

ALTERNATIVAS AL "MITO DE LA IDEA PRINCIPAL"

Manuel Montanero Fernández
Universidad de Extremadura

RESUMEN. En este trabajo se analizan varios enfoques acerca de cómo "enseñar a aprender" a los alumnos, a partir de la lectura de textos, lo que constituye una importante demanda de la orientación psicopedagógica en los Institutos de Secundaria. Tanto la acción tutorial del profesor como la intervención psicopedagógica se han orientado tradicionalmente a la enseñanza de estrategias semánticas y "técnicas de estudio", dirigidas a extraer las ideas principales de los textos. Una alternativa más reciente se ha centrado en desarrollar herramientas más eficaces para operar con la estructura del texto, con objeto de potenciar las capacidades de razonamiento y comprensión implicadas. A continuación discutimos los principales problemas y ventajas de cada enfoque y justificamos una propuesta que, en estudios precedentes, ha producido claras mejoras en cuanto a las estrategias para abordar el estudio de textos académicos en el área de Ciencias Sociales.

Palabras clave: Idea principal, comprensión, educación secundaria, enseñar a comprender

ABSTRACT. In this work, we analyze how to approach new strategies for teaching students "how to learn" from text, which represent an important demand for educational guidance in Secondary Schools. Both the tutorial and the educational intervention have been traditionally guided toward the instruction of semantic strategies and "study techniques", toward the extraction of main ideas from the text. Other alternative has provided more effective tools to analyse the structure of the text, in order to develop reasoning and comprehension capacities involved. We discuss the main problem and advantages about these perspectives and defend a proposal that, in previous studies, has shown clear improvements in the strategies facing the study of academic texts in the Social Science area.

Key-words: Main idea, comprehension, Secondary Education, "learning from text" teaching

1. La tradición semántica en el estudio de la comprensión lectora

Las dificultades de comprensión lectora de un grupo relativamente amplio de alumnos en el tramo final de la educación obligatoria constituye uno de los problemas más acuciantes que debe afrontar nuestro sistema educativo, no sólo por la importancia genérica de estas capacidades para la formación cultural del individuo en la "sociedad de la información", sino también por la interferencia que dichas carencias producen en muy diversas áreas del currículo.

En este contexto, no es extraño que la orientación psicopedagógica y la docencia, sobre todo en algunas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria, consuman tantos recursos y tiempo en la enseñanza de estrategias y técnicas dirigidas a mejorar el aprendizaje a partir de la lectura del texto escrito. La mayoría de estas actuaciones se fundamentan en la *instrucción de técnicas de estudio* que facilitan la selección y asimilación de la información más importante, con una orientación semántica y "ascendente". Primero se enseña a los alumnos a descubrir las ideas más importantes, a jerarquizarlas, y posteriormente a establecer relaciones entre sí. El *subrayado* y el *resumen* son las técnicas habitualmente más utilizadas como apoyo a las primeras operaciones; mientras que los esquemas, cuadros sinópticos y mapas o diagramas suelen entrenarse como recurso que ayuda a jerarquizar y organizar la información. De este modo, podríamos decir que, desde este enfoque, la *extracción de las ideas principales* constituye (junto con la construcción de resúmenes), la auténtica "tarea generativa" (Cunningham y Moore, 1990): el punto de partida y la "piedra angular" sobre la que se asienta el proceso de comprensión.

Efectivamente, el constructo de "idea principal" parece haber sido un denominador común desde que se iniciara la moda de los programas de técnicas de estudio en los años 70. Los primeros antecedentes provienen del célebre SQ3R de Robinson (1970), y particularmente de la revisión posterior de Thomas y Robinson (que introducen explícitamente el entrenamiento de una nueva operación: anotar y marcar la "idea principal"). El programa MURDER de Dansereau y cols. (1979), incluyó también la detección de *ideas principales* entre sus "estrategias primarias"; mientras que Brooks y Dansereau (1983) entrenaron la generación de *títulos* con objeto de que los sujetos consiguieran desarrollar expectativas adecuadas sobre el contenido del pasaje, extraer la información más importante y obtener una clave de recuperación para su recuerdo.

