

Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención.

M. Angeles Echevarría Martínez e Isabel Gastón Barrenetxea
Escuela de Magisterio de Bizkaia. UPV/EHU.

Los estudios sobre la comprensión de textos escritos por parte de sujetos adultos son más bien escasos en nuestro entorno. Este artículo pretende exponer algunos resultados de un trabajo realizado con alumnos de primer curso de universidad a partir de un texto expositivo-argumentativo con la finalidad de detectar en qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que las motivan.

Palabras clave: *Comprensión lectora, estrategias de lectura.*

Research on written comprehension of texts by adults are quite rare within our context.

This paper intends to present part of the results of a study carried out with first year university students on an expository-argumentative text in order to detect at which levels are produced the main comprehension problems and which are the factors that affect them.

Key words: *Reading comprehension, reading strategies.*

1- JUSTIFICACIÓN

Se puede afirmar, con pocas dudas, que la lectura de textos -artículos especializados, reseñas de investigaciones, manuales teóricos, etc.- es una actividad frecuente entre los alumnos universitarios. De hecho constituye una exigencia habitual por parte de una gran mayoría de profesores. Al mismo tiempo se percibe una queja bastante unánime respecto a las deficiencias que se detectan entre los estudiantes que acceden a la universidad en relación con esta destreza básica, que actúa como soporte de los futuros aprendizajes programados.

Utilizar los textos para realizar nuevos aprendizajes supone disponer de una serie de recursos específicos (estrategias, conocimientos, metaestrategias) que permitan operar con la información contenida en ellos y éste es uno de los objetivos principales de la enseñanza en sus niveles obligatorios. Sin embargo, la complejidad de los conocimientos y actividades implicados en la comprensión de los textos escritos, especialmente los expositivos, que generalmente permiten menos predicciones y suscitan menos inferencias que otros tipos de texto, unida a las deficiencias de los modelos utilizados para su enseñanza tal vez explique por qué esta capacidad no siempre llega a desarrollarse de modo adecuado en las etapas previstas. Esta situación enfrenta al profesorado universitario al difícil dilema de ignorar esta evidencia o afrontar el problema como una carencia que debe ser subsanada y obrar en consecuencia.

Para proporcionar las ayudas necesarias que contribuyan a superar las dificultades que los estudiantes experimentan al tratar de comprender, es preciso conocer primero en qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que las motivan. En este sentido, las investigaciones sobre los problemas de comprensión lectora entre los escolares de diferentes niveles han sido numerosas, pero escasean las centradas en sujetos jóvenes o adultos.

El trabajo que se presenta se ha centrado en analizar los niveles de comprensión de textos expositivo-argumentativos de cierta dificultad por parte de los alumnos que cursan primer año de estudios universitarios y constituye un primer paso para otro, que abordará el diseño de instrumentos de intervención que promuevan en los estudiantes el uso de estrategias de comprensión de textos escritos, que les permitan una utilización más eficaz de éstas como instrumentos de aprendizaje. Nos referimos a estrategias como:

- Distinguir la información fundamental de la que es accesoria.
- Organizar y estructurar adecuadamente la información extraída de la lectura de los textos.
- Reconocer los aspectos textuales que dificultan y facilitan la comprensión de los textos.
- Adquirir destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión, etc.

En definitiva, hemos pretendido establecer un primer diagnóstico de las habilidades lectoras de partida, convencidas -ésta es una de nuestras hipótesis- de que, en general, nuestros estudiantes dominan ciertas habilidades de descodificación, las más simples, y carecen de otras más complejas, como consecuencia del tipo de instrucción y entrenamiento que han recibido en las etapas educativas anteriores, a su vez deudoras de la concepción tradicional de la lectura que se ha comentado anteriormente.

2- ANTECEDENTES, MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se suele considerar que la historia de la investigación sobre los procesos de lectura comienza con Wunt (1870) cuyos trabajos se centran fundamentalmente en el reconocimiento de las letras y las palabras, la legibilidad y la medición de la atención.

