

LAS ESTRATEGIAS DE LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS QUE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO

El objetivo de esta investigación fue analizar el desempeño lector en estudiantes de bachillerato. Partimos de los resultados de la evaluación Pisa 2000 -proyecto patrocinado por la OCDE que mostraron el déficit lector de los jóvenes mexicanos de 15 y 16 años.

Los estudiantes se auxilian de una gran variedad de procedimientos para obtener información cuando leen textos escolares, y éstos devienen en técnicas de estudio. En esta investigación, evaluamos, por una parte, la *localización de la información* para responder un cuestionario y elaborar un resumen, y por la otra, la *reflexión metacognoscitiva*, entendida como la autorregulación. Nos preguntamos: ¿cuánta información puede obtener un estudiante de bachillerato y cómo reporta la estrategia que utiliza, dónde y cómo la aprendió? Esta ponencia destaca solo el reporte metacognoscitivo.

Perspectiva teórica

La metacognición se entiende como el conocimiento que tiene una persona de sus recursos cognitivos y la compatibilidad de éstos con la tarea que se desea realizar. Si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para la ejecución exitosa, está autorregulando su mente y es capaz de aplicar determinadas estrategias para alcanzar su objetivo. De esta manera se ha estudiado: la capacidad para identificar problemas y limitaciones para resolver con éxito una tarea, los mecanismos de autorregulación en actividades de aprendizaje y el desarrollo y uso de estrategias compensatorias. En general, la metacognición pone el acento en el sujeto quien ejecuta un doble proceso mental ya que debe planear, controlar y verificar la actividad cognoscitiva.

Baker y Brown (2002) proponen algunas habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura: a) clarificar los propósitos, entendiendo las demandas de la tarea, tanto explícitas como implícitas, b) identificar aspectos importantes de un mensaje, c) atender los aspectos relevantes del contenido, d) monitorear la comprensión, e) autocuestionarse si se están cumpliendo los objetivos propuestos y f) tomar acciones correctivas ante la incompreensión.

Cuando iniciamos esta investigación, partíamos de estudios previos donde encontramos que un lector puede reportar una estrategia pero no la usa, o la utiliza de forma errónea. Otras veces no describe cómo la usa pero de hecho lo hace. En el primer caso, parece que el conocimiento metacognitivo es precedente al uso de la estrategia en tanto que en el segundo es al revés. En este sentido nos interesó destacar qué tanto puede reportar un lector y no qué tanto puede utilizar una estrategia. El monitoreo para la comprensión demanda establecer la relación entre lo que se hace y lo que se reporta haber hecho, lo cual teóricamente es importante.

Coincidimos en que al menos hay tres formas para identificar información en un texto expositivo: a) la lingüística, basada en la organización de la información en un texto, incluye la coherencia, b) la cognitiva en la que interviene el conocimiento previo en su amplia acepción y las metas e intereses del lector, y c) la educacional que entrena para desarrollar estrategias y habilidades de lectura para tareas escolares (Schelling y Van Hout Wolters:1995). La lectura para identificar información no sólo está asociada al conocimiento sobre el tema , sino a la forma de interactuar con el texto con base en las experiencias previas, lo cual implica poseer una capacidad de autorregulación para saber cómo proceder en diferentes circunstancias textuales.

La comprensión implica, entre otras cosas, responder algunas preguntas referidas al texto, recordarlo, resumirlo y verificar argumentos. Reconocemos que elaborar un resumen

demanda habilidades propias de la escritura, sin embargo, su ejecución está relacionada con la obtención de información, además las prácticas escolares dan evidencia de que se utiliza como una forma para evaluar precisamente la comprensión. Ahora bien, elaborar un resumen no sólo se refiere a la reducción de información como una especie de gramática para sintetizar, sino que involucra una serie de operaciones cognitivas complejas. Como éste es un contenido desde la educación básica, podríamos suponer que los estudiantes de bachillerato tienen la experiencia suficiente para resumir con cohesión y coherencia; sin embargo, los alumnos suelen copiar o cortar y pegar segmentos de texto de forma arbitraria y producen resúmenes muy deficientes.

El resumen es importante porque hay evidencia de que es más fácil estudiar a partir de éste, (Anderson y Armbruster:2002), cosa que pudimos comprobar previamente con estudiantes de secundaria, pero también encontramos que ésta es una tarea que desarrollan a partir de lo que denominan *ideas principales* (Peredo, et.al.,2004), pero no se basan en una estrategia de identificación a partir de la base lingüística como lo proponen Schelling y Van Hout Wolters (1995) y al parecer tampoco tienen una buena base educacional que les permita utilizar un repertorio de técnicas para tener éxito. Como los estudiantes no utilizan información relativa a los elementos del texto, entonces tienen dificultades para utilizar las reglas de selección y supresión (Van Dijk:1980/1995) necesarias para un resumen. Una posibilidad teórica para estudiar el proceso de elaboración de un resumen es la aplicación de estas macrorreglas:

1a.- Supresión. Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.