Otros trabajos incorporaron un espectro más amplio de estrategias semánticas, teniendo siempre como protagonistas el subrayado, la anotación marginal y el resumen. Brown, Day y Jones (1983) adaptaron las estrategias semánticas de supresión, generalización e integración, identificadas por Kintsch y Van Dijk (1978), a la generación de *resúmenes*. Se trabajó con sujetos de diferentes edades y textos académicos reescritos, enseñándoles a localizar información redundante; sustituir listas de conceptos por otro más amplio; seleccionar oraciones temáticas o inventar otra que recoja la idea principal. En esa misma línea, Williams (1986) confeccionó un programa instruccional que pretendía conectar las anteriores operaciones con las estrategias básicas de categorización y clasificación que las posibilitan. En las cinco primeras lecciones se aplicaban estas estrategias a la clasificación de objetos y conceptos sencillos, para posteriormente introducir materiales verbales más complejos y textos, donde el alumno practicaba ya la categorización semántica del tema, así como de las ideas principales que la sustentan. La instrucción transcurre desde tareas con párrafos que contienen la oración-temática a tareas con textos sin idea principal explícita; desde la identificación de títulos y establecimiento de la progresión temática, hasta la elaboración de frases-resumen. Finalmente, en las últimas cinco lecciones los alumnos tienen que descubrir frases anómalas y justificar la incoherencia con la idea principal.

Pero probablemente, el trabajo más conocido respecto al objetivo de "enseñar a comprender" ideas principales corresponde a Bauman (1983, 1990). Su programa se fundamenta en un procedimiento de "instrucción directa", con práctica guiada e inde-

pendiente (en la que las tareas se secuencian por creciente dificultad) y con el apoyo de autopreguntas y gráficos. El entrenamiento comenzaba localizando oraciones-temáticas e ideas implícitas en un párrafo y después en textos breves. Posteriormente, se instruía la jerarquización de ideas en tres niveles: tema, ideas principales (que sirven de comentario del tema) e ideas-detalle (que sustentan a las anteriores). Bauman comparó la efectividad del programa con otros dos, basados en materiales de lápiz y papel y en el desarrollo de vocabulario significativo, con resultados positivos.

Actualmente existen infinidad de programas que, con esta misma orientación, se están aplicando en la E.S.O. (véase Selmes, 1987; Brunet, 1987; Álvarez y otros, 1988; Sáenz, 1988; Cañas y Hernández, 1989; Cuenca, 1989; Serafini, 1991; Vidal, 1990; Salas, 1994; Tierno, 1995; Gómez y otros, 1995; Hernández Pina, 1995; Rotger, 1995, entre otros). En todos ellos persiste ese énfasis en la instrucción de estrategias y técnicas para extraer la idea principal como si se tratara de la "llave maestra" que abre las puertas de la comprensión del texto expositivo; lo que sin embargo plantea serios inconvenientes respecto a su fundamentación conceptual y psicopedagógica.

En cuanto a la primera cuestión, algunos autores han llamado ya la atención sobre el carácter ambiguo y "circular" del constructo de "idea principal" (Cunningham y col. 1990; Carriedo y Alonso Tapia, 1991; Carriedo, 1996). En los diversos intentos de delimitación conceptual se solapan a menudo criterios semánticos y pragmáticos. Para Bauman, por ejemplo,

"la idea principal de un párrafo indica al lector la afirmación más importante que presenta el autor para explicar el tema. Este juicio o afirmación caracteriza a la idea principal, a la que se refieren la mayoría de las frases. La afirmación se formaliza generalmente en una frase. Una idea principal implícita puede referirse a la relación dominante entre los temas supraordenados y los subordinados de un párrafo" (1985; p. 92).

Cabría preguntarse entonces qué se entiende por "la afirmación más importante": ¿el título del tema; la *macroproposición* más inclusiva o genérica en la jerarquía semántica; el *resumen* más sintético posible que integre el mayor número de macroproposiciones; la *conclusión* que se deduce del texto; la *idea más distintiva o relevante* que se expresa o se deduce para el supuesto propósito del autor; o la idea más distintiva o relevante para los *intereses del lector*? La respuesta más segura es suponer que "la afirmación más importante" es, justamente, *la idea principal*.

Esta redundancia, y su consiguiente dificultad de operacionalización, hace comprensible que algunos alumnos de programas de técnicas de estudio acaben considerando que su "descubrimiento" requiere una especie de "capacidad innata", que el profesor y algunos compañeros parecen poseer.

