

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO

**ESTUDIO SOBRE LOS MODELOS
CONCEPTUALES Y LA AUTORREGULACIÓN
DE LA COMPRENSIÓN Y LA COMPOSICIÓN
DE TEXTOS: UN ANÁLISIS DE SUS POSIBLES RELACIONES**

T E S I S
que para obtener el grado de
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

Jurado de Examen de Grado

DIRECTORA: DRA. FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO

**COMITÉ: DRA. ILEANA SEDA SANTANA
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
DRA. SILVIA M. ROJAS RAMÍREZ
DRA. M. MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN
DRA. IRENE MURIÁ VILA
DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO**

México, D. F.

2006

*A Lupi, Myriam., Montse, Estibaliz y Arantza
Con amor. Gracias por su comprensión y cariño.*



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Gracias a la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, por su amistad y por su valiosa dirección. Trabajar contigo siempre ha sido cosa fácil, por tu gentileza y por tu alto nivel y dedicación académica.

Gracias a la Dra. Guadalupe Acle, por su apoyo y asesoría. Este trabajo no hubiera sido posible sin tu colaboración y ayuda.

Gracias a la Dra. Ileana Seda. Porque las experiencias educativas compartidas contigo en el doctorado fueron de incuestionable valor para este trabajo.

Gracias a la Dra. Sylvia Rojas. Tus valiosos comentarios y aportaciones fueron muy enriquecedores para la consecución de esta obra.

Gracias también a la Dra. Mercedes de Agüero, a la Dra. Irene Muriá y a la Dra. Concepción Barrón por su participación académica en el jurado.

Gracias al Mtro. Carlos Peniche por su apoyo. A Evelyn Sánchez por su auxilio en diversos aspectos técnicos de la investigación.

Un agradecimiento especial a mi Padre, tía Victoria, hermanos y sobrinos, sin cuyo apoyo familiar no se hubiese realizado este proyecto

Gracias también a los compañeros del departamento de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM (especialmente a Maru Martínez, Georgina Delgado, Marco Rigo, Jesús Carlos y Hortensia García por el apoyo recibido).

Gracias a todos los participantes de la investigación

Índice

Resumen

Abstract

Introducción, p. 9

Capítulo 1. Modelos teóricos sobre el proceso de comprensión de lectura, p. 17

1.1 Introducción, p. 17

1.2 Los modelos y propuestas teóricas más influyentes en la explicación del proceso de la comprensión lectora, p. 19

1.2.1 El modelo de van Dijk y Kintsch, p. 23

1.2.2 El modelo construcción-integración de Kintsch, p. 31

1.2.3 Otros modelos o propuestas teóricas, p. 35

1.2.4 Las investigaciones sobre los modelos conceptuales de lectura, p. 41

1.2.5 La comprensión de lectura desde el paradigma histórico-cultural, p. 47

1.3 Comentarios finales, p. 54

Capítulo 2. Modelos teóricos sobre el proceso de composición escrita, p. 57

2.1 Introducción, p. 57

2.2 Los modelos y propuestas teóricas más influyentes en la explicación de la composición escrita, p. 61

2.2.1 El modelo de la composición escrita propuesto por Hayes y Flower a inicios de los ochenta del siglo anterior, p. 61

2.2.2 Los modelos de “decir el conocimiento” y de “transformar el conocimiento” de Bereiter y Scardamalia, p. 69

2.2.3 Las nuevas propuestas de Hayes y Flower en la década de los noventa del siglo anterior, p. 77

2.2.4 La escritura como diseño creativo: la interpretación de M. Sharples, p. 87

2.2.5 Una aproximación histórico-cultural de la composición escrita, p. 99

2.3 Comentarios finales, p. 103

Capítulo 3. Modelos teóricos e investigaciones sobre las relaciones entre lectura y escritura, p. 106

3.1 Introducción, p. 106

3.2 Contexto histórico de la investigación de las relaciones, p. 108

3.3 Modelos y propuestas teóricas sobre las relaciones, p. 116

3.4 Algunas investigaciones empíricas sobre las relaciones, p. 122

3.5 Comentarios finales, p. 126

Capítulo 4. La justificación, el problema y los objetivos de la investigación, p. 128

4.1 Justificación teórica, p. 128

4.2 Justificación metodológica, p. 138

4.3 El espacio de problemas de la investigación, p. 145

4.4 Los objetivos de la investigación, p. 146

Capítulo 5. Método de investigación, p. 147

- 5.1 Los y las participantes del estudio, p. 147
- 5.2 Estrategias metodológicas utilizadas, p. 149
- 5.3 Herramientas utilizadas en la investigación, p. 151
- 5.3 El diseño de la investigación, p. 158
- 5.4 Los procedimientos realizados, p. 159

Capítulo 6. Los resultados: descripción y análisis, p. 166

- 6.1 Los resultados de las entrevistas: en búsqueda de los modelos conceptuales, p. 166
 - 6.1.1 Conocimiento metatextual, p. 168
 - 6.1.2 Conceptualización de la comprensión de textos, p. 180
 - 6.1.3 Conceptualización de la composición escrita, p. 192
 - 6.1.4 Las relaciones entre la comprensión y la composición de textos, p. 204
 - 6.1.5 Consideraciones finales: hacia los modelos conceptuales de lectura y escritura, p. 212
- 6.2 Resultados de los reportes verbales: las actividades estratégicas y autorreguladoras de la comprensión y la composición, p. 217
 - 6.2.1 Los reportes de pensamiento en voz alta de la comprensión de textos, p. 218
 - 6.2.2 Los reportes de pensamiento en voz alta de la composición de textos, p. 231
- 6.3 Resultados de las tareas de comprensión y composición, p. 243
 - 6.3.1 Evaluación del resumen escrito, p. 243
 - 6.3.2 Evaluación de las producciones escritas, p. 251

Capítulo 7. Discusión y conclusiones del trabajo de investigación, p. 262

- 7.1 Sobre los modelos conceptuales de lectura y escritura, p. 263
 - 7.1.1 En torno al conocimiento metatextual: las epistemologías del texto, p. 263
 - 7.1.2 Los modelos conceptuales de la comprensión de textos, p. 267
 - 7.1.3 Los modelos conceptuales de la composición escrita, p. 270
- 7.2 Las actividades estratégicas y de autorregulación de la comprensión y la composición de textos, y los modelos conceptuales, p. 274
 - 7.2.1 La comprensión lectora en los cuatro grupos: las relaciones entre los modelos conceptuales y la actividad estratégica y autorregulada, p. 274
 - 7.2.2 La composición escrita en los cuatro grupos: las relaciones entre los modelos conceptuales y la actividad autorregulada, p. 279
- 7.3 Las relaciones entre los modelos conceptuales de lectura y escritura, p. 285
- 7.4 ¿Qué establece las diferencias entre los modelos conceptuales?, p. 291
 - 7.4.1 Cambios evolutivos ¿en qué sentido?, p. 291
 - 7.4.2 Las diferencias entre los modelos y las epistemologías: los contextos educativos y la reflexión como factores explicativos, p. 293
- 7.5 Implicaciones para la educación, p. 301
- 7.6 Limitaciones del presente estudio y recomendaciones para futuras investigaciones, p. 306

Bibliografía, p. 310

Anexos

- Anexo 1. El guión de la entrevista, p. 321
- Anexo 2. Presentación del texto “Rinitis” por unidades idea y párrafos y representación

gráfica de su superestructura, p. 324

Anexo 3. Rúbrica para la evaluación de los resúmenes, p. 329

Anexo 4. Rúbrica para la evaluación de las producciones escritas, p. 332

Resumen

En el presente trabajo se aborda el estudio de los modelos conceptuales de lectura y escritura y sus relaciones con la actividad estratégica y autorregulada, en estudiantes de escuelas públicas pertenecientes a los niveles de secundaria (tercer grado), bachillerato (tercer grado) y de dos carreras universitarias (Química y Literatura y Letras Hispánicas, de tercer grado también).

Se utilizaron como estrategias metodológicas entrevistas semi-estructuradas y reportes verbales de pensamiento en voz alta, para estudiar los modelos conceptuales y las conductas estratégicas y autorreguladas de los participantes. También se analizaron los productos de las tareas de comprensión y composición (resúmenes y composiciones escritas) como actividades evaluativas de cada proceso.

Los resultados encontrados son amplios y complejos. De manera general, demostraron que fue posible identificar cambios cualitativos entre las epistemologías textuales, los modelos conceptuales de lectura y de escritura de los estudiantes de los grados estudiados. Entre ellos se encontraron diferencias cualitativas debidas a factores evolutivos y educativos. De manera particular, se encontró que los estudiantes menores demostraron poseer una epistemología que enfatiza la función transmisiva de los textos, mientras que los estudiantes de Letras manifestaron una epistemología distinta basada en la función generadora y dialógica-comunicativa. En relación con los modelos conceptuales de lectura se identificaron tres variedades: el reproduccionista, el interpretativo y el constructivo; en lo que se refiere a los modelos de escritura, también se identificaron tres modelos en estrecha relación con los anteriores: el reproduccionista basado en el espacio temático, el reflexivo del espacio temático con apertura del espacio retórico y el reflexivo de los espacios temático y reflexivo.