2^a.- Generalización. Dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye la secuencia original.

3^a.- Construcción. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

Baker y Brown (op.cit) y Perelman (2005) encuentran un proceso evolutivo en estudiantes de diferentes grados escolares. Una tipología clasificatoria va desde un listado de acontecimientos inconexos, propio de los estudiantes menos maduros, pasa por lo que se denomina “tópico- más detalles, hasta recuperar la macroestructura.

Metodología

Utilizamos el método cuantitativo para medir y comparar aciertos. Y el método cualitativo para analizar el reporte metacognoscitivo a través de una entrevista. Además hicimos entrevistas sobre la trayectoria de aprendizaje de estas tareas. Aquí solo exponemos los resultados cualitativos.

Participantes

234 estudiantes de bachillerato en tres ciudades: Guadalajara, Tijuana e inmigrantes mexicanos en Laredo.

Procedimiento

Solicitamos leer un texto argumentativo, responder un cuestionario y elaborar un resumen., conservando el texto consigo. Un día después solicitamos reportar la estrategia utilizada para resolver estas tareas y cómo y dónde la aprendió.

Resultados

Un primer hallazgo fue la semejanza de respuestas entre los estudiantes a pesar de la lejanía geográfica entre las muestras. Un recurso importante para **responder un cuestionario** inmediatamente después de leer el texto y a pesar de tenerlo siempre consigo es **la memoria**, no sólo en los casos que lo han declarado formalmente sino también en los que manifestaron recordar el lugar donde presumiblemente está la información solicitada en alguna pregunta. No dudamos de la importancia que tiene el uso de la memoria de trabajo y de corto plazo, el problema es cuando los lectores la utilizan como única herramienta para responder sin intentar comprender y recordar la información integrada lógicamente. Esto hicieron los lectores menos eficientes. Incluso, algunos utilizan la **relectura** para memorizar más detalles, pero evidentemente sin éxito. En cambio, los que recuerdan el párrafo donde se ubica la información relativa a una respuesta, releen con la intención de localizarla. Otros, releen para verificar su respuesta. Este es un nivel más avanzado ya que es una forma de autoevaluación. *Releer selectivamente* es una estrategia de lectura si se utiliza para elaborar inferencias.

La **copia** es otra estrategia que se utiliza para respuestas textuales o datos concretos, pero es impropio cuando éstas están anidadas, ya que deben pasar por un proceso de análisis donde el lector necesita comprender la base argumentativa del autor,

inferir la respuesta o generalizar la información. Es entonces, cuando el estudiante no puede copiar fragmentos y no le es suficiente la relectura. McCormick (en Carrasco:2000), tipificó los errores que comenten cuando leen textos informativos y resuelven cuestionarios: a) interpreta mal la pregunta, b) recuerda incorrectamente la secuencia de la información, c) selecciona información incompleta , d) usa incorrectamente la información previa, e) opina en lugar de inferir.

Existe la idea de que el **resumen** se basa en **la paráfrasis**, aunque no se omite **la copia** de fragmentos. Hay una diferencia entre los buenos y malos resúmenes, los estudiantes que hacen una paráfrasis basada en la comprensión elaboran un buen resumen, en cambio los que escriben sólo lo que recuerdan y siguen utilizando solo **la memoria**, logran resúmenes deficientes, al igual que los que opinan sin basarse en la información del texto original. Destaca una regla escolar consistente en buscar las **ideas principales** pero no parece estar claro cómo identificarlas. Hay quienes proceden por **párrafos**, tratando de hacer más corto el texto y aunque esto puede ser una buena estrategia, depende de la extensión; es obvio que solo es pertinente en textos breves. Rinaudo (2001) estudió 500 resúmenes elaborados por universitarios y logró identificar algunas dificultades que nosotros podemos corroborar: organización deficiente de la información, distorsiones conceptuales, suprimir información importante, sobre todo la que contiene las relaciones causales, definiciones o clasificaciones incompletas, pueden enumerar hechos sin conexiones o bien dejar ideas vagas que llevan a resultados falsos.

Si partimos de que el motivo para elaborar un resumen es obtener y recuperar información ¹, entonces hay cuatro estrategias básicas que un lector debe aplicar:

¹ Hay otros fines para un resumen.

1.- Identificar la estructura textual, es decir, las oraciones no se presentan de la misma forma en un texto narrativo, expositivo, argumentativo. Es necesario identificar las relaciones conceptuales y jerárquicas que permiten seguir el orden de exposición de la información o de las ideas explícitas e inferenciales. Además identificar algunas marcas como subtítulos, índices y otros elementos ayudan a organizar la información.

2.- La activación del conocimiento previo consiste en utilizar la experiencia del lector para adecuar la estrategia al texto y la tarea.