En esta época es también fundamental el trabajo de sus alumnos, entre los que se encuentran E. L. Thorndike, R.S. Woodworth, W.F. Dearborn y A. I. Gates. La mayoría de las investigaciones realizadas por éstos y otros autores de ese momento apenas son fiables desde el punto de vista actual, ya que a menudo están basadas en la ejecución de unos pocos lectores y se centran en el estudio de los aspectos más mecánicos de la lectura, pero sin embargo constituyen un conjunto de análisis creativos sobre estos procesos. En los trabajos de Dearborn, (1906) y Buswell (1922) se analizan los movimientos de los ojos, el número y la duración de las percepciones oculares, etc.

El trabajo de Romanes (1884) es el que se considera como el primer estudio sobre comprensión de la lectura y en los años siguientes se realizan análisis ocasionales sobre la comprensión, pero la investigación sobre la cognición en este componente de la lectura no fue abordado sistemáticamente hasta los años sesenta.

Es importante señalar que la relevancia que actualmente tiene la comprensión en el campo de la investigación sobre la lectura es un fenómeno de las últimas décadas y en gran medida se debió a las aportaciones de Chomsky (1957) en el campo de la Lingüística. A partir de los trabajos de este autor, muchos otros centraron su atención en la comprensión de oraciones y de ahí en adelante, la investigación en Psicolingüística comenzó a desarrollarse e influyó considerablemente en el campo de la lectura. Sin embargo, los psicólogos pronto encontraron que la teoría lingüística de Chomsky, más que predecir el significado, lo presuponía y así, fueron cambiando de nuevo la orientación de las investigaciones en lectura para centrarse en el significado (Van Dijk y Kintsch, 1977).

En las últimas décadas, tanto los trabajos realizados en el área de Psicología como en la de Lingüística han permitido el desarrollo de nuevos enfoques sobre los procesos implicados en la comprensión lectora. Algunas de las causas de este desarrollo han sido:

- El énfasis en el lector como parte activa del proceso de comprensión.

- El desarrollo de sistemas comprensivos de análisis del discurso que pueden aplicarse a la lectura (Frederiksen, 1975, Thorndike, 1977, Kintsch y Van Dijk, 1978)
- El reciente interés interdisciplinario por trasladar los resultados de las investigaciones en este campo a la práctica educativa.

En la actualidad se conceptualiza a la lectura como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lo lee (Bransford y Jhonson, 1972).

La lectura consiste en un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, y los lectores, a su vez, también representan los conceptos y los hechos que se describen en el texto (Just y Carpenter, 1980).

Kintsch y Van Dijk (1978) y posteriormente Beck y Carpenter (1986) insisten en que los lectores no sólo interrelacionan la información dentro de una oración sino también información de proposiciones sucesivas utilizando las relaciones semánticas y referenciales que se encuentran en el texto.

De acuerdo con esta concepción de la lectura como un proceso interactivo y ya centrándonos en lo que respecto a esta cuestión se ha investigado en el Estado, cabe señalar los trabajos de I. Solé (1987, 1991, 1992) que entiende la lectura como un complejo proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y que requiere una intervención antes, durante y después del acto lector. Esta autora también se plantea en sus trabajos la relación entre leer, comprender y aprender.

Emilio Sánchez (1988, 1990, 1993, 1998) analiza exhaustivamente la comprensión lectora y ofrece diversos procedimientos de intervención directa en el proceso, que contribuyen a identificar el origen y la naturaleza de las dificultades de comprensión y el modo de enfrentarse a estas dificultades.

J. A. García Madruga, J.I. Martín Cordero, J.L. Luque Vilaseca y C. Santamaría Moreno, (1995) abordan los problemas de la comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos desde una triple perspectiva: incorporan una revisión sobre la teoría psicológica de la comprensión de textos, analizan cómo intervenir en el aula para mejorar las habilidades de comprensión y aportan la descripción de distintos métodos de análisis de textos.