Por otro lado, tampoco resultan claros los criterios psicológicos o cognitivos. No parece que la "idea principal", tal y como ha sido considerada en casi todas las versiones anteriores, pueda derivarse simplemente de operaciones semánticas de "selección", "generalización" e "integración". De hecho, en las últimas versiones de la teoría de Kintsch (1988, 1993) se matiza la actuación inferencial de dichas "macrorreglas" como un proceso de reducción y jerarquización semántica del contenido proposicional del texto; proceso que no se guía por criterios de "importancia subjetiva" sino por la supresión de información redundante, la generalización de conceptos y la

integración de segmentos proposicionales del texto en representaciones semánticas más sintéticas.

Más allá de esta discusión conceptual, desde un punto de vista psicopedagógico, lo cierto es que la misma ambigüedad del concepto de "idea principal" condiciona la falta de operatividad de la intervención. Adams y cols. (1985), encontraron ya indicios de las limitaciones de una instrucción meramente semántica con alumnos con dificultades de aprendizaje. Los resultados significativamente mejores que el grupo de control que no había recibido intervención, pero no respecto a otro grupo que recibió ayuda espontánea por parte de su profesor. Stevens (1988) analizó los efectos de este enfoque de intervención en relación a otros métodos cognitivos. Los resultados muestran una pobre generalización del entrenamiento en la detección de ideas principales con textos de contenidos sensiblemente diferentes, al contrario que los alumnos sometidos a una intervención alternativa.

Otra cuestión a plantearse es hasta qué punto el entrenamiento en la detección de ideas principales incide en el acceso a una comprensión "profunda", más allá de la mera representación de la base del texto. Dicho de otro modo, si descubrir la idea principal es condición suficiente para un aprendizaje significativo del contenido, o para razonar sobre él. En una investigación reciente sobre una muestra de 95 alumnos de 3^º de la E.S.O. (Montanero, 2000), la capacidad mostrada por los sujetos para representar la estructura organizativa de la información (descriptiva, comparativa o causal) ofreció correlaciones sensiblemente superiores la detección de títulos e ideas principales con respecto a la comprensión "profunda" de 4 textos de Historia. De hecho, el análisis de regresión realizado posteriormente mostró que la representación de la estructura retórica era, junto con el nivel de conocimientos previos de los sujetos, las variables que mejor predecían la respuesta a preguntas que requerían inferencias elaborativas sobre información relevante para la auténtica comprensión del contenido.

Una hipótesis alternativa, en este sentido, es que la instrucción de estrategias estructurales puede ser más beneficiosa para ayudar a los alumnos a razonar sobre el texto. En otro estudio con alumnos con problemas de aprendizaje (pertenecientes a diferentes programas de diversificación curricular) comparamos la eficacia de dos materiales de intervención, habitualmente utilizados en los institutos para desarrollar capacidades de comprensión a partir de la detección de ideas principales, con una propuesta alternativa cuyo eje vertebrador era, en cambio, el descubrimiento, la representación y la transformación de la estructura retórica de los textos. Los resultados mostraron diferencias a favor de este último enfoque en todas las variables de comprensión y recuerdo, especialmente en cuanto a la realización de inferencias "profundas". Las puntuaciones fueron superiores incluso en las preguntas referidas a la extracción del título más adecuado y a la distinción de ideas principales y secundarias (aunque estas últimas diferencias no resultaron significativas). Por otra parte, resultó especialmente llamativo que el grupo de alumnos que habían trabajado durante casi 20 h el programa de técnicas de estudio apenas utilizaran espontáneamente dichas técnicas en el postest (Montanero, 2000).

En definitiva, los resultados parecen coincidir con la experiencia de muchos profesores en cuanto a la debilidad de los programas que orientan la instrucción de estrategias semánticas y técnicas de estudio hacia la extracción de las ideas principales, especialmente con alumnos con peor rendimiento. El empleo de las técnicas estudio tradicionales como el subrayado o el esquema no tienen por qué facilitar el acceso a

los niveles de comprensión profunda (medido cuantificando el número de inferencias correctas, más allá del contenido explícito del texto). Esto no quiere decir que no sean útiles en absoluto, sino que su instrucción, sin un aprendizaje estratégico previo y sistematizado, no permite que la mayoría de los alumnos de la E.S.O. consigan apropiarse realmente de ellas.

2. Aportaciones del enfoque estructural

La anterior argumentación coincide con la polémica recientemente planteada (véase Orrantía, Rosales y Sánchez, 1998) entre otorgar mayor relevancia a los procesos de *identificación de la información importante* o a los de *reducción de segmentos del texto*. Cuando este último está orientado y se realiza dentro de las categorías estructurales del contenido, podríamos hablar de una cierta antinomia entre los dos enfoques de intervención psicopedagógica, "semántico" y "estructural".