3.- El lector puede utilizar la estrategia de hacer un acto conciente el observar las imágenes mentales que se activan antes, durante y después de la lectura. Puede elaborar una imagen predictiva de las ideas que supone encontrará en el texto. Esto le permite anticipar una estrategia. Durante la lectura puede conectar imágenes de objetos conocidos o descritos, hacer analogías o utilizar el pensamiento abstracto para aclarar las ideas.

4.- Es indispensable reconocer el objetivo y adecuar la estrategia.

A pesar de su importancia encontramos que no se enseñan reglas claras para la localización de información anidada, la elaboración de inferencias complejas y para la comparación analítica de argumentos. Se ha privilegiado la enseñanza del resumen antes que la de resolver cuestionarios. Los exámenes generalmente se basan en resolver cuestionarios pero se espera que el estudiante los resuelva a partir del recuerdo y no con una estrategia de lectura particular. En ambas tareas- resolver un cuestionario o elaborar un resumen- se enfatiza la noción de que el texto tiene ideas principales y secundarias, lo cual efectivamente es así, el problema radica en ser una regla que los estudiantes no logran aprehender, no podemos dar cuenta de la técnica pedagógica pero podemos inferir que no está basada en la estructura del texto.

Finalmente comprobamos la importancia de la metacognición. Los estudiantes no reportan haber sido enseñados para la autorregulación de su comprensión; sin embargo, en algunos casos han dado evidencia de la estrategia que utilizan para resolver la tarea y esto es un paso más adelante que no saber qué hacer con la lectura o cómo se resolvió una tarea. Los objetivos regulan la estrategia. En esta investigación los estudiantes pudieron anticipar qué tarea se esperaba, de tal manera que reportaron varias estrategias como: la relectura, leer por párrafos, buscar información específica, elaborar preguntas propias, el uso de la paráfrasis, recordar lo comprendido, etc. Todas tienen algo que ver con el uso estratégico del conocimiento previo y el monitoreo; es claro que las estrategias tienden a dar un sentido a la información. Nelson y Mellon (1989) proponen tres elementos constitutivos desde los cuales el lector construye un significado: a) *la organización*, el lector organiza el contenido de acuerdo a su repertorio cognitivo, b) *la selección*, el lector selecciona información o partes del contenido de acuerdo a un principio de prioridad y c) *la conectividad*, el lector conecta ideas y datos por medio de las inferencias. Ahora bien, esto se da a partir de diferentes representaciones mentales que el lector tiene de las diversas estructuras lingüísticas de los textos. Esto es, no organiza igual un texto narrativo que otro argumentativo, tampoco seleccionan de la misma forma las ideas en un texto extenso y complejo como un ensayo, que en otro breve como un formulario o una receta. Toma en cuenta el uso social del texto en un contexto y los propósitos.

El conocimiento previo y las creencias consisten en factores preexistentes, cognoscitivos y afectivos que influyen en la comprensión y construcción de significados. Las creencias incluyen opiniones, valores, convicciones, ideologías, algunas basadas en argumentos, otras en la vida diaria, y son tomadas por el lector para construir significados. Para nosotros, fue un hallazgo la actitud y las expectativas escolares de los estudiantes.

Hay algunos para los que leer es aprender y para otros simplemente es aburrido, los hay quienes quieren seguir estudios universitarios y se esfuerzan por su desempeño escolar y otros para los que estudiar es solo un paso necesario para conseguir un mejor empleo pero no desean continuar otros estudios sino más bien aprender lo elemental y conseguir un certificado que los habilite. Hay quienes tienen un entorno familiar culturalmente favorecedor de la lectura y otros cuyas condiciones económicas son escasas; no obstante, la escuela se convierte en la mediadora entre el estudiante y los libros. Es aquí donde el entrenamiento cobra una importancia crucial para que los estudiantes sean lectores más estratégicos.

Bibliografía

- Anderson, TH. y B.B.Armbruster, (2002). "Studying". En P. D. Pearson.(edt.) *Handbook of reading research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers: 657-680
- Baker, L. y Brown (2002) "Metacognitive skills and reading". En D. Pearson. (edt.) *Handbook of reading research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates ,Inc. Publishers. I: 353-394
- Carrasco, A. C. (2000) *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Nelson y Mellon, (1989) *Construing Constructivism: Reading reseach in the United States*. www.writingproject.org/cs/nwpp/print/nwpr/707
- Peredo, M. A. et.al. (2004) "Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos de alto y bajo rendimiento en la identificación de información central en el texto escolar." En *Diez estudios sobre la lectura*. México:Editorial Universitaria.; 123-169
- Perelman, F. (2005) "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos." *Lectura y Vida*. (26) No.2, Newark, IRA.: 6-21

- Rinaudo, et.al. (2001) *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*.
Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Shelling. G.L. y Van Hout-Wolters B.H.(1995) “ Main points in an instructional text, as
identified by students and by their teachers.” En *Reading Research Quarterly*. Vol
30, Newark,USA: IRA, : 725- 756
- Van Dyjk,T.A. (1980/ 1995) *Estructura y funciones del discurso*. México. Siglo XXI