Por otro lado, también se encontraron diferencias cualitativas en las actividades estratégicas y autorreguladas de índole evolutiva en cada dominio, que se asociaron con los modelos conceptuales identificados. Se discuten las posibles relaciones inter e intra-dominio entre las epistemologías del texto, los modelos conceptuales y las actividades estratégicas y autorreguladoras. Vistos de manera global en sus complejas interacciones, los resultados parecen adherirse a un modelo bidireccional entre lectura-escritura que propone tanto relaciones directas de influencia recíproca entre los dominios de comprensión y composición como relaciones mediatizadas por un núcleo de conocimiento compartido basado en las epistemologías textuales.

PALABRAS CLAVE: Modelos conceptuales de la lectura y escritura, estrategias de autorregulación de lectura y escritura, relaciones entre lectura y escritura

Abstract

In this work the author studies the conceptual models of reading and writing and their relation with the strategic and self-regulated activity in students of public secondary schools (third grade), high school (third grade) and two university degrees (Chemistry and Spanish Language and Literatura, third grade).

The methodological strategies that have been used were semi-structured interviews and think-aloud verbal reports in order to study the conceptual models and the participants' strategic and self-regulated behaviors. The author also analyzed the products of the understanding and writing tasks (abstracts and written essays) as assessment activities for each process.

The results were extensive and complex. In a general way, they proved that it was possible to identify qualitative modifications between the textual epistemologies, the conceptual reading and writing models of the participating students. Amongst them we can find qualitative differences which have to do with the developmental and educational factors. But in a particular way we found that the youngest students had a specific epistemology which puts the emphasis on the transmissive function of the texts, whereas the Literature students' epistemology was based on the generative and dialogic-communicative function. With regard to the conceptual reading models, it was possible to identify three types: the reproductionist, the interpretative and the constructive model. And related to the writing models, we also identified three, tightly connected with the former: the reproductionist model, based on the thematic space, the reflexive model of the thematic space, with an opening to the rhetorical space and the reflexive model of the thematic and reflexive spaces.

On the other hand, we also found qualitative differences amongst the evolutionary strategic and self-regulated activities within each domain, which could be associated to the identified conceptual models. The article also deals with the possible inter- and intra dominium relations between the textual epistemologies, the conceptual models and the strategic and self-regulating activities. In a comprehensive way, and taking into account the complex interactions that characterize them, the results seem to adhere to a bi-directional model between reading and writing which offers not only direct and reciprocal relations of influence between the understanding and writing dominium, but also relations that have been mediated by a shared knowledge core based on textual epistemologies.

KEYWORDS: Conceptual models of reading and writing, self-regulation strategies of reading and writing, relationships between reading and writing.

Introducción

“Efectivamente es muy difícil conciliar la imagen de un sistema representacional dirigido al computo, que procesa símbolos de forma descontextualizada utilizando el lenguaje de la mente y que opera en un vacío social, con la imagen de un sistema representacional dirigido a la toma de decisiones y a la acción, que es sensible a las variaciones situacionales y que opera en el escenario sociocultural... Es tan difícil conciliarlos que es comprensible que se rechace este modelo de hombre “simbolicus”. Pero lo que no es comprensible es que, en su lugar, se proponga un modelo de *ente evanescente* que tiene representación, memoria, conocimiento y actividad ¡todo compartido!”

M. J. Rodrigo

“Las relaciones entre el individuo y las oportunidades que recibe de los otros (educadores en un sentido amplio) para acceder a la experiencia social culturalmente organizada -y no lo uno o lo otro- constituyen la unidad explicativa del progreso personal. Esta unidad que no debe ser perdida de vista

si se quieren comprender las claves del desarrollo humano, no descarta sin embargo *la utilidad de zooms y primeros planos, enfoques detallados sobre determinados elementos de los sistemas que ayuden a mejorar la imagen global y a comprender con mayor fundamento la realidad de que se trate*".

I. Solé (las cursivas son mías)

I

El estudio y análisis de los procesos de la comprensión y composición de textos es una temática que ha interesado desde hace muchos años a distintos especialistas tales como filósofos, educadores, lingüistas y literatos. A este grupo diverso de especialistas y plural de intereses, se han incorporado de forma paulatina los psicólogos en el siglo anterior aportando su mirada psicológica.

¿Por qué las actividades de lectura y escritura complejas han sido fuente u objeto de la reflexión de tantos especialistas? Seguramente por ser actividades genuinamente humanas y por la importancia que estos procesos revisten dentro del desarrollo cultural de las distintas comunidades y grupos humanos, desde que la escritura se convirtió en uno de los medios más importantes para producir, pensar, acumular y divulgar el conocimiento. De hecho, todo miembro que participa en un grupo o comunidad en donde la cultura letrada juega un papel esencial en la organización social, cultural y política, requiere de estar alfabetizado para poder tener un potencial acceso a la herencia cultural y educativa que dicho grupo o comunidad ha acumulado en su devenir histórico.

El proceso de alfabetización puede ser entendido en principio, como una práctica cultural compleja que ocurre dentro de contextos socio-históricos determinados (Gee, 1992). Se adquiere como consecuencia de la participación de los educandos en distintas variedades de eventos y prácticas letradas que ocurren en los múltiples contextos (v. gr. el familiar y el escolar) donde los aprendices están inmersos y a través de los cuales se apropian de los múltiples usos del lenguaje escrito.

Si bien la alfabetización inicia desde antes de que se participe formalmente en el proceso de escolarización y se desarrolla sobre todo con el aprendizaje del código lecto-escrito (la adquisición de las habilidades básicas para establecer las reglas de correspondencia grafema-fonema necesarias para la codificación y decodificación), alcanza un verdadero sentido con la aparición de las formas más sofisticadas de leer, escribir y pensar con los discursos escritos de forma funcional y competente (Garton y Pratt, 1991). De este modo, puede decirse que las formas más complejas de alfabetización lecto-escrita, a través de las cuales es

posible el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva de los educandos en el más amplio sentido, lo constituyen la comprensión reflexiva y crítica de textos así como la composición escrita, en tanto que actividades de construcción de significados e instrumentos para facilitar el acceso a los saberes que están ligados a la cultura escrita.

Con la lectura y la escritura se abre la posibilidad de comunicarse con los otros más allá del tiempo y del espacio inmediatos. Se generan nuevos horizontes en el aprender, en el compartir voces y discursos de y con los otros y en hacer que los pensamientos propios se estructuren a partir de tales discursos compartidos.

Los estudios psicológicos sobre la comprensión y composición de discurso escrito se han desarrollado de manera espectacular en las últimas cuatro décadas del siglo anterior y lo que va del presente siglo.

Pese a que es posible establecer las diferencias específicas que han ocurrido en cada uno de estos campos e incluso consignar que los estudios de la comprensión lectora tienen una tradición de investigación más consolidada y un desfase de varios años con respecto a los de composición, desde mi punto de vista, existen también ciertos *paralelismos evidentes*. Primero en cada uno de los procesos se puede constatar la influencia de los paradigmas psicolingüístico y cognitivo y más recientemente el del enfoque sociocultural (aún cuando en la actualidad ambos programas de investigación coexisten); segundo, las investigaciones primero insistieron en la comprensión de los procesos y subprocesos y luego dieron origen al desarrollo de propuestas pedagógicas de intervención a partir de dichas plataformas empírico-conceptuales; tercero, para su estudio se han utilizado metodologías primero de corte cuantitativo y más recientemente de tipo cualitativo; cuarto, los primeros estudios se realizaron en situaciones muy artificiales con materiales de bajo nivel ecológico y luego se ha procurado investigar los procesos en situaciones y tareas más auténticas y con materiales de mayor autenticidad.

Hay otra cuestión central: no sólo hay paralelismos en los estudios de ambos procesos sino que francamente han tenido “vidas paralelas”, porque la mayor parte de la investigación se ha hecho con agendas separadas sin apenas tocarse. La investigación de la comprensión ha seguido su propio sendero y, por otro lado, los estudios de la composición han hecho lo mismo, teniendo escasos puntos de convergencia. El estudio de las relaciones entre los dos procesos no ha tenido un importante protagonismo en la literatura especializada y ha quedado relegado a un segundo término.

Ya dentro de la investigación de los procesos de comprensión lectora y de la composición escrita, la mayor parte de ella se ha dirigido a estudiar los aspectos más procedimentales y/o estratégicos de ambos procesos.

Del lado de la lectura han surgido numerosos estudios en los últimos veinticinco años que trataron de dar cuenta de la actividad estratégica y autorregulada de la comprensión con diferentes poblaciones. Se ha documentado con cierto grado de detalle las distintas actividades estratégicas específicas de lectura identificadas en la literatura especializada, de modo que se cuenta con varias clasificaciones valiosas y útiles en la actualidad; un poco más tardíamente también aparecieron los trabajos que trataron de caracterizar los procesos autorreguladores de la lectura académica. No menos importantes han sido las investigaciones que intentaron explorar las diferencias individuales estratégicas y autorreguladoras en el ámbito de la línea de investigación de los expertos y novatos; particularmente, en estos trabajos se quería contar con una descripción del nivel de *expertise* en la comprensión lectora y al mismo tiempo comprender las dificultades del lector poco eficaz. Estos y otros estudios, pronto dieron frutos y engendraron varias generaciones de propuestas de intervención sobre cómo mejorar los procesos de lectura, igualmente con distintas poblaciones y en diferentes niveles educativos.

Para no variar, algo similar, aunque con ciertas diferencias, ha ocurrido en el caso de la composición escrita. También se investigó por varios años los aspectos estratégicos y autorreguladores e igualmente se establecieron las diferencias entre los escritores expertos y novatos, para de ahí pasar a engendrar variadas propuestas de intervención con base un importante soporte empírico producto de los estudios anteriores.