E. Vidal-Abarca y R. Gilabert (1991) proporcionan los fundamentos para una práctica instruccional rigurosa y basada en los más recientes estudios de Psicología Cognitiva sobre cuestiones como: qué es leer y comprender, qué aspectos textuales dificultan y facilitan la comprensión y el aprendizaje, cuáles son las bases de una buena metodología de enseñanza de la comprensión de textos, etc..

Por último, J. Alonso Tapia (1992) ha realizado numerosas investigaciones sobre diversos problemas relacionados con la evaluación de la comprensión lectora y las variables que intervienen en ella, partiendo de una concepción interactiva y teniendo en cuenta que para intervenir adecuadamente es necesario evaluar no sólo el grado de comprensión del sujeto sino las causas por las que ésta puede fallar.

A partir de estos planteamiento y tras analizar diferentes modelos de comprensión lectora, hemos tomado como punto de referencia el *modelo interactivo*, en nuestra opinión el más completo y consistente para entender el proceso de lectura, la relación entre leer, comprender y aprender, las distintas estrategias implicadas en la comprensión lectora y el papel determinante de los conocimientos previos del lector y de las características inherentes a los propios textos.

Los objetivos de nuestro trabajo han sido:

- Analizar los diferentes niveles de comprensión que alcanzan los alumnos a partir de un texto expositivo-argumentativo dado.⁽¹⁾
- Estudiar el tipo de problemas de comprensión lectora que se detectan en la lectura de los textos expositivo-argumentativos complejos.
- Constatar el papel de los conocimientos previos, tanto generales como específicos, en la comprensión de este tipo de texto.

En definitiva, hemos pretendido averiguar en qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y sus causas, para poder determinar posteriormente las ayudas necesarias.

3- HIPÓTESIS DE TRABAJO

Hemos partido de las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis nº 1:

Los estudiantes de primer curso de estudios universitarios presentan problemas en la comprensión de textos expositivo-argumentativos de cierta complejidad que afectan fundamentalmente:

- a) A la interpretación de la macroestructura (organización semántica)
- b) A la captación de la superestructura (organización estructural)

Hipótesis nº 2:

Los conocimientos previos del alumnado, entendiendo por tales tanto su conocimiento general del mundo como sus conocimientos específicos en relación al tema tratado, condicionan en gran medida su comprensión de determinados textos expositivo-argumentativos y los modelos de situación que construyen los lectores.

4- METODOLOGÍA

Se ha trabajado a partir de un texto expositivo-argumentativo con 87 alumnos de primer curso de la Diplomatura de Educación Social. Se han utilizado dos instrumentos: una prueba de comprensión de opción múltiple y la realización de resúmenes.

El texto seleccionado es un artículo de opinión, publicado en el diario El País con fecha 11 de Octubre de 1999, que versa sobre la necesidad de revisar el concepto actual de justicia social. (2) Esta elección está motivada por varias razones:

1)- Se trata de un texto de cierta complejidad: Existen dos emisores y dos textos (polifonía textual), posee una estructura argumentativa compleja en la que existen dos tesis, dos emisores convergentes y unos argumentos compartidos; utiliza lenguaje metafórico y exige realizar muchas inferencias.

2)- El texto trata un tema sensible socialmente sobre el que existe polémica y posicionamientos diversos, por ello resulta especialmente idóneo para medir la influencia de los conocimientos previos y las creencias personales en su comprensión, así como los modelos de situación que construyen los lectores.(3)

3)- Se trata de un texto publicado en un mass-media y por ello, aunque dotado de cierta complejidad, destinado a un espectro amplio de lectores, lo que le aleja de otros textos expositivo- argumentativos de carácter especializado, que pudieran incorporar otras variables que dificultaran su comprensión.

Con la realización de los resúmenes se ha pretendido comprobar si han captado las ideas principales del texto y su organización. Esta tarea pretende utilizar el recuerdo de los alumnos para conocer cuáles son sus estrategias de selección, jerarquización y organización de la información (relevancia textual y relevancia personal) (Van Dijk 1983).