Los antecedentes del enfoque "estructural" se remontan más allá de los estudios sobre las "gramáticas de cuentos". Brooks y Dansereau (1983) fueron los primeros en diseñar un procedimiento de instrucción para desarrollar la comprensión de textos sobre contenidos científicos. Pero son los trabajos de Meyer sobre las *superestructuras* textuales (1984, 1985) los que proporcionan el fundamento más importante de la aplicación a textos expositivos. Uno de los programas más sólidos y divulgados en nuestro país se debe a Emilio Sánchez (1989, 1990, 1993, 1998). Se trata de una alternativa que combina diversos tipos de estrategias, pero el descubrimiento de la organización retórica del texto es, frente a la búsqueda de la idea principal, la que verdaderamente vertebra el programa. Para ello, y como principal ayuda, el programa introduce un sistema de apoyo gráfico para representar las relaciones retóricas establecidas por Meyer (con algunas modificaciones); y sobre todo, operativiza espléndidamente un procedimiento de entrenamiento en autocontrol, basado en el modelado y la utilización de autopreguntas específicas de cada estrategia que puede desarrollarse en el contexto del aula. La aplicación requiere tan sólo unas 10 horas, con objeto de trabajar 8 contenidos fundamentales: "Lectura global" (estrategias referenciales y de evaluación de palabras desconocidas); "Poner títulos" (se trabajan autopreguntas e indicios para establecer la progresión temática); "Organización", "localización de componentes" y "construcción del esquema" (estrategias estructurales); "Construcción del significado" (estrategias semánticas); "Autopreguntas" (estrategias elaborativas y metacognitivas).

En esta misma línea podemos situar otros trabajos como el de Hernández y García (1991), Vidal-Abarca (1991), Martín (1993) o León (1991; León y Carretero, 1995). Vidal-Abarca y Gilabert (1991), por ejemplo, han conseguido dar más vistosidad a los recursos gráficos para representar la organización del texto. En el programa *Comprender para aprender*, comprobaron la utilidad del heurístico de la "balanza" y el "árbol" para la comprensión y el recuerdo de textos comparativos y enumerativos respectivamente. Sin embargo, la influencia del enfoque anterior se manifiesta en la persistencia de actividades dirigidas a entrenar la extracción de la idea principal explícita (selección de oraciones temáticas) e implícita.

Algo parecido se constata en el programa de Carriedo y Alonso Tapia (1991, 1994; Alonso Tapia y Carriedo, 1992, 1996). Al igual que Sánchez, los autores han constatado resultados positivos al desarrollar un paquete de intervención, aplicable por el propio profesorado de Secundaria en el contexto del aula. El programa se estructura

en cuatro módulos: instrucción de estrategias de activación del conocimiento previo (dirigido especialmente a la fase de pre-lectura, mediante actividades de discusión en grupo, planteamiento de "organizadores previos", generación de objetivos, autopreguntas sobre el propósito de la lectura, predicciones, etc.); instrucción de estrategias de identificación de estructuras del texto; instrucción de estrategias para la representación jerárquica de las ideas del texto; y consolidación mediante actividades de composición escrita.

Como se ve, ninguno de estos programas aborda exclusivamente el entrenamiento de "estrategias estructurales". Prescindir de lo semántico conllevaría el riesgo de "considerar la estructura textual como un modelo de comprensión suficiente" (García Madruga y otros, 1995). Ahora bien, el entrenamiento de estrategias semánticas, no va dirigido tanto a seleccionar ideas principales o elaborar resúmenes, cuanto a facilitar la reducción de información en segmentos, previamente delimitados como categorías estructurales. Más que ese significado global y sintético que se debe "subrayar", el alumno puede beneficiarse de comenzar por descubrir la "estructura principal" que relaciona sintácticamente los elementos del significado (y que, a su vez, puede subdividirse en otras secundarias). La estrategia de análisis de ese sustrato estructural, delimita el campo de acción de las estrategias semánticas; de modo que, al tiempo que verificamos la hipótesis de la existencia de unas categorías determinadas (dos factores causales y una consecuencia, por ejemplo), es más fácil reducir y seleccionar semánticamente la información más importante dentro de cada una de esas categorías