No se discute que todos estos trabajos han significado un avance importante para el conocimiento psicoeducativo teórico-conceptual y tecnológico-interventivo. Sin embargo, hay dos cuestiones que han sido descuidadas o por lo menos poco estudiadas en ambos procesos. Por un lado estaría el factor evolutivo y, por otro, los aspectos más conceptuales o “metaconceptuales” de ambos procesos.

La dimensión evolutiva prácticamente ha estado ausente en los trabajos de investigación de la comprensión lectora y la composición escrita. Poco ha sido el interés de los investigadores por estudiar las diferencias específicas de dominio que ocurren en el plano del desarrollo en cada uno de estos procesos en sus dimensiones estratégicas, autorreguladoras y metacognitivas.

Igualmente poca atracción han generado los estudios referidos a indagar los aspectos conceptuales o de comprensión de cada uno de los procesos, dimensión que podríamos llamar metacognitiva¹ y que para cada uno de los procesos se traduciría bajo las expresiones de metalectura y metaescritura, y conocimiento metatextual para el caso del ámbito de los textos.

En las investigaciones actuales sobre la metacognición se han operado al menos tres cambios sustanciales en relación a la concepción más clásica que prevaleció durante cierto tiempo (ver Schraw y Moshman, 1995; Mateos, 2001): 1) si bien se aceptó durante un tiempo que el conocimiento metacognitivo era explícito y verbalizable (constatable), más recientemente se sostiene que ocurren diferentes niveles de explicitación (o tematización) en la dimensión evolutiva, 2) en la actualidad se considera que el desarrollo del conocimiento metacognitivo no implica una simple evolución de un nivel erróneo a otro más correcto en el que se aprenden un “número creciente de verdades” sino que más bien progresa por formas de conocimiento diferentes (Karmiloff-Smith, 1994) y 3) se sostiene que el conocimiento metacognitivo más que constituirse por una colección de representaciones discretas se estructura en forma de teorías intuitivas o implícitas.

Pues bien, tal pareciera que podría esperarse -así como ha ocurrido con otros dominios como en la caso de las investigaciones sobre las concepciones del conocimiento y del aprendizaje (Hofer, 2001; Pozo, 2000)- que dentro de cada uno de los dominios de lectura y escritura puede ocurrir que los sujetos *construyen* una serie de teorías implícitas y que éstas pueden variar con el desarrollo, entendido éste en su sentido más amplio. Las investigaciones de Schraw (2000, y con Bruning, 1996) sobre los modelos conceptuales de lectura en parte parecen dar luz sobre algunos de estos aspectos aunque sobre otros no (por ejemplo los cambios evolutivos); igualmente los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1987 y 1992) también parecen apuntar en esta dirección e igualmente dan cuenta de algunos de los aspectos mencionados (con los modelos de “decir lo que se sabe” y “transformar lo que se sabe”) pero de otros igualmente no (ni los cambios evolutivos quedan claros -quizás porque ni siquiera fueron planteados- ni los aspectos estrictamente metaconceptuales). Además como siempre, estas investigaciones, también han tenido rumbos parecidos aunque separados y no se llegaron a plantear en modo alguno los vínculos posibles entre ambos dominios.

III

¹ Hablo de la metacognición en el sentido que lo aclara Brown (1987); es decir, para referirme a los aspectos declarativos del conocimiento, comprensión y conciencia que las personas tienen sobre sus procesos y sus productos cognitivos. En este sentido, se distingue de la autorregulación que es un conocimiento más procedimental y que tienen que ver con la regulación de la actividad cognitiva en dominios específicos, el cual involucra los componentes de planificación, supervisión o monitoreo y evaluación.

Estas y otras cuestiones inspiraron la presente investigación. En primer término, interesó estudiar los posibles modelos conceptuales de lectura y de escritura que poseen los estudiantes de la presente investigación como teorías implícitas que aquí se denominan “modelos conceptuales” (Schraw, 2000 y Schraw y Bruning, 1996). En el entendido de que estas teorías son construcciones en parte personales (subjetivas) y en parte culturales (compartidas), que constituyen un conjunto organizado de representaciones que guían la acción y que cumplen una finalidad adaptativa. Pero también, estas teorías implícitas, son objeto de cambios evolutivos específicos de dominio como lo sugiere la teoría de las redescripciones representacionales y las más recientes teorías metacognitivas.

Algunos autores han ido más allá y consideran que estos modelos conceptuales en realidad expresan sendas *epistemologías sobre cómo se adquiere y produce conocimiento con y por los textos, lo que influye de manera decisiva en cómo se interacciona con y a través de ellos*, ya sea cuando se lee o cuando se escribe (ver Cunningham y Fitzgerald, 1996; Hofer, 2001).

En este sentido, adicionalmente a la línea argumental anterior, otras dos cuestiones fueron de particular interés en este trabajo. La primera tiene que ver con la supuesta relación entre los modelos conceptuales y la actividad estratégica y autorregulada. Dicha relación como tal, por su puesto casi no ha sido explorada en la literatura en esta área de conocimiento. Una vez más, ambas líneas han ido por senderos distintos.

La segunda se refiere a las relaciones entre dominios en lo que se atañe tanto a los modelos conceptuales como a los aspectos de estratégicos y de autorregulación en las edades contempladas. En tal sentido, la investigación también pretendió ubicarse en el contexto de los modelos que proponen relaciones entre cada uno de los dominios, pero tratando de indagar estas relaciones en el plano del desarrollo.

Estos asuntos están detrás del diseño de investigación planteado en el trabajo. Indagar las modelos conceptuales de la lectura y escritura y el conocimiento metatextual en su posible evolución dentro del rango de las edades escolares estudiadas; de igual modo intentar identificar las relaciones entre los modelos conceptuales y los aspectos estratégicos y autorreguladores y, por último, buscar establecer las relaciones inter-dominio en uno y otro de los aspectos.

Sin embargo, también en el diseño de la investigación se contempló otro aspecto que le dio un matiz más allá de lo que hasta ahora se ha dicho. Interesó estudiar las diferencias entre dos grupos de estudiantes universitarios del mismo nivel escolar, pero provenientes de dos comunidades académico-culturales distintas que hacen uso de los textos de una manera diferente y que capacitan a los estudiantes igualmente de manera

diferente para acercarse a éstos en las actividades de leer y escribir. Los resultados encontrados en esta veta de investigación del estudio obligan a una interpretación que está más allá de la influencia del factor evolutivo intra-dominio (que en gran medida se demostró en los otros grupos estudiados) y que requiere del uso del discurso explicativo de corte más educativo y sociocultural (que además sirve de manera importante para incluir el factor institución escolar, como un elemento indispensable de la interpretación de todo el estudio).

Por tanto, el trabajo estudia y demuestra la construcción de las representaciones conceptuales que los lectores y escritores tienen sobre los textos y sobre los procesos de comprensión lectora y de composición escrita. Estas son *auténticas construcciones* que toman forma en la singularidad de cada una de las personas, y que *se reestructuran o se redefinen* progresivamente con la edad escolar *en la medida en que se participa en actividades y en situaciones académicas y sociales más complejas y también en la medida en que se reflexiona progresivamente sobre ellas*. Esto es, si bien se reconoce que son en parte compartidas y en este sentido co-construidas, también son en parte re-construidas como producto de la reflexión activa con los textos y a través de los textos.

Capítulo 1. Modelos teóricos sobre el proceso de comprensión de lectura

“Leer es un acto creativo,
un continuo ejercicio de la imaginación
que presta carne, sentimiento y color
a las palabras muertas de la página:
tenemos que recurrir a la experiencia de todos nuestros sentidos
para crear un mundo en nuestra mente...”

Stephen Vizinczey

“Entonces cerraba el libro y casi al instante,
a los cinco segundos,
lo tenía que volver a abrir y seguir leyendo,
y tenía la sensación de que había salido
como con más vida del libro.
Lo que te quiero decir es que,
entre otras muchas cosas,
las lecturas son experiencias,
y éstas sin duda enriquecen a quien las vive...”

José Agustín

1.1 Introducción

Los modelos de comprensión de lectura recientes en Psicología, comenzaron a aparecer a partir de los años cincuenta gracias tanto al nacimiento del paradigma computacional del procesamiento de la información como a la aparición de la psicolingüística fuertemente influida por los trabajos de la gramática generativa de Chomsky.

Desde esos años y hasta la década de los setenta, los modelos propuestos para explicar los procesos de comprensión de textos fueron esencialmente formulados en términos de explicaciones de nivel simbólico, las cuales eran las únicas prevalecientes por aquél entonces.

Sin duda, es posible identificar varias aproximaciones o modelos desarrollados en este período y también reconocer varias tendencias en que éstos pueden ubicarse. Una primera tendencia a la cual se adhirieron los primeros modelos fue a dar una mayor preponderancia al procesamiento *bottom-up* (del texto al lector o “ascendente”) y a sostener una explicación basada en el procesamiento en serie y fuertemente unidireccional, centrándose su explicación en el nivel de los microprocesos. Una segunda tendencia, se caracterizó por empezar a reconocer el papel del lector en el acto de lectura y en ese sentido, desarrollar explicaciones *top-down* (del lector al texto o “descendente”) buscando atender a los macroprocesos y abriendo nuevas

posibilidades a un enfoque más interaccionista (De Vega et al, 1990; Hernández, 1987; Parodi, 2003; Rojas-Drummond, 1979).