En la prueba de opción múltiple se han planteado preguntas para medir los distintos niveles de comprensión alcanzados por los alumnos. Con este fin, las cuestiones abarcan diferentes bloques:

- A- Comprensión global del texto.
- B- Relación texto contexto (contexto lingüístico y extralingüístico)
- C- Comprensión final del texto (implícitos e inferencias)
- D- Cohesión textual (organizadores textuales)
- E- Precisión lectora (captación de datos concretos)
- F- Identificación de la estructura textual.
- G- Recursos expresivos (estilística).

5 - CONCLUSIONES Y EXPLICACIÓN DE RESULTADOS

5.1- Primera :

Los problemas fundamentales de comprensión de textos expositivo-argumentativos de cierta complejidad por parte de estudiantes que han accedido recientemente a la universidad, afectan fundamentalmente a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto.

En relación a esta conclusión se han tomado en consideración, tanto los resúmenes elaborados por los sujetos tras la lectura del texto, como las respuestas obtenidas en los ítems del cuestionario especialmente elaborados para ello.

Se han considerado como subprocesos implicados en los logros exigidos, los siguiente:

- a)- Detectar las ideas esenciales del texto, lo cual exige, fundamentalmente, aplicar reglas de supresión y selección de información.
- b)- Detectar la progresión temática, el hilo conductor que cohesiona el texto y la organización lógica de las ideas.
- c)- Detectar la intencionalidad del emisor del texto, que determina la superestructura textual argumentativa de éste.
- d)- Construir un nuevo texto (el resumen que se les solicita) que respete las características esenciales del texto que actúa como referente, lo cual requiere, fundamentalmente, la aplicación de reglas de generalización y construcción.

Para realizar la valoración hemos considerado los siguientes aspectos:

- 1)- Número de ideas que han captado sobre las ocho que hemos considerado básicas. ⁽⁴⁾
- 2)- Comprensión de la progresión y organización de las ideas en torno a la estructura argumentativa del texto: tesis, argumentos, conclusión.
- 3)- Captación de la polifonía textual, existencia de dos voces y dos textos, en este caso el texto objeto de la prueba y un texto inicial que lo ha motivado ⁽⁵⁾.

5.1.1- Algunos datos obtenidos

Captación de ideas básicas

- El 46,6% ha captado menos de 2 ideas, de las 8 establecidas como básicas.
- Sólo el 4,4% ha captado más de 6 ideas.

Superestructura textual

- El 55,5% no ha captado en absoluto la superestructura del texto.
- El 15,5% ha captado sólo parcialmente la superestructura textual, realizando una representación errónea del texto que responde al esquema:

tesis del informe que origina el texto -----argumentos probatorios del propio informe

- El 13,3%, aparentemente capta la superestructura del texto, pero es posible que se trate de sujetos que se dejan llevar por una técnica de resumen, muy frecuente entre los estudiantes, que consiste en recuperar lineal y literalmente trozos del texto. Su esquema respondería, más o menos, a la siguiente fórmula:

planteamiento de una -----ejemplos -----conclusión
como respuesta a la

cuestión-problema

cuestión- problema

- El 11,1%, capta bastante bien la superestructura argumentativa del texto:

parten de la conclusión del informe alemán como tesis inicial, ven los ejemplos como argumentos a favor de ésta y llegan a referirse a algo parecido a una conclusión, pero, o bien no especifican cuál es, o bien la que proponen es errónea.

- Sólo el 6,6% capta correctamente la superestructura textual, que responde al esquema:

tesis inicial.....argumentos.....tesis final
(del informe generador del texto) (compartidos autor texto (autor artículo)
y autor informe)

Polifonía textual

- Sólo el 17,7% distingue con claridad la existencia de los dos enunciadores (el autor del texto objeto de la prueba y el del informe alemán que lo origina)
- El 62,2% no capta la existencia de 2 voces.
- El 13,3% es posible que haya captado la existencia de dos voces enunciativas, pero el uso confuso por parte de los sujetos de términos como "texto", "informe", "autor", sin precisar claramente sus referentes, no permite poder asegurarlo.
- El 6,6% parece captar inicialmente la existencia de dos voces. De hecho comienzan exponiendo que el texto habla de un informe anterior, que el articulista toma como punto de partida, pero más tarde no son capaces de reconocer como responsable de la conclusión final del texto al autor del mismo.