La transferencia de estas tareas se hace, no obstante, difícil desde el momento en que en la mayoría de los textos curriculares la estructura no suele aparecer de forma suficientemente clara y definida (Carriedo, 1996). Además, los resultados parecen coincidir en que ni el entrenamiento semántico en la inferencia de ideas principales y la elaboración de resúmenes ni en la detección de las relaciones retóricas del texto garantizarían por sí solas una mejora en la activación de conocimientos previos y en la *representación situacional* del contenido al que se refiere el texto (Orrantía y cols., 1998). "Por ello, los programas de instrucción deberían plantearse no para enseñar habilidades aisladas, sino como un conjunto de estrategias que permitan al lector operar tanto a nivel textual como situacional" (p. 53).

Una alternativa interesante en este sentido consiste en incorporar a la instrucción ayudas metacognitivas que operen, no sólo sobre la representación semántica de las ideas que conforman la *base del texto*, sino también sobre su integración con los conocimientos previos del lector y el desarrollo de procesos de inferencia más allá del contenido explícito en los textos. Esto no se consigue simplemente aprendiendo a reconocer las categorías estructurales que organizan la información de un texto (causa-efecto, problema-solución, características diferentes...). Es necesario también instruir la capacidad misma de generar y transformar dichas relaciones estructurales, mediante el entrenamiento de estrategias cognitivas más básicas de clasificación, comparación y razonamiento (que posibilitan la comprensión de las relaciones comparativas, causales, argumentales, comparativas o descriptivas que conforman realmente la estructura de un texto expositivo). Lo cual desplaza el eje de la intervención psicopedagógica de la búsqueda de la idea o la estructura principal a la pretensión más amplia de *enseñar a pensar a partir de la estructura del texto*.

3. "Enseñar a comprender" y "enseñar a pensar" sobre el texto

Nuestra propuesta en este sentido, que ya ha obtenido un cierto apoyo empírico (Montanero, 2000) pretende incorporar nuevas ayudas para mejorar la comprensión profunda del texto desde un enfoque fundamentalmente *estructural y metacognitivo*. Para ello, en primer lugar, es necesario una intervención sistemática sobre las diversas *estrategias básicas* que constituyen el prerrequisito fundamental de la comprensión de las relaciones retóricas subyacentes en los textos. Partimos del presupuesto de que la comprensión del texto expositivo, a diferencia del narrativo, depende especialmente de la capacidad de categorización y razonamiento del sujeto. El entrenamiento de estrategias de categorización, jerarquización y comparación "mediante criterios" puede ayudar a un grupo relativamente amplio de alumnos de la Educación Secundaria a reconocer y transformar dichas relaciones implícitas en los textos descriptivos y comparativos. Por su parte, la instrucción de estrategias de razonamiento deductivo y causal en contextos pragmáticos facilitaría la comprensión profunda de textos explicativos (sobre todo, aquellos que contienen estructuras causales o argumentales).

En segundo lugar, hemos comprobado que el despliegue de inferencias profundas puede facilitarse mediante el reconocimiento de *señalizaciones* y la utilización de ciertos *mediadores gráficos y verbales*. La representación *gráfica* de la estructura, facilita la implicación del alumno en el estudio de texto, como si se tratara de una especie de *puzzle*, donde ninguna pieza pueda faltar ni quedar aislada. Igualmente el entrenamiento en *autointerrogaciones específicas* facilita el aprovechamiento de la representación semántica y estructural para activar los conocimientos previos necesarios. Algunas de esas autopreguntas que debe formularse el lector irán dirigidas a generar "autoexplicaciones" (Chi, 1994; Kintsch, 1995) a partir de la red causal, implícita en el contenido. Así, si encontramos una estructura causal, el "nudo" de la comprensión profunda del texto se localiza en la respuesta a la pregunta "¿por qué ese conjunto de hechos producen esos efectos?". En cambio, si la estructura principal del texto es "argumental", el lector debería averiguar "por qué unas razones fundamentan determinadas deducciones". Para contestar la primera pregunta es necesario construir un *modelo del texto* (Perfetti, 1995) en el que se representen simultáneamente las conexiones, únicas o múltiples, lineales o interactivas, entre dichos eventos, así como los elementos semánticos, contextuales e intencionales que intervienen. La representación gráfica de la estructura causal del texto puede aprovecharse, en consecuencia, para apoyar el razonamiento sobre por qué cada uno de esos eventos son condición o factor influyente en el cambio o mantenimiento de los otros (evitando, al mismo tiempo, la sobrecarga de información en la memoria de trabajo del alumno). La respuesta a la segunda pregunta requiere construir un modelo mental que ordene y represente simultáneamente las conexiones entre dichos argumentos. Sólo así es posible evaluar y criticar en qué medida las razones apoyan la conclusión a la que llega el individuo y si se han tenido en cuenta los contraargumentos que apoyan otras decisiones o posiciones diferentes.