Pueden citarse dentro de los modelos de tipo *bottom-up* de la primera tendencia a algunos del tipo procesamiento de información (como la versión inicial del modelo de procesamiento de Laberge y Samuels) y psicolingüísticos. En este tipo de modelos como se ha dicho se ponía un énfasis desmesurado por los datos provistos por el texto y se trataba de dar cuenta de los microprocesos atencionales, de codificación y representación fonética, sintáctica, etc.

Otros modelos provenían más bien de la vertiente psicolingüística inicial, como por ejemplo el modelo “interpretativo” o “independiente” propuesto por H. Clark en los sesenta. De manera breve, este modelo sostenía que el lector debía lograr una interpretación del texto al recuperar la “estructura profunda” de las oraciones dispuestas en el mismo, sin importar los aspectos pragmáticos y contextuales que pudieran estar influyendo en el proceso (Rojas-Drummond, 1979). Se entiende que según este modelo la dimensión semántica se encuentra predeterminada dentro del texto y las contribuciones cognitivas del lector son minusvaloradas.

Más adelante estos tipos de modelos dieron origen a otros de naturaleza más sofisticada que sostenían una propuesta de análisis modular en distintos niveles de procesamiento del insumo lingüístico (por ejemplo el modelo de lectura propuesto por Fodor a mediados de los años ochenta), que también por cierto era en gran medida de tipo serial.

Dentro de los modelos representativos del enfoque *top-down* y antagónicos con los modelos antes descritos, se encuentran los trabajos de J. Bransford sobre procesamiento inferencial del texto y el realizado por los teóricos del esquema cuyos autores más representativos son R. Anderson y D. Pearson (Anderson y Pearson, 1984). Estas dos propuestas teóricas recuperan el papel del lector y subrayan el importante papel que éste desempeña en la construcción de significados a partir de la información provista por los textos.

De acuerdo con los trabajos clásicos realizados por J. Bransford y sus colegas, a inicios y mediados de los setenta, el significado no es recobrado de los textos sino que es construido a partir del conocimiento del mundo que posee el lector y del uso que éste hace del contexto (lingüístico) en que está inmerso; el resultado del procesamiento del texto gracias a este trabajo elaborativo, le permite al lector ir más allá de su codificación literal y lograr una representación semántica de carácter holístico (Bransford, 1979).

Los teóricos del esquema también destacaron el papel del lector y de sus conocimientos previos organizados en formas de esquemas, aduciendo la importancia clave que tiene este constructo cuando los textos son comprendidos. Los esquemas desempeñan un papel determinante en la lectura porque proveen de un marco ideacional, contribuyen a la atención y el procesamiento selectivo de la información y coadyuvan poderosamente al procesamiento inferencial.

Precisamente esta aproximación unos años más tarde dio un fuerte impulso a los trabajos sobre “gramáticas de historias” que tanto revuelo causaron a finales de los setenta y principios de los ochenta (Fitzgerald, 1991; Gárate, 1994; Hernández, 1987; Johnson y Mandler, 1980). Dos de las tesis centrales de esta célebre línea de investigación fueron: 1) determinar la estructura típica de los textos narrativos haciendo un análisis sintáctico de sus constituyentes y de las reglas que determinan cómo estos se estructuran y 2) hipotetizar que los lectores internalizan la estructura canónica de los textos narrativos gracias a su continua interacción con los mismos en sus distintas modalidades, la cual les sirve como un formato o esquema para facilitar el procesamiento del texto y su comprensión. Sin duda también la aproximación de la teoría de los esquemas, influyó en los trabajos de B. Meyer y otros sobre la caracterización de las estructuras de los textos expositivos y en las investigaciones que demostraron empíricamente el “efecto de los niveles” en el procesamiento de los textos realizado por el lector (los lectores no procesan los textos de forma arbitraria dado que reconocen su organización retórica jerárquica utilizándola activamente) (Meyer, 1999, Meyer y Fredle, 1984).

No hay que olvidar también aquí, las aportaciones de dos de los autores más influyentes en la investigación y la enseñanza de la lectura que provenían del campo de la psicolingüística post-chomskiana, dadas a conocer desde finales de los ochenta. Se trata de las obras de K. Goodman y F. Smith, quienes destacaron el papel del lector y el uso activo del contexto en la construcción de los significados a partir de los textos. Debe reconocerse la importancia de las obras de estos autores en el campo de la educación, dado que han sido los principales promotores de la corriente nombrada “lenguaje total” que tomó fuerza a finales de los ochenta y en la década de los noventa.

Todos los modelos anteriores, cumplieron su cometido histórico, contribuyendo a impulsar la investigación psicológica sobre la comprensión de textos. Pero después de estas oscilaciones en las tendencias unidireccionales “del lector al texto” y viceversa que siguió la investigación, comenzaron a ser posibles los modelos interaccionistas y transaccionales.

Una de las propuestas más interesantes en este sentido por su influjo dentro del campo y por la novedad de sus tesis, apareció a finales de los setenta desarrollado por W. Kintsch y T. van Dijk. Esta propuesta teórica se le conoce como el “modelo macroestructural” y tuvo una primera versión psicolingüística en 1978 (Kintsch y van Dijk, 1978). La propuesta desarrollada en el modelo macroestructural de aquel entonces, reconocía por igual la importancia de los factores textuales y del lector, estaba basada en el análisis y procesamiento del tejido proposicional (metodología desarrollada en trabajos previos por Kintsch) y su originalidad se debió, como veremos más adelante en el capítulo, a la búsqueda de conseguir una explicación de los niveles más complejos de procesamiento: el macroestructural semántico y el superestructural retórico.

Unos años después aparece una nueva versión psicosociolingüística del modelo a principios de los años ochenta (van Dijk y Kintsch 1983), en el cual se marcan tres diferencias sustanciales respecto del anterior. La primera es que se reconoce que el procesamiento del lector es esencialmente estratégico y menos automático que lo que se suponía, en segundo lugar se plantea la importancia de reconocer el papel central no sólo del procesamiento estrictamente lingüístico que suponía el modelo anterior sino también de un procesamiento analógico-episódico que permite la construcción de modelos mentales o situacionales cuando se comprenden los textos y, la tercer diferencia, se debe al reconocimiento de la importancia de los factores contextuales de tipo social y cultural en el acto de la comprensión.

Otros modelos más han aparecido en los últimos años algunos con una cobertura de explicación amplia, mientras que otros están más dirigidos a aspectos específicos o puntuales. Los recientes modelos que describen la comprensión en un sentido más global, se encuentran a mi modo de ver divididos en dos tendencias: 1) aquellos modelos que usan conceptos y explicaciones simbólicas y conexionistas a la vez y 2) aquellos otros que reconocen o enfatizan la importancia de los factores sociales y culturales.

A finales de los años ochenta apareció en escena el paradigma del Procesamiento de Distribución en Paralelo (PDP) el cual generó grandes expectativas (de forma sorprendente dada su filiación asociacionista y empirista) que con el paso de los años han venido disminuyendo. El PDP también ha contribuido a cambiar el panorama de los modelos de comprensión en los últimos quince años.

Mientras que las teorías simbólicas de la comprensión han empleado desde hace algunos años conceptos esenciales tales como procesamiento en serie, sistemas de memoria y una explicación representacional, los modelos conexionistas del PDP emplean conceptos tales como procesamiento en paralelo, activación de nodos, elaboración de redes neuronales, integración (en lugar de interacción) y una explicación subsimbólica-conexionista y distribuida neuronalmente. Varios autores pronto se dejaron seducir por las pretensiones teóricas del PDP y desarrollaron modelos de comprensión que integraban las dos

aproximaciones, porque hasta el momento no se ha desarrollado una propuesta exclusivamente conexionista que lo haya intentado (Parodi, 2003).

Algunas de las teorías más ampliamente conocidas de explicación híbrida son el modelo de Construcción-Integración (CI) de Kintsch (1988 y 1998), el modelo de Construcción de la Estructura de Gernsbacher, el modelo de Sistema de Producción Colaborativa basado en la Activación de Just y Carpenter, el propuesto por Goldman y Varma que es una revisión del modelo de Just y Carpenter que también integra algunos elementos conceptuales del modelo CI (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; Graesser, Millis y Zwaan, 1997; Parodi, 2002).

Por otro lado, dentro de la perspectiva de las teorías interactivo-constructivistas se han enfatizado los aspectos semánticos y pragmáticos del discurso escrito así como el uso activo del conocimiento general acerca del mundo y los contextos, los cuales se consideran los aspectos más importantes a tener en cuenta en la realización del proceso (véase De Beugrande, 2000; Graesser, Millis y Zwaan, 1997; van Dijk, 2002).

Por todo lo anterior, puede decirse sin menoscabo que los estudios sobre la comprensión de textos tienen una sostenida y ya larga tradición de cinco décadas de investigación y lejos de estar agotado, como lo suponen algunos, está más pujante y activo que nunca. En este periodo de tiempo se han abordado sistemáticamente los subprocesos, estrategias y habilidades específicas relacionadas con la comprensión lectora en diferentes poblaciones y contextos. El progreso de esta área de conocimiento ha estado determinada por: a) la aparición de estrategias metodológicas cada vez más sofisticadas para analizar los textos (p. ej. el análisis proposicional, las gramáticas de historietas, el conocimiento de los géneros expositivos y argumentativos, etc.), b) el desarrollo de nuevas técnicas metodológicas para investigar los procesos y factores involucrados (p. ej. los estudios sobre movimientos oculares, los reportes verbales, etc.), c) la incorporación de marcos conceptuales y metodológicos provenientes de otras disciplinas (p. ej. la lingüística, el análisis del discurso, entre otras) (véanse Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; Tomlin, Forrest, Pu y Kim, 2000; van Dijk, 2000). Obviamente, el campo de la comprensión de textos lejos de estar agotado como lo suponen ingenuamente algunos, continúa desarrollándose en forma vertiginosa en la actualidad.