5.1.2- Explicación de los resultados

La habilidad para identificar y utilizar la información importante constituye uno de los aspectos que diferencian de una forma clara la calidad de la comprensión de los buenos y malos lectores. Baumann (1985) acepta que existe una fuerte relación entre la sensibilidad hacia lo principal y la comprensión global del texto.

La tarea de seleccionar las ideas principales que conforman el núcleo semántico de un texto, requiere que el lector recurra al texto y al propósito del autor como criterio para tomar decisiones. Sin embargo, con frecuencia, algunos lectores, los más jóvenes y menos expertos, realizan esta selección dejándose llevar por sus creencias y conocimientos previos y sus objetivos de lectura personales, que determinarán, en parte, lo que consideran importante.

En este sentido, resulta útil la distinción establecida por Van Dijk entre "relevancia textual" y "relevancia contextual". Con la primera, el autor se refiere a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales utilizadas por el autor para marcar lo que él ha considerado más importante: palabras y frases temáticas, repeticiones, señales gráficas, síntesis, recapitulaciones... La relevancia contextual, por su parte, designa la importancia que el lector atribuye a determinadas ideas de un texto, en función de su atención, de su propio

interés, conocimientos, creencias, deseos... Es la diferencia entre extraer las ideas principales de un texto y las ideas consideradas como principales por el propio lector.

Otra cuestión importante para valorar la tarea de acceder a las ideas principales de un texto tiene que ver con la capacidad de aplicar las reglas propuestas por Van Dijk (1983):

- Reglas de *omisión* o supresión, que conducen a eliminar información trivial o redundante.
- Reglas de *sustitución*, que permiten integrar conjuntos de conceptos o hechos en conceptos de orden superior.
- Reglas de *selección*, que permiten identificar ideas en el texto cuando se encuentran explícitas.
- Reglas de *elaboración*, mediante las cuales se construyen o generan las ideas principales cuando éstas no están explícitas.

Cuando la enunciación de una idea exige una elaboración personal, a partir de información implícita en el texto, resulta más difícil hacerlo que cuando las ideas principales están explícitas.

En el caso que nos ocupa, de las ocho ideas que constituyen el contenido semántico fundamental del texto, la macroestructura, las seis primeras aparecen formuladas en el texto de una forma no literal, pero sí más o menos explícita, y las dos últimas requieren un proceso de construcción y elaboración, ya que no aparecen como tales en el texto, sino que son el resultado de integrar y sustituir otras informaciones que aparecen en él.

Los pobres resultados obtenidos en esta parte de la prueba, relativa a la captación de las ideas más importantes, quedan justificados por la suma de estos factores, como se explica a continuación:

a) Uso de la relevancia contextual por encima de la relevancia textual, lo que explica que algunas ideas importantes en el texto sean suprimidas o no tenidas en cuenta, por ser poco relevantes desde el punto de vista del lector y desde sus intereses.

b) Dificultad de extraer como información importante aquella que no aparece explícitamente en el texto, sino que requiere procesos previos de generalización y construcción.

De los datos proporcionados por el cuestionario subrayamos que los sujetos que han captado con claridad la existencia de dos enunciadores y dos textos (un 17,7 %) son los mismos que reconocen la superestructura textual con cierta claridad (6.6%+11.1%). Estos datos se confirman con los resultados de los ítems 3 y 7 del cuestionario, relacionados directamente con la polifonía textual. Los porcentajes de acierto oscilan entre un 37.8% en el ítem 3 y un 33.4% en el ítem 7. En ambos casos los resultados superan a los ofrecidos por los resúmenes. Este hecho puede deberse, probablemente, a la mayor facilidad que supone la opción múltiple y a la interferencia del factor producción sobre la comprensión.