En suma, la apuesta está en no considerar el texto como un fin en sí mismo, sino como un medio, un marco para "aprender a pensar". Veamos un ejemplo, con el fragmento de un texto de Geografía e Historia de 3º de la E.S.O.

"(1) *Las doctrinas luteranas se extendieron con bastante rapidez por toda Alemania, especialmente por los estados del norte.* (2) *A ello contribuyeron factores económicos y políticos.* (3) *Puesto que la Iglesia debía renunciar a toda*

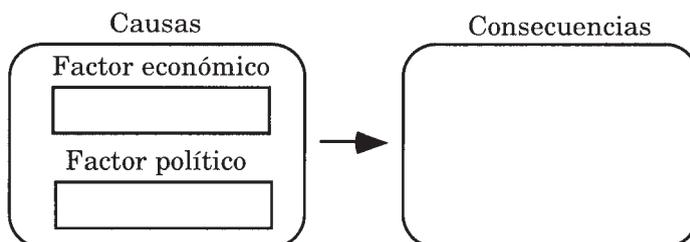
riqueza, sus bienes, principalmente las tierras, fueron secularizados y pasaron a manos de los nobles, que se hicieron luteranos. (4) Para otros nobles el luteranismo significó la posibilidad de enfrentarse al emperador Carlos V, defensor del catolicismo" (tomado de *Historia de Occidente*, Vicens-Vives)

El razonamiento sobre el texto, mucho antes de seleccionar las ideas más importantes, debería comenzar por la explicitación del "hilo conductor". La mayoría de los alumnos de Secundaria no tienen ningún problema para deducir una relación *referencial directa* entre los "factores económicos y políticos" y "la extensión del luteranismo" a través del pronombre "ello" (que ejerce de señalización anafórica con una función deíctica). Sin embargo, es probable que descubramos más problemas en inferir que la oración número 3 se *refiere* al factor económico y la 4 al político. El sustantivo "riqueza" permite deducir la primera conclusión; aunque no se trata de una señalización explícita sino de una palabra con un contenido semántico referido a "lo económico" ("anáfora indirecta"). Para el factor político, por el contrario ni siquiera existe ese indicio semántico. De hecho, la palabra "enfrentarse" tiene tan sólo una relación connotativa con el concepto de política, pero ayudaría a verificar una hipótesis derivada de nuestra experiencia con los textos expositivos: si el autor ha mencionado unas causas "económicas" y otras "políticas" (y la económica ya ha sido expuesta en primer lugar), lo más probable es que la próxima idea desarrolle la causa "política".

La consideración de estas operaciones como una auténtica "estrategia referencial", susceptible de instrucción, se apoya en la escasa automatización de este tipo de toma de decisiones, así como por requerir, antes que nada, una "actitud" de lectura activa. La clave no está sólo en que el lector sea capaz de realizar estas inferencias, sino que sienta una auténtica necesidad de buscar constantemente en la representación del contenido leído anteriormente y en sus conocimientos previos una conexión con cada conjunto de proposiciones nuevas.

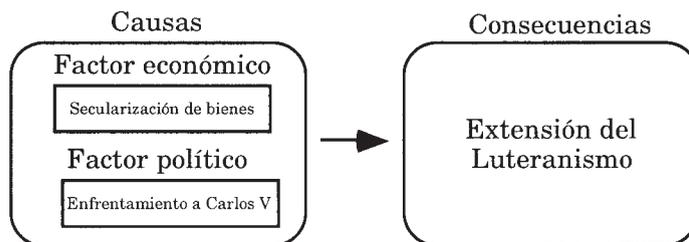
Además, el texto anterior ofrece con cierta claridad una *señalización* que funciona como marcador causal ("contribuyeron factores") y otra enumerativa ("para otros") que nos indican que su estructura se compone de una relación causal (con una enumeración de dos factores subordinada a una de las categorías). El lector debe comprender que dicha señalización causal va precedida de una conexión deíctica que invierte, en el texto original, el orden natural de las categorías en el modelo explicativo que debemos conformar (figura 1).

