effects of reading comprehension and applications for the classroom. En J. Flood (ed.) *Promoting reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 113-138.
- MEYER, B. J. F. y BARTLETT, B. J. (1985): *A plan for reading: A strategy to improve reading comprehension and memory for adults*. (Prose Learning Series nº 4). Tempe, Arizona State University.
- MOHR, P., GLOVER, J. y RONNING, R. (1984): The effect of related and unrelated details on the recall of

- major ideas in prose. *Journal of Reading Behavior*, 16, 97-108.
- MOORE, D. W. y READANCE, J. E. (1984): A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *The Journal of Educational Research*, 78, 11-17.
- MUTH, K. D. (1987): Research and practice. Structure strategies for comprehending expository text. *Reading Research and Instruction*. 27 (1), 66-72.
- PALINCSAR, A. S. y BROWN, A. L. (1983): *Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities*. Technical Report n° 269. Center for the study of reading. University of Illinois.
- PARIS, S. G., LIPSON, M. y WIXSON, K. (1984): Becoming an strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- PRESSLEY, M., FORREST-PRESSLEY, D. y ELLIOT-FAUST, D. (1988): What is strategy instructional enrichment and how to study it: illustrations from research on children's prose memory and comprehension. En F. E. Weinert y M. Perlmutter (1988): *Memory development: Universal changes and individual differences*. LEA: Hillsdale, New Jersey.
- PRESSLEY, M., GOODCHILD, F., FLEET, J., ZAJCHOWSKI, R. y EVANS, E. D. (1989): The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- RISCO, V. J. y ÁLVAREZ, M. C. (1986): An investigation of poor readers' use of a thematic strategy to comprehend the text. *Reading Research Quarterly*, 21, 298-315.
- RITCHIE, P. (1983): *Effects of instruction of reading comprehension of grade six students*. Unpublished master's thesis. McGill University.
- SÁNCHEZ, E. (1990): Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40, b.
- SÁNCHEZ, E., ORRANTIA, J. y ROSALES, J. (1989): Esquemas retóricos y comprensión. En E. Sánchez. *Procedimientos para instruir la comprensión de textos*. Madrid: CIDE.
- SCHALLERT, D. y TIERNEY, R. (1982): *Learning from expository texts: the interaction of text structure with reader characteristics*. Final report, NIE G 79 0167.
- SINGER Y DOLAN (1982): Active comprehension: problem solving schema with question generation for comprehension of complex stories. *Reading Research Quarterly*, 17, 166-186.
- SQUIRE, J. T. (1983): Composing and comprehending: two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60, 581-589.
- TAYLOR, B. M. y BEACH, R. W. (1984): The effects of text structure instruction on middle grade student's comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.
- VIDAL-ABARCA, E. (1989): Un programa para la enseñanza de la comprensión de las ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*.
- WILLIAMS, J. P., TAYLOR, M.B. y GANGER, S. (1981): Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs. *Journal of Educational Psychology*, 73, 851-865.
- WILLIAMS, J., TAYLOR, M. B., JARIN, D. C. y MILLIGAM, E. S. (1983): *Determining the main idea of expository paragraphs: an instructional program for the learning-disabled and its evaluation*. Technical Report n° 25. Research Institute for the study of learning disabilities, Teachers College, Columbia University.
- WINOGRAD, P. N. (1984): Strategic difficulties in summarizing text. *Reading Research Quarterly*, 19, 404-425.
- WINOGRAD, P. y HARE, V. C. (1988): Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation. En C. E. Weinstein; E. T. Goetz y P.A. Alexander (eds.) *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation*. N. York. Academic Press.

Resumen

En este artículo se presenta una extensa revisión teórica de los programas instruccionales que se han desarrollado –en su mayoría a partir del modelo de procesamiento del discurso propuesto por van Dijk y Kintsch (1983)– para mejorar la comprensión de la información más importante de los textos. Una revisión de este tipo es necesaria porque si bien la mayoría de estos programas tienen algunas características comunes (vg., la adopción del mismo modelo teórico) tienen a su vez algunas características diferenciadoras que dificultan su comparabilidad, problema que se ha agravado en los últimos años debido a la gran proliferación de este tipo de programas fuera y dentro de nuestras fronteras.

El objetivo pues, de este artículo es no sólo describir los trabajos realizados, sino también analizar las características de la instrucción que subyace a tales planteamientos, las estrategias que se proponen desde los distintos programas, su eficacia diferencial, sus implicaciones para el aprendizaje, el contexto en que se debería realizar la instrucción, etc., con la finalidad de aclarar en la medida de lo posible las razones de la eficacia diferencial de programas de entrenamiento “aparentemente iguales”.

Palabras clave: Comprensión de las ideas principales, estrategias de comprensión, programas de instrucción.

Abstract

This paper presents a board theoretical review about the training programs developed (based on text processing model by van Dijk and Kintsch, 1983) to improve text main idea comprehension. This kind of review is necessary because although most of these programs share some similarities (vg., the same theoretical frame), they differ in some other factors that make difficult to compare them. This problem is aggravated in the last years due to the fact the big proliferation of this kind of programs in our country and abroad.

Then, the objective of this paper is not only to describe the programs done, but also to analyze the instruction characteristics on these programs are based, the strategies proposed in the different training programs, their differential efficacy, their implications for learning, the instruction context, and soon. Thus, the main goal is to clarify in some extent the reasons of the training programs differential efficacy if they are apparently the same.

Key words: Main idea comprehension, comprehension strategies, training programs.

Nuria Carriedo López

Dpto. Psicología Básica, Psicobiología y Metodología

Facultad de Psicología

Universidad de Salamanca

Av. de la Merced 109-131

37005 Salamanca