Luego de este breve repaso histórico de los hitos más importantes que han influido en el desarrollo de los modelos principales dirigidos a explicar la complejidad de la comprensión lectora, pasemos a hacer una revisión más detallada de algunos de los que considero más influyentes en la actualidad y que pueden resultar especialmente pertinentes para este trabajo.

1.2 Los modelos y propuestas teóricas más influyentes en la explicación del proceso de la comprensión lectora

1.2.1 El modelo de van Dijk y Kintsch

Uno de los modelos que más ha influido en la investigación sobre comprensión lectora, incluso en el desarrollo de implicaciones pedagógicas para su enseñanza en los últimos años, ha sido el desarrollado por el estadounidense W. Kintsch y el holandés T. Van Dijk. Como ha dicho el propio van Dijk (Cuenca y Laborda, 2000) este modelo fue realizado “al alimón” por un especialista en investigación cognitiva y un literato-lingüista, lo que en lógica consecuencia produjo una primera versión psicolingüista desarrollada en 1978 (Kintsch y van Dijk, 1978), la cual posteriormente fue objeto de una revisión y enriquecimiento que originó una nueva versión psicosociolingüista cinco años después (van Dijk y Kintsch, 1983).

La teoría macroestructural en sus dos versiones marcó un importante giro innovador en la investigación sobre la lectura, dado el tipo de investigación predominante que en ese momento existía en el campo (centrada en el estudio de la comprensión de enunciados simples y aislados). Entre las dos versiones propuestas por estos autores, existe una notable continuidad pero también una evidente profundidad en su planteamiento y una incuestionable innovación, tal como ya lo he referido en la introducción. En el modelo del 78 -por cierto presentado como artículo de una revista, en la prestigiada *Psychollogical Review*- se observa más la influencia de las concepciones prevalecientes del paradigma del procesamiento de la información (es más cognitivo) y asume una concepción más rígida-automatizada en su planteamiento. El modelo del 83, que apareció en un texto completo, es más heurístico e integra la influencia de la sociolingüística de aquél entonces. Pero ambas versiones tienen en común que utilizan varios conceptos centrales compartidos en su propuesta explicativa. Por esta razón, la descripción que se presentará de la teoría macroestructural a continuación, se centra en la versión publicada en el 83.

El modelo macroestructural está fincado en dos grandes supuestos de los cuales se derivan otros (Parodi, 2002; van Dijk y Kintsch, 1983). Esos dos supuestos centrales son el cognitivo y el contextual.

El supuesto cognitivo. Según este supuesto se acepta que el lector cada vez que lee un texto elabora o construye una representación mental. Para tal efecto se asume que el lector debe poseer y usar un conocimiento previo pertinente al tema que trata en el texto y, además, debe saber cómo realizar las operaciones necesarias para leer para comprender. Con base en ello, el lector logra elaborar una interpretación hasta cierto punto idiosincrásica a partir de la información provista por el texto, dado que la representación lograda se desarrolla gracias a la utilización de sus propias categorías almacenadas en su

conocimiento previo. De lo anterior, se deriva que el modelo sostiene los supuestos *constructivista* (el lector construye representaciones de diverso nivel), *interpretativo* (el lector usa activamente sus conocimientos previos) e *interactivo* (el lector realiza un procesamiento paralelo ascendente y descendente).

También de este supuesto cognitivo se deriva un supuesto *estratégico*, según el cual se asume que los lectores usan una serie de procedimientos que le permiten hacer uso del conocimiento previo y de la información provista por el texto en forma heurística y flexible dependiendo de las metas personales, el tipo de texto o la situación en que se encuentre.

El supuesto contextual. Según este supuesto, el acto de la comprensión ocurre como parte de una situación específica y dentro de un contexto social determinado. En este sentido, la comprensión no es un acto exclusivamente cognitivo sino un acontecimiento psicosocial. De lo anterior parece desprenderse un supuesto *funcional*, según el cual se acepta que el lector además de construir una representación del texto también elabora una representación del evento psicosocial en donde esto ocurre. Entre ambas representaciones debe ocurrir una interacción (supuesto *interaccionista*) para lograr una adecuada interpretación de los propósitos de los participantes (p. ej. los actos de habla) y de los factores de contexto (supuesto *pragmatista*). Y por último, se plantea la necesidad de un supuesto *situacional* referido a las interacciones que existen entre las normas, convenciones, actitudes y valores compartidos por los participantes involucrados en el acto de lectura dentro de un contexto sociocultural determinado.

Descripción de los niveles de representación

La teoría macroestructural asume que los textos están constituidos por secuencias de significados oracionales o proposiciones (constituidas por un predicado y uno o más argumentos), que se vinculan entre sí por medio de relaciones semánticas. Al relacionarse semántica y sintácticamente las proposiciones se establece la coherencia local. Debe mencionarse que algunas de las relaciones semánticas entre las proposiciones de un texto se encuentran en el terreno de lo explícito mientras que otras son de carácter implícito.

Es necesario aclarar que existen varios niveles de representación del texto. Van Dijk y Kintsch (1983) distinguen al menos tres:

- a) el código de superficie
- b) la base del texto
- c) el modelo de situación referencial

Cuando nos situamos en el nivel del código superficial, se asume que el texto se procesa en forma *verbatim* manteniendo los términos y la sintaxis de los enunciados en forma casi exacta. Cuando se trata de proceder así, sólo se recuerdan en forma literal los últimos enunciados (efecto de recencia) o bien, aquellos enunciados o cláusulas que se consideran como muy importantes para el significado del texto. Este nivel de representación resulta importante cuando se trata de la memoria de oraciones simples.

El procesamiento semántico propiamente dicho, primero a un nivel local y posteriormente a nivel global, empieza cuando se construye la base del texto, el cual se refiere a la articulación del tejido de las relaciones interproposicionales semánticas explícitas e implícitas. En este nivel de representación es posible el parafraseo de la información, la vinculación de información de diferentes partes de texto, etc.

En lo que se refiere al nivel de representación situacional, éste se elabora con el uso activo del conocimiento previo del lector (y la información provista por el texto), lográndose construir así el “mundo posible” (relaciones causales, espaciales, temporales, etc.) a que el texto hace referencia. En este nivel representacional es posible la creación de enunciados nuevos, la elaboración inferencial y el aprendizaje de la información provista por el texto.

Entre los tres niveles de representaciones existen interacciones complejas, de modo que ninguna de ellas trabaja de modo independiente. A juicio de Graesser, Millis y Zwaan (1997), estos tres modos de representación tendrían que ser completados con otros dos: el nivel de género textual y el nivel contextual.

El nivel de género se corresponde con el procesamiento dirigido a construir la representación del tipo de texto, de sus componentes estructurales, los marcadores semánticos que los señalan y las reglas pragmáticas que los acompañan. Mientras que el nivel contextual, de carácter sociocognitivo, se refiere a la representación que el lector puede establecer de la situación socio-comunicativa y pragmática en que se encuentra inmerso el lector.

La microestructura

Las actividades de microprocesamiento o microprocesos que realiza un lector ya competente, son de ejecución relativamente automática y tienen que ver con todos los subprocessos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre las proposiciones.

El lector procede leyendo y estableciendo coherencia referencial o local entre las proposiciones que se encuentran dentro de los enunciados que componen el texto. Dada la limitada capacidad de la memoria de trabajo para procesar grandes cantidades de información, se realiza un procesamiento por ciclos de un número limitado de proposiciones. El lector establece la vinculación semántica entre las proposiciones a través del mecanismo lingüístico de solapamiento de argumentos y a través de la identificación del tema del o de los enunciados (seguir el hilo de la progresión temática). Cuando existen algunos huecos semánticos interproposicionales se recurre al establecimiento de inferencias-puente, para intentar mantener la coherencia local. Este trabajo de procesamiento cíclico proposicional se lleva a cabo a través de todo el texto.

Cualquier lector con un cierto grado de experiencia es capaz de realizar estos microprocesos en forma veloz y automatizada y sólo se percata de su existencia cuando se enfrenta con algunos obstáculos o problemas de distinto tipo que hacen difícil la lectura. Así, puede decirse que los microprocesos involucrados en los niveles inferiores de la comprensión son los siguientes:

- El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados (representación del código de la superficie)
- La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto
- La vinculación de las proposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones
- Realización de inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones

Gracias a estas actividades de microprocesamiento es posible construir la *microestructura* del texto (la estructura local del texto), procediendo en un análisis semántico de las proposiciones contenidas en el texto al cual se le agrega una cierta dosis de conocimientos previos pertinentes a los eventos que describe el texto. La construcción de la microestructura para el lector, equivale psicológicamente a decir que el texto se considera “legible”, que puede leerse con una cierta fluidez y que posee una coherencia mínima necesaria que le da sentido y lo hace inteligible (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). Sin embargo, este es el nivel más básico de la representación del texto que es necesaria pero de ningún modo suficiente para el logro de una auténtica comprensión.

La macroestructura

Las actividades de macroprocesamiento (macroprocesos) son aquellas que tienen que ver con la construcción de la macroestructura que es la representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto (véase García *et al* , 1999; Kintsch, 1998; Sánchez, 1993; van Dijk y Kintsch, 1983; Vidal-Abarca, 2000).