Figura 1: *Estructura causal del fragmento*



En tercer lugar, como puede observarse en la siguiente figura, la representación estructural delimita los tres segmentos que es necesario "reducir" semánticamente (figura 2).

Figura 2: *Reducción semántica sobre las categorías estructurales*



Para seleccionar esta información no es necesario aludir en ningún momento a la supuesta idea principal del texto. Más bien, debemos enseñar a los alumnos a interpretar estratégicamente indicios y *señalizaciones semánticas* que a menudo ofrece también el texto. Las señales de *supresión* sirven para marcar el inicio de un ejemplo, una analogía o una digresión ("por ejemplo..."; "veamos una aplicación al caso de...") ayudan a localizar el desarrollo o definición de un concepto expuesto (mediante signos de puntuación como los dos puntos o los paréntesis); o sencillamente nos indican que se va repetir una idea anterior con otras palabras ("es decir..."; "dicho de otro modo..."). Las de *selección*, pueden ser de *énfasis* (las que se dirigen a destacar una macroproposición) o de *síntesis* (para indicar el comienzo de una recapitulación como "en definitiva..."; "en conclusión...").

Finalmente, la realización de inferencias "elaborativas" nos permitirán deducir la información implícita en el texto. Este "despegue" de la *base del texto* (especialmente cuando el mensaje obvia información relevante o sencillamente presenta alguna inconsistencia o "laguna") requiere actuaciones estratégicas con un mayor nivel de riesgo, entre otras razones por la escasez de indicios textuales que guíen dicha actuación. De hecho, la representación gráfica de la estructura del texto puede utilizarse como la mejor guía para enseñar al alumno a formularse autopreguntas específicas que le ayuden a recuperar información de su base de conocimientos, a buscar ayuda externa y a razonar más allá de los contenidos explícitos. En este caso, al tratarse de un texto causal, el alumno debería preguntarse "¿por qué la secularización de bienes y el enfrentamiento a Carlos V favorecieron la extensión del Luteranismo en Alemania?" Para responderlas, se requiere la activación de conocimientos previos sobre la situación histórica de la Europa del siglo XVI. El profesor debería ayudar al alumno a concebir una representación situacional de la época, en la que el luteranismo aparecería como una corriente religiosa contraria al catolicismo, pero que comparte ideas y motivaciones con otras corrientes reformistas. Además es necesario conocer la relación de Carlos V con la Iglesia; hacerse una idea aproximada de la situación política en Alemania

y del ansia de poder que explica las motivaciones de los príncipes por encima de una búsqueda espiritual de la verdad...

El ámbito sociolingüístico en el segundo ciclo de la E.S.O., ofrece claras posibilidades para la integración curricular de este tipo de actividades, que poco a poco tienden a conformarse como pequeños foros para una "discusión metacognitiva". En este marco, la comprensión de un texto no se aborda sólo como un "método de estudio", sino también como un método de enseñanza. El objetivo principal es, en definitiva, que el alumno, al tiempo que trabaja los contenidos conceptuales sintetizados en un texto, se implique activamente en inferir y justificar verbalmente la relación dichos contenidos. Partiendo de la disección de la estructura, evalúa y discute en grupo las contradicciones y carencias, las relaciones inconsistentes, la información elíptica... Más que "aprender textos", este tipo de actividades se centran en cómo aprender *del* texto y cómo pensar *sobre* el texto.

4. Referencias bibliográficas

- ADAMS, A. y otros (1985). Estrategias de instrucción para el estudio de textos disciplinares en los grados intermedios. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 109-128
- ALONSO TAPIA, J. y CARRIEDO, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En Monereo, C. y Solé, I. (coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, 97-111
- ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N. y otros (1992). *Leer, comprender y pensar: desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C.-CIDE
- ÁLVAREZ, M. y otros (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca
- AMBRUSTER, B. B. y OSTERTAG, J. (1987). Does the structure summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, XXIV, 331-346
- BAUMAN, J. F. (1983). A generic comprehension instructional strategy. *Reading World*, 22, 284-294
- BAUMAN, J. F. (1990). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor
- BROOKS, L. W. y DANSERAU, D. F. (1983). Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing. *Journal of Educational Psychology*, 75, 811-820
- BROWN, A. L.; DAY, J.D. y JONES, R.S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child development*, 54, 968-979
- BRUNET, J. J. (1987) *Cómo programar las técnicas de estudio en EGB*. Madrid: San pío X
- CAÑAS, J.L. y HERNÁNDEZ, T. M. (1989). *Ayudar a autoestudiar*. Madrid: Narcea
- CARREÑO, P.A. (1976). *Estudiar, distinto de aburrirse. Entrenamiento para el estudio*. Madrid: Rialp