El porcentaje de acierto de los ítems correspondientes al apartado C "Comprensión final del texto: Implícitos e inferencias", que guardan una estrecha relación con la comprensión de la macroestructura del texto, es de un 34.7% , resultado que, junto a los anteriores, parece avalar, también en el cuestionario, esta primera conclusión.

5.2- Segunda:

Los estudiantes objeto de la investigación parecen encontrar una especial dificultad en construir el modelo de situación que requiere la correcta comprensión del texto. La carencia de los conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto.

En relación a esta conclusión, se han tomado en consideración nueve ítems de la prueba diagnóstica elaborada, especialmente relevantes para ello, aunque también ha aflorado información sobre este punto en otros apartados del cuestionario y en determinadas formulaciones de los resúmenes.

La práctica totalidad de los ítems mencionados exige, para su correcta comprensión, realizar inferencias más o menos complejas a partir de lo explicitado en el texto, inferencias que se ven facilitadas o dificultadas en función de que los sujetos dispongan o no de ciertos conocimientos previos sobre el tema que desarrolla el texto.

5.2.1- Algunos datos obtenidos

De los 9 ítems con mayor valor informativo respecto a la incidencia de los conocimientos previos en la comprensión del texto, destacamos los siguientes datos:

- Sólo en tres de ellos se alcanza un nivel de aciertos superior al 50% .
- Tres de ellos concentran el mayor número de errores de todo el cuestionario.
- Tomando el conjunto de los ítems mencionados, sólo se alcanza un porcentaje de aciertos del 40,3% .

5.2.2- Explicación de resultados:

Si todo proceso de comprensión implica la presencia de un lector activo, que aporta al texto sus conocimientos y esquemas previos, este hecho tiene consecuencias de distinto alcance según el tipo de texto de que se trate. En este caso, el texto objeto de interpretación es de carácter expositivo-argumentativo y nos introduce en un tema controvertido, actual y objeto de debate entre grupos portadores de distintos intereses: políticos, sociales, laborales, generacionales... Su correcta interpretación requiere que los sujetos dispongan de una serie de conocimientos previos sobre el tema que les permita aproximarse a un modelo de situación del siguiente tipo: existe en la actualidad en nuestro medio social un debate en torno a "qué es y cómo se aplica hoy en día la justicia social", el autor del texto se posiciona a través de su tesis y sus argumentos en relación a esta polémica, existen otros puntos de vista y otros argumentos.

Con frecuencia, en este texto, se fía al valor connotativo del lenguaje la posibilidad de activar informaciones necesarias para una comprensión eficaz. Pero para que este mecanismo funcione, para que la connotación se produzca, es necesario que el lector sea realmente partícipe de esa información que el autor entiende como compartida, y por ello innecesaria de explicitar. En definitiva, el autor presupone como necesarios ciertos conocimientos previos compartidos con el lector para que se produzca la construcción del significado que requiere una correcta comprensión.

En este sentido, los datos ofrecidos más arriba en relación a los ítems orientados a poner de manifiesto el peso de los conocimientos previos en la comprensión, parecen probar que esta carencia dificulta de modo significativo la comprensión de un texto expositivo-argumentativo de cierta complejidad, aunque en este caso se trata de un texto destinado a un consumo amplio, ya que ha sido publicado en un medio de comunicación de gran difusión.

Hasta aquí hemos analizado y presentado aquellos aspectos que presentan mayores problemas en el colectivo estudiado y que inciden en la comprensión de un texto: captación de la superestructura, representación de la macroestructura e incidencia de los conocimientos previos. Para finalizar procede indicar que junto a estos aspectos han aflorado también otros (6) y que todos ellos interaccionan entre sí y se coimplican a la hora de explicar los problemas de comprensión que hemos detectado. En este sentido, los resúmenes aportan una información muy rica sobre las estrategias de comprensión que han utilizado los sujetos y también sobre sus carencias en ese terreno. Este hecho deberá ser considerado a la hora de diseñar programas de intervención, que como se ha señalado anteriormente es el objetivo de un próximo trabajo, continuación del que presentamos.