A diferencia de los microprocesos, los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente, aunque el grado de conciencia en su aplicación también puede depender de factores tales como la complejidad del texto y el propósito del lector (Pressley, 1999). Los macroprocesos más relevantes son:

- La aplicación de las macroestrategias (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural (dicha aplicación puede incluso ser recursiva)
- La identificación de las macroproposiciones (jerarquización de las ideas del texto)
- La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global) a partir las macroproposiciones: elaboración de la macroestructura
- La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo

La macroestructura constituye una representación sintética de lo más esencial de un texto. Es decir, se refiere a la conjunción de las proposiciones explícitas o implícitas más importantes, llamadas macroproposiciones, que se incluyen en el texto. La forma de obtención de la macroestructura es gracias a la aplicación de las macroestrategias de supresión, generalización y construcción.

Macroestrategia de supresión. Dada una secuencia de proposiciones contenidas en un discurso oral o escrito, se omiten aquellas que se consideran no indispensables para interpretar el texto. La supresión puede ser de dos tipos:

- Supresión de la información trivial o de importancia secundaria
- Supresión de la información que puede ser importante, pero que es redundante o repetitiva

Macroestrategia de generalización. Dada una secuencia de proposiciones que se encuentran en un discurso, se sustituyen los conceptos parecidos entre sí que están contenidos en dicha secuencia, introduciendo en su lugar un concepto o idea supraordinada que los englobe.

Macroestrategia de construcción. Dado un conjunto de proposiciones presentado en uno o más párrafos o secciones de un texto, éste es reemplazado por una o más proposiciones construidas (nuevas) que están implicadas en el conjunto que sustituye. En este caso, para construir la idea principal debe realizarse una

actividad inferencial constructiva con base en los conocimientos previos y la información relevante presentada explícitamente.

Obviamente la demanda cognitiva de las tres macroestrategias es cualitativamente diferente. Así, la macroestrategia de supresión simplemente exige al lector una actividad basada en el reconocimiento de las ideas macroestructurales dispuestas en el texto, mientras que las de generalización e integración exigen un mayor esfuerzo cognitivo del lector (dependen más de la información semántica almacenada en la MLP). Ambas están relacionadas con un fuerte uso del conocimiento previo: la macroestrategia de generalización requiere que el lector procese la información y establezca relaciones de inclusión lógica y la macroestrategia de construcción supone el establecimiento de relaciones semánticas más complejas y diversas a veces no claramente definidas (García *et al* 1999) y que corren a cargo de la habilidad del lector.

Esta complejidad estructural creciente entre las macroestrategias se ha demostrado en diversos estudios realizados en el campo del desarrollo, en las que los pequeños dominan con mayor facilidad las dos variedades de la macroestrategia de supresión, pero tienen serias dificultades para utilizar las macroestrategias de generalización y construcción con textos narrativos y expositivos (Brown y Day, 1983; Brown, Day y Jones, 1983; Rojas-Drummond, Gómez, Peón, Márquez, Olmos y Vélez, 1999). Así por ejemplo, Brown y Day (1983) estudiaron la estrategia de resumen de textos expositivos, con una muestra de chicos de 10, 13, 15 y 18 años. Los sujetos leyeron los textos tres veces, solicitándoles posteriormente que escribieran un resumen del texto, advirtiéndoles que podían aplicar cualquier clase de estrategia que juzgaran necesaria. Al analizar los resúmenes producidos por los sujetos, encontraron que todos ellos aplicaron la estrategia de supresión de la información superficial y redundante (arriba del 90% de los sujetos de cada edad), pero las macroestrategias más complejas como son la generalización, la identificación de la frase central para ser incluida de párrafos y la estrategia de construcción, sólo fueron aplicadas por los mayores mejorando cada una de ellas cualitativamente con la edad.

Como se decía anteriormente y porque precisamente las macroestrategias así se definen, a través de la aplicación de las macroestrategias es posible ir identificando, seleccionando o construyendo las macroproposiciones del tejido de la microestructura previamente creado.

Sin embargo hay que tener presente que los textos también poseen una organización sobre cómo se presenta la información escrita en su estructura global predominante. Este nivel de organización del texto en cuanto a su forma (no respecto a su contenido) se le conoce como *superestructura retórica*. El conocimiento que el

lector posee sobre las distintas superestructuras textuales, puede contribuir significativamente a mejorar la comprensión y el recuerdo del texto.

De modo que también la sensibilidad a la superestructura que tiene el lector, influye en la construcción de la macroestructura del texto. Es así que se acepta que aplicación de las macroestrategias a la microestructura, en conjunción con la sensibilidad de la superestructura son los procesos necesarios para edificar la macroestructura de los textos.

Una macroestructura por tanto estaría compuesta por una red jerarquizada de macroproposiciones, estructurada gracias al establecimiento de coherencia global entre ellas, lo que permite al lector dar una interpretación global del texto. De modo que existe una relación directa entre el texto y su macroestructura, en donde la última representa la parte más esencial, sintética, abstracta y representativa semánticamente del texto original. Al grado tal que se ha señalado que términos sinónimos de la macroestructura pueden ser: el resumen, el conjunto de ideas principales o el tema de un texto.

Según la teoría macroestructural, la construcción de la macroestructura debe considerarse como un componente básico de los procesos de comprensión, al grado tal que los procesos y operaciones cognitivas que permiten establecerla -por cualquier lector competente que busque comprender un texto-, pueden activarse sea que se solicite o no de forma explícita.

No obstante debe reconocerse que es difícil hablar de “la” macroestructura de cualquier texto, porque en ella se incorporan los conocimientos previos de los lectores, el uso de inferencias y la aplicación diferenciada y recursiva de las macroestrategias a diversos niveles.

Por último, hay que tener en cuenta que los procesos micro y macro no operan de manera serial o estrictamente unidireccional (de los más simples a los más complejos) sino que interaccionan en sentido bidireccional. Esto es, mientras se lee un texto ocurren en forma simultánea procesos que dependen de las características del lector y otros que inician a partir de lo que el texto provee (procesos "ascendentes" o del lector al texto y “descendentes” o del texto al lector) (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso, 1990).

El modelo de la situación

Por otro lado, la construcción del modelo de la situación no es una representación estrictamente textual o proposicional sino la creación de un mundo posible análogo a que el texto se refiere, en el que intervienen en

forma decisiva los conocimientos previos y las actividades inferenciales que el lector realiza. Mientras que la base del texto permite conocer lo que el texto significa conceptualmente, el modelo de la situación lo hace en el plano referencial.

El modelo de la situación sería una representación del contexto (a nivel semántico y conceptual) en el que ocurren los acontecimientos que el texto describe, narra o explica. La importancia de la construcción del modelo de la situación en la comprensión de los textos, es defendida por van Dijk y Kintsch (1983) aduciendo un papel importante para la referencia, la coherencia, los procesos inferenciales complejos, la solución de problemas y el aprendizaje.

Según la propuesta de van Dijk y Kintsch (*op cit*), el modelo mental se elabora a partir del mismo formato proposicional con que se construye la base del texto, pero utilizando específicamente las relaciones referenciales de las proposiciones. En este sentido, puede decirse que el modelo de la situación puede construirse a la par de que se ejecuta la representación textual (en sus niveles microestructural, macroestructural y superestructural de los textos). Si la macroestructura representa la esencia del texto en código digamos lingüístico-textual el modelo de la situación sería un “mundo creado para el texto” y su logro constituiría el nivel más complejo y quizás más determinante para la comprensión del mismo.

Una vez que ya hemos afirmado en párrafos anteriores que la comprensión de textos es una actividad constructiva, tendríamos que preguntarnos: ¿qué se construye a partir del texto?. Pues bien y a partir de lo que hemos sucintamente descrito del modelo de Kintsch y van Dijk podemos contestar de manera simple y directa: lo que se construye cuando se comprende un texto es la integración de 1) una representación textual (la interpretación del significado del texto) y 2) un modelo situacional del texto. De este modo, puede afirmarse que se construye una representación con varias dimensiones distintas, textual a varios niveles y analógica o situacional y contextual (Parodi, 2002; Sánchez, 1993 y 1998; Vidal-Abarca, 2000).

1.2.2 El modelo de construcción-integración de W. Kintsch

El inquieto W. Kintsch, pronto se dejó seducir por las propuestas del PDP y su andamiaje explicativo subsimbólico y, ya sin van Dijk, a finales de los ochenta y años posteriores, decidió elaborar una revisión del modelo anterior del 83 emprendiendo una serie de investigaciones sistemáticas en buscar apoyo empírico

para sostenerlo. Este modelo publicado en 1988, es de naturaleza híbrida en tanto que retoma el marco conceptual de los trabajos previos realizados con van Dijk en 1978 y 1983 pero le agrega la visión pedepista-conexionista, arguyendo la dificultad y rigidez que tienen los sistemas clásicos de reglas de producción (reglas de condición-acción) para la simulación de los procesos de comprensión. Kintsch prefirió utilizar el esquema conexionista que usa reglas de producción “débiles” que pueden operar en contextos variados, y lo denominó: modelo de Construcción e Integración (CI).

El modelo CI tiene dos fases: una de Construcción (la parte conexionista) de tipo ascendente y otra de Integración (la parte simbólica) de tipo descendente.

Según Kintsch (1988 y 1998) el modelo CI opera de la siguiente forma. Ante todo hay que tener presente los tres niveles de representación mencionados unas páginas atrás, dado que el modelo sostiene que ocurren procesamientos en paralelo de cada una de ellas.