- CARRIEDO N. y ALONSO TAPIA, J. (1991). Enseñanza de ideas principales: algunos problemas para el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 97-108
- CARRIEDO N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: I.C.E.-UAM
- CARRIEDO, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y aprendizaje*, 73, 33-42
- CASIDY, M. y BAUMAN, J (1989). Cómo incorporar las estrategias de comprensión a la enseñanza con textos-base de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 45-50
- CUENCA F. (1989). *Cómo estudiar con eficacia*. Madrid: Escuela española
- CUNNINGHAM, J. W. y MOORE, D. W. (1990). El confuso mundo de al idea principal. En Bauman, J. F. (comp.). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.
- CHI, M. y otros (1994). Eliciting self-explanation improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477
- DANSERAU D. F. y otros (1979a). Development and evaluation of learning strategy training program. *Journal of education psychology*, 71, 64-73
- DANSERAU, D. F. y otros (1979b). Effect of learning strategies training on text processing. Boston: *Meeting of the american educational research asociation*.
- GARCÍA-MADRUGA, J.A. y otros (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI
- GÓMEZ, P.C. y otros (1995). *Programas de Técnicas de Trabajo Intelectual. Manual del profesor*. Madrid: EOS
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- KINTSCH, E. y KINTSCH, W. (1995). Strategies to promote active learning from text: individual differences in background knowledge. *Swiss Journal of Psychology*, 54, 141-151
- KINTSCH, W. (1988). The role of Knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 2, 163-182
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production, *Psicological Review*, 85, 363-394
- LEÓN, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y aprendizaje*, 56, 77-92
- LEÓN, J.A. y CARRETERO, M. (1995). Intervention in comprehension and memory strategies: knowledge and use of text structure. *Learning and instruction*, 5, 203-220

- MARTÍN, E. (1993). *Leer para comprender y aprender: Programa de comprensión de textos*. Madrid: CEPE
- MEYER, B. J. F. (1984). Organizational aspect of text: effect of reading comprehension and application for the classroom. En J. Flood. *Promoting reading Comprehension*, I.R.A
- MEYER, B. J. F. (1985). Prose analysis. purposes, procedures, and problems. En K. Britton y J. B. Black (comps). *Understanding expository text*. Hillsdale: LEA
- MONTANERO, M. (2000). La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la E.S.O. Una propuesta didáctica para "enseñar a comprender". (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura
- ORRANTIA, J.; ROSALES, J. y SÁNCHEZ, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y aprendizaje*, 83, 29-57
- PERFETTI, C. A.; BRITT, M. A. y GEORGI, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning*. LEA. Hillsdale, N. Jersey.
- ROTGER, B. (1995). *Las técnicas de estudio en los programas escolares*. Madrid: Cincel-Kaplelusk
- SÁENZ, O. (1988) Técnicas de trabajo Intelectual. En Sáenz, O. (dir.) *Didáctica General*. Madrid: Anaya, 165-214
- SALAS, M. (1994). *Técnicas de estudio*. Madrid: Ediciones del Prado
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos*. Madrid: CIDE.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: I.C.E.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Madrid: EDB
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- SELMES, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Madrid: Paidós
- SERAFINI, M. T. (1991). *Cómo se estudia*. Barcelona: Paidós
- STEVENS, R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Education Psychology*, 80 (1), 21-26
- TIERNO, B. (1995). *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Planeta
- VIDAL, V. (1990). *Manual para la confección de programa de desarrollo individual*. Técnicas de trabajo Intelectual (volumen 3). Madrid: EOS
- VIDAL-ABARCA, E. (1991). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y aprendizaje*, 49, 53-71
- VIDAL-ABARCA, E. y GILBERT, R. (1991). *Comprender y aprender*. Madrid: CEPE
- WILLIAMS, J. P. (1986). Teaching children to identify the main idea of expository text. *Exceptional Children*, 53, 163-168