NOTAS:

1- En este aspecto concreto nos hemos basado en la secuencia de actividades implicadas en la comprensión de un texto que propone Emilio Sánchez (1993): reconocer las palabras, construir proposiciones, conectar las proposiciones, construir la macroestructura e interrelacionar globalmente las ideas (reconocer la superestructura).

2. El texto utilizado como base para las dos pruebas se incluye al final de esta comunicación. Su lectura facilitará, sin duda, la comprensión del contenido de ésta.

3- De acuerdo con Kintsch (1989) y Perfetti (1989), comprender un texto exige poder construir un modelo del mundo o modelo de situación descrito en el mismo. El hecho de que las personas lean desde el contexto que les proporcionan sus conocimientos previos y objetivos de lectura puede dar lugar a que la representación que se hagan del contenido de un texto, a que el modelo de situación que construyan, varíe de unos a otros, lo que puede dar lugar a la realización de inferencias diferentes.

4- Hemos considerado como ideas básicas las siguientes:

1-La justicia social no funciona adecuadamente

2-El problema es complejo y va más allá de la división en clases sociales

3-El problema de las pensiones no enfrenta a clases sociales sino a grupos de diferentes edades

4-El reparto de las ayudas familiares tampoco responde a un enfrentamiento de clases sociales sino entre familias más o menos numerosas

5-La protección de los trabajadores -derechos laborales- enfrenta a empresarios y trabajadores, pero también a empleados y desempleados

6-Se subvencionan ciertas prestaciones sociales no básicas que benefician sólo a una minoría

7-Es necesario revisar el concepto de justicia social

8-El Estado debe garantizar a todos los ciudadanos el disfrute de ciertos bienes básicos

5- Es interesante apuntar que tan importante como captar la estructura textual -tesis inicial, cadena de argumentos y tesis final- es descubrir que la tesis inicial es la conclusión de un informe publicado en una revista alemana, que los argumentos son compartidos por los dos enunciadores (informe alemán y autor del texto) y que la tesis final corresponde al autor que firma el texto. En otras palabras, la polifonía de este texto es un elemento esencial en la configuración de su estructura.

6- En un buen número de casos nos ha surgido la duda de hasta qué punto algunas carencias detectadas a partir de los resúmenes tiene que ver más con problemas de producción que de comprensión, en la medida en que la tarea de elaborar resúmenes requiere plasmar niveles de comprensión a través del manejo de habilidades de producción. Problemas relacionados con la motivación y las actitudes ante la lectura han aflorado también en muchas de nuestras discusiones sobre los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALONSO TAPIAS, J.(1991). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid. MEC.
- BRANSFORD, J.D. y JHONSON, M.K. (1972). " Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall", *Journal of verbal Learning*, 11, 117-126.
- BAUMANN, J.F. (1990): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Aprendizaje/Visor.
- GARCIA MADRUGA, J. MARTIN, J.L., LUQUE y SANTAMARIA C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid.
- KINTSCH, W.(1989) "Learning from text". En L.B. Resnick (De.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- PERFETTI, CH. (1989). "There are generalized abilities and one of them is reading". En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SANCHEZ, E. (1988) "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". *Infancia y aprendizaje* 44, 35-57.
- SANCHEZ, E. (1990) "Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos". *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- SANCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos*. Aula XXI.Madrid. Santillana.
- SANCHEZ, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona. EDEBE.
- SOLE, I. (1987). "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- SOLE, I. (1991). "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". *Cuadernos de Pedagogía*, 188,33-35.
- SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó..
- VAN DIJK, TA. y KINTSCH, W. (1983) "Strategies of discourse comprhension". New York. Academic Press.