Se parte de la dimensión de superficie del texto (primer nivel representacional) constituida por palabras, proposiciones textuales e implícitas. Cuando se lee van ingresando las cláusulas que aportan los distintos datos de la dimensión superficial, y conforme ocurre el procesamiento de dichos datos comienzan a generarse los nodos de las redes representacionales con diferentes pesos de activación (para la elaboración de la base del texto y del modelo de la situación). De este modo, se procede por ciclos iterativos de procesamiento en la memoria de trabajo.

Así puede suponerse que en un momento dado la memoria de trabajo puede contener un número determinado de nodos (N), según la propuesta conexionista existe una serie de pesos ($N \times (N-1)$) que determinan cuando se inhibirá o activará un determinado nodo o cada uno de los restantes nodos, lo que dará lugar a la estructuración de la red. En cada ciclo que ocurre mientras se procede leyendo, los pesos y los valores de activación de los nodos cambian y en consecuencia la estructuración de las redes también. Igualmente, durante los ciclos, algunos patrones de unidades de la red se estabilizan.

La fase de construcción subsimbólica, basada en un supuesto isomorfismo neuronal ocurre de forma veloz y automática. No obstante, en este procesamiento que es en esencia distribuido neuronalmente también se activan los conocimientos previos del lector aunque su participación parece quedar más restringida en comparación con la subsiguiente. Kintsch (1990, citado por García y cols, 1999) señala que el procesamiento en la fase de construcción ocurre según la ecuación $n + m$, en donde n describe los elementos procedentes del código de superficie del texto y m los conocimientos previos activados, distinguiéndose dos variedades:

m_1 que serían las proposiciones seleccionadas mediante activación asociativa de la MLP y m_2 que se refieren a las proposiciones seleccionadas en respuesta a propósitos o demandas de la tarea de lectura específicas

En la fase de integración, conforme ocurren los ciclos se van consolidando ciertas unidades y patrones por mantener valores de activación positivos en relación con otras unidades de ciclos anteriores y de unidades ya incorporadas en la MLP lo que va provocando la integración de unidades y la desactivación de otras; esto vendrá a su vez a constituir la parte esencial para la construcción de la base textual (microestructura y macroestructura) y del modelo de la situación. Las unidades con mayor peso de activación (en promedio) serán mejor recordadas.

Como podrá constatarse en el modelo CI se trata de dar una explicación conexionista de los logros (pero también de los problemas manifestados) de los modelos anteriores del 83. El esfuerzo denodado de Kintsch por tratar de establecer una correspondencia con la forma en que proceden las redes neuronales, más bien se decanta por intentar lograr una adecuada simulación computacional que le daría supuesta validez lógica (aunque no necesariamente *genuinamente* psicológica) a su modelo. Aún cuando el modelo IC según algunos autores parece alcanzar un nivel suficiente de validación empírica y es no-controversial (Parodi, 2002), el tenaz Kintsch no logra explicar en forma satisfactoria el modo en que las representaciones proposicionales se corresponden con los nodos neuronales.

A mi modo de ver en este modelo -en el que todavía se encuentra trabajando Kintsch- se sustituye la problemática que había venido trabajando con van Dijk, consistente en abrir el modelo más allá de lo cognitivo-simbólico, hacia lo pragmático y contextual-social y dar paso a la actividad estratégica del lector, para sustituirla por una problemática cognitivo-neoasociacionista entrampada en la versión dura del paradigma computacional.

1.2.3 Otros modelos y propuestas teóricas

El modelo de la construcción de estructura de Gernsbacher

Morton A. Gernsbacher propuso su teoría en 1990 para dar cuenta de la construcción en línea de representaciones cognitivas coherentes (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2001; Tomlin, Forrest, Pu y Kim, 2001).

La meta de todo lector (o escucha) consiste en lograr una representación mental coherente o “estructura” de la información que provee un discurso. Para conseguirlo el lector utiliza sus variados recursos y mecanismos

cognitivos de tipo general, algunos de los cuales están comprometidos en “consolidar la base” de la estructura mental. Una vez sentada la base de ésta, se desarrolla la estructura poniendo en relación la información nueva con la estructura previa. Cuando la información que ingresa está poco relacionada o no es coherente, se sigue un procedimiento distinto que consiste en iniciar una nueva subestructura. En este sentido, la mayor parte de las representaciones tienen varias subestructuras ramificadas.

Así, reiterando lo antes dicho, pueden identificarse tres grandes procesos de la propuesta de Gernsbacher, a saber:

- a) Constituir las bases de la estructura
- b) Poner en relación la información relevante con la base construida
- c) Pasar a iniciar una nueva subestructura

Las estructuras se constituyen por bloques de construcción que se denominan nodos de memoria. Los nodos se activan por los insumos lingüísticos y transmiten señales de procesamiento a otros nodos. En un modo similar a los modelos conexionistas, las señales de procesamiento realzan o suprimen las señales de activación de otros nodos. Cuando la información representada es necesaria para promover la construcción de la estructura se realzan (o impulsan) los nodos, mientras que se suprimen cuando ya no son necesarios para el fin mencionado o la construcción de estructuras ramificadas.

Gernsbacher y sus colegas, en los últimos años, han intentado validar empíricamente la ocurrencia de los tres procesos centrales de su propuesta teórica, lo que les ha permitido explicar varias cuestiones relacionadas con el proceso lector; sin embargo, la línea de investigación por ellos inaugurada a expensas de su propuesta explicativa, si bien goza de aceptación entre los expertos aún requiere de ser probada a través de una mayor cantidad de trabajos de investigación.

El modelo constructorista de Graesser

Arthur Graesser ha estado trabajando el tema de la elaboración de inferencias en el proceso de comprensión de textos desde hace más de veinte años, de modo que en la década de los noventa (1994) logró desarrollar una propuesta de corte constructorista que a continuación se describe en forma breve.

Su trabajo lo ha desarrollado principalmente con textos narrativos para los cuales ha logrado desarrollar una propuesta teórica que explica datos y hechos empíricos acerca de la construcción del modelo de la situación (y el papel de las inferencias en éste), mientras se comprende este tipo de textos. No obstante, se considera

que su teoría construccionista (TC) tiene valor predictivo para otro tipo de textos y, de hecho, luego se validaría con textos expositivos, científicos de ciencias sociales (Historia, etc.) y naturales (Física, etc.) (Parodi, 2002). Con otras propuestas teóricas que explican la comprensión de textos (tales como los de van Dijk y Kintsch y el de Sanford y Garrot, etc.) comparte algunos principios tales como:

- a) Las fuentes de información (el texto, los conocimientos previos del lector, el contexto pragmático del lenguaje)
- b) Los almacenes mnemónicos involucrados (MCP, MT, MLP)
- c) Los niveles de representación cognitiva (código de superficie, nivel de base de texto y modelo de la situación)
- d) El foco del procesamiento del discurso (la atención puede focalizarse en alguno de los niveles de representación)
- e) Convergencia y satisfacción de las restricciones, repetición y automaticidad

La TC de Graesser añade otros tres supuestos que restringen el modo en que se procesa el modelo de la situación (Graesser, Millis y Zwaan, 1997; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2001):

- f) El supuesto de la satisfacción de los propósitos del lector (el objetivo o la motivación que lleva a los lectores a aproximarse a los textos: leer para distraerse, leer para aprender, leer para consultar, etc.). Según este supuesto quienes comprenden construyen inferencias orientadas a sus propias metas.
- g) El supuesto de la búsqueda de coherencia. Quienes comprenden buscan construir una representación del significado que sea coherente a nivel local y global. En un texto narrativo se supone que los antecedentes causales son importantes para determinar la coherencia local, mientras que las metas supraordenadas y las reacciones emocionales de los personajes son esenciales para determinar la coherencia global de la trama del texto. La determinación de la coherencia global (buscar responder a la pregunta: ¿cuál es el tema más importante del texto?) siempre es un esfuerzo que hace el lector aunque a veces no lo logre (en ocasiones debido a la escasa calidad organizativa del texto, a su falta de direccionalidad, etc.).
- h) El supuesto de la búsqueda de explicaciones mientras se lee. Los lectores buscan afanosamente explicar porqué determinadas acciones, acontecimientos y estados son mencionados en el texto. Las inferencias que responden a los porqués incluyen antecedentes causales y metas supraordenadas.

Según el modelo de la TC, los tres supuestos antes mencionados influyen de forma decisiva y delimitan la cantidad de procesos inferenciales que ocurren en línea cuando se comprende un texto narrativo. De manera particular, un principio esencial de su teoría suscribe que el lector mientras procesa el texto, busca constantemente establecer una coherencia en su representación y trata de buscar una explicación de los hechos referidos en el texto y como consecuencia directa de estos dos asuntos, genera inferencias *on line* (o durante la codificación).

La TC predice que son tres las clases de inferencias que se construyen en línea de modo confiable cuando se comprenden historias, a saber: a) antecedentes causales, b) metas supraordenadas y c) reacciones emocionales. Otro tipo de inferencias como consecuencias causales, metas subordinadas y estados son construidas posteriormente al hecho mismo de la lectura (*off line* o durante el proceso de recuperación).

Frente a otras teorías que tratan de explicar la generación de inferencias tales como el modelo de predicción-sustanciación de Bower, Schank y Abelson, el modelo de realización de inferencias causales propuesto por van den Broek y Lorch, la hipótesis minimalista de McKoon y Ratcliff, la posición del texto-base generado por los trabajos iniciales de Kintsch sobre análisis proposicional, entre otras, la TC ha demostrado tener mayor poder predictivo y contar con una mejor validación empírica (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2001).

El modelo transaccional de Rosenblatt

Louise Rosenblatt ha desarrollado durante varios años, una propuesta conocida como teoría transaccional que utiliza un estilo y un lenguaje muy diferentes a los empleados en los modelos anteriores. Esta autora se ha dedicado desde hace más de cinco décadas a la enseñanza de la literatura (de hecho ella hizo estudios de licenciatura en Letras y su doctorado lo realizó en Literatura Comparada). Recibió la influencia del pensamiento de J. Dewey con quien trabajó directamente y como consecuencia de su formación en esta escuela de educación progresista, y también a partir de su formación académica literaria y sus propias experiencias y reflexiones, desarrolló una propuesta teórica y educativa sobre el proceso de lectura (Rosenblatt, 2002).

La propuesta de Rosenblatt pese a ser teóricamente sencilla es particularmente esclarecedora sobre ciertos puntos clave hoy reconocidos por diversos autores (su propuesta transaccional tienen su origen en los años treinta, aunque se desarrolló varias décadas después). En el momento en que esta autora propuso su esquema teórico, la investigación sobre la lectura o bien no existía completamente desarrollada o bien se había centrado en aspectos moleculares y de escasa validez psico-ecológica (dado que como ya se dijo, se

investigaba con oraciones aisladas y textos muy breves). Tuvieron que pasar varias décadas después para que su trabajo fuera reconocido y para que se demostrara que algunos aspectos por ella señalados habían sido completamente descuidados o no habían sido completamente entendidos.

Según Rosenblatt, entre el texto y el lector ocurre una auténtica transacción compleja y como consecuencia de ésta los lectores construyen una serie de significados. Rosenblatt prefiere utilizar el término “transaccional” al de “interacción” para describir esta relación de influencia recíproca, porque según ella el término “interacción” implica que existen intercambios entre elementos ya predefinidos o configurados de antemano (en este caso el texto y el lector), mientras que la expresión “transaccional” se usa para un proceso en el cual los elementos implicados son aspectos o fases de una situación total.

Por lo antes dicho, los significados no se encuentran ni en el lector ni en el texto sino que se construyen como consecuencia de las recurrentes transacciones entre uno y otro, dentro de situaciones específicas. Tanto textos como lectores juegan un papel activo y toda lectura y/o interpretación son siempre casos particulares, ocurren dentro de un momento específico se trate de un contexto social o cultural particular.

La lectura es un acto selectivo y constructivo. No es de modo alguno una respuesta pasiva ante los signos impresos en el papel. El lector encuentra los signos impresos y en una transacción en espiral con éstos, aparecen los significados, se fincan y renuevan las expectativas, se fundamentan o reescriben las interpretaciones, en fin, aparecen la novela, el drama y el poema.

No hay lectores genéricos ni textos genéricos, tal pareciera que siempre hay lectores potenciales y textos con significados potenciales que se instancian cuando se encuentran de modos determinados, engendrando así en el lector experiencias únicas e irrepetibles. Esta situación ocurre especialmente en la lectura de los textos literarios.

Rosenblatt distingue entre leer textos informativos y literarios porque ante cada uno de ellos se realizan experiencias de lectura diferentes. A la lectura de los primeros, que generalmente está dirigido por finalidades prácticas, esta autora la denomina “eferente” mientras que la lectura de los segundos consiste básicamente en una lectura de tipo “estética”. En la lectura eferente se requiere poner atención a los aspectos más públicos del significado, mientras que en la lectura estética se presta atención a los aspectos experienciales, a la dimensión más afectiva y más personal. Ambas formas de lectura forman un *continuum*, en el que los propósitos de lectura (muchas veces determinados por la situación pedagógica) provocan que los alumnos tiendan a seleccionar más los vínculos públicos o los privados que se relacionan con las palabras impresas. De modo que aún ante textos informativos es posible que se generen experiencias más personales

emotivas o hasta estéticas y ante textos literarios (cuando se piden datos a buscar en los mismos) se pueden realizar lecturas de tipo eferente.

Otra cuestión importante señalada por Rosenblatt nos indica que los lectores que comparten un marco cultural o características culturales similares y se aproximan a un texto en contextos parecidos, construirán representaciones similares al leerlo sin que estas representaciones sean idénticas, dado que esto dependerá esencialmente de la situación personal del lector. En este sentido, Rosenblatt quiere destacar que, en el fondo, la construcción de los significados a pesar de tener raíces culturales por la influencia del texto y el contexto social, terminará siendo personal (“las convenciones culturales se internalizan de modo personal” Rosenblatt, 2002, p. 330).

1.2.4 Las investigaciones sobre los modelos conceptuales de lectura

Un aspecto poco abordado en las investigaciones sobre los procesos de lectura, lo constituye el estudio de las representaciones conceptuales que los lectores elaboran sobre dicho proceso (aspectos claramente referidos a la categoría de “metaconocimiento” de la lectura). La mayor parte de los trabajos que abordan la lectura se han interesado predominantemente en estudiar los mecanismos, los subprocesos y componentes y los aspectos procedimentales (p. ej. estrategias generales y específicas de lectura y escritura, subprocesos, habilidades autorreguladoras, etc.). Aunque también existen algunas excepciones que se salen de esta regla.

Una de tales excepciones sin duda son los trabajos elaborados por los piagetianos desde finales de los años setenta en torno a la elaboración de conceptualizaciones e hipótesis incipientes sobre la construcción de los sistemas de escritura en la infancia (v. Ferreiro, 1999; Solé y Teberosky, 2001). Sin embargo, estas investigaciones han enfatizado el estudio de la conceptualización de la lengua escrita referidos a lo que podría denominarse el “problema de la adquisición” y, aún no han llegado a aproximarse (porque esta línea de investigación continúa desarrollándose), al asunto de la conceptualización que los lectores/escritores pueden desarrollar acerca de los procesos en sus formas más complejas, como comprensión y composición de textos propiamente dichas.

Otros trabajos que también son excepción de lo que se estaba comentando, pero son menos conocidos que los realizados por los psicogenetistas, son aquellos desarrollados durante la década de los ochenta en la niñez bajo la línea de investigación llamada “percepción de la lectura” (Medwhall, 1984 citado por Wray, 1993). Estas investigaciones también han abordado temáticas que en cierto modo se acercan al caso de la conceptualización de la comprensión de lectura y la composición escrita, pero sin llegar a estudiar esta cuestión en el sentido como se abordará aquí.

Empero sí es posible identificar desde la perspectiva cognitiva actual, algunos estudios más recientes que en forma fehaciente han estudiado el problema de la construcción de modelos de conceptualización de la lectura y procesos involucrados, los cuales se presentarán brevemente en esta sección por considerarse antecedentes directos sobre la temática que se intenta desarrollar en este trabajo.

Algunos investigadores que han indagado la temática conocida como “epistemología del texto” (Cunningham y Fitzgerald, 1996), defienden la tesis de que estas representaciones pueden variar entre los lectores (así como ha ocurrido en la historia de los modelos teóricos y en las teorías literarias) y que parecen influir de modo importante en las actividades y aproximaciones que los lectores hacen con y sobre los textos (Hofer, 2001; Hofer y Pintrich, 1997; Schraw, 2000; Schraw y Bruning, 1996).

Así por ejemplo Schraw y Bruning (1996) han utilizado esta idea de las epistemologías sobre los textos, creadas por los lectores para estudiarlas como modelos implícitos (teorías *näive* o implícitas). Según estos autores, los lectores desarrollan sus propias conceptualizaciones o creencias sobre la lectura como producto de sus experiencias educativas, personales y culturales. Tales representaciones, definidas por ellos como “modelos conceptuales” son sistemas compuestos por un conjunto de creencias epistémicas (op cit, p. 294) esencialmente de naturaleza implícita, es decir, no necesariamente conscientes (aunque tampoco completamente inconscientes). Sobre este problema los autores señalan que algunas de las creencias que componen los modelos conceptuales pueden ser conscientes en quienes las emplean pero los modelos completos como tales pueden no serlo.

Ahora bien, como ya se ha mencionado, se supone que los modelos conceptuales mediatizan la forma en que se interactúa con los textos. En algunos estudios se ha demostrado, por ejemplo, que profesores de Historia leen los textos de una manera diferenciada a como los hacen estudiantes preuniversitarios (Wineburg, 1991). Los profesores de Historia -quienes se supone que poseen un modelo conceptual de mayor complejidad- se aproximan a los textos desde una perspectiva crítica, de modo que cuestionan y buscan transformar activamente los textos; en oposición, los estudiantes de bachillerato leen estos mismos textos desde una perspectiva menos crítica sin cuestionar la legitimidad de las aseveraciones que se exponen en el texto.

Siguiendo esta idea, algunos autores (p. ej. Bogdan y Straw 1990, citados por Schraw y Bruning, op cit), han identificado tres epistemologías o tipos de conceptualizaciones sobre la lectura, a saber: a) el modelo de transmisión (T), b) el modelo de traducción (Tr) y c) el modelo transaccional (Ts). Cada uno de estos

modelos establece aproximaciones muy diferentes al proceso lector, lo cual trae implicaciones igualmente distintas sobre qué y cómo se comprende.

De acuerdo con el *modelo T* se considera que el significado de los textos es transmitido directamente del autor