El pasado 13 de septiembre, Der Spiegel, una revista cuyo corazón, por emplear el giro de Lafontaine, tiende a latir en el costado izquierdo, publicó, bajo el rótulo genérico de ¿Qué es la justicia social?, un interminable informe donde se investigaba quién recibe qué en Alemania. El dictamen final era que los receptores son incalculables y están dispersos, que su división por clases es un fruto de la fantasía y que, cuestiones de eficiencia aparte, la justicia social, la "soziale Gerechtigkeit", no se encuentra especialmente bien servida por sus valedores actuales. Les adelanto algunos ejemplos y líneas argumentativas de especial interés.

1. Tomemos el contencioso de las pensiones. Este enfrenta, no a los menesterosos de ahora con los pudientes de ahora, sino a los pensionistas efectivos -con independencia de cuál sea su nivel de renta- con los jóvenes, los niños y los aún por nacer. El conflicto vertical rico/pobre pierde protagonismo y se ve desplazado por un conflicto travesero entre grupos de distintas edades.

2. En Alemania, una madre que haya criado nueve hijos, y no haya tenido ocasión de ejercer un trabajo asalariado, recibe una renta de, pongamos, 1.700 marcos al mes. En el supuesto de que sus nueve hijos trabajen, éstos podrían estar ingresando, conjuntamente, unos 8.000 marcos mensuales en los fondos públicos de pensiones, marcos que servirán para subvencionar a muchas parejas estériles. ¿Quién está explotando a quién aquí? ¿Los estériles a los fértiles? ¿El Estado a los hijos de familia numerosa? La cuestión no es fácil, y, desde luego, no se contesta hablando, sin más, de trabajadores y empresarios.

3. Cuando las cargas de la Seguridad Social son muy altas, el empresario roncea llegado el instante de contratar nuevos trabajadores. Podría afirmarse que existe un conflicto de intereses entre el trabajador no empleado y el empresario. Pero no es menos verdad que existe un conflicto de intereses entre el hiperprotegido trabajador empleado y el desempleado. De nuevo, la línea no se estira dividiendo, limpiamente, al colectivo de los pobres del colectivo de los ricos. Hace eses y quiebros, y dibuja un adamasquinado prolijo en el torso social.

4. El sistema alemán comprende partidas generosísimas para subvencionar cosas tales como la estancia en balnearios (no contabilizada como vacaciones, sino como un medio de combatir el surmenage), el asesoramiento matrimonial o la adquisición de entradas para el teatro. Estas ayudas benefician, fundamentalmente, a las clases medias. En realidad, proceden de los impuestos pagados por las propias clases medias, a cuyas manos vuelven después de sufrir dos rebajas. Primero, la rebaja aneja a la aleatoriedad del reparto, y segundo, la provocada por la necesidad de sostener a la burocracia que administra ese reparto. De acuerdo con esto, nos hallaríamos ante la explotación de unos burgueses- los que no van al teatro o a los balnearios_ por otros burgueses- los que van al teatro y a los balnearios- y por la burocracia interpuesta. Defender semejante galimatías no se me antoja, de ningún modo, la mejor manera de impulsar la justicia social.

¿Qué es en definitiva, la justicia social? Hayek sostuvo, famosamente, que se trataba de un concepto en esencia vacío. Yo no estoy de acuerdo. Hay gentes cuya

expansión vital es muy inferior a la que habrían disfrutado después de alcanzar ciertos bienes básicos, y me parece que esos bienes deben serles proporcionados sin regatear esfuerzos. Pero de aquí a consagrar, como eterna e irrenunciable, la cola de pavo real que le ha salido al Estado benefactor en este estadio de rendimientos decrecientes media un abismo. Los ojos multiplicados que nos miran cuando el pavo despliega su cola en abanico no son los ojos del pueblo, o de la clase universal en su acepción marxista, sino que son agujeros por los que se escapa, incontrolablemente, un dinero cada vez más azaroso. La izquierda que admite estos hechos melancólicos no es cómplice de la derecha, sino de un sano, y celebrable, sentido común. Con todo el respeto por las emociones intercostales, no conviene, no conviene nunca, echar a barato las glándulas intraparietales.

(Alvaro Delgado-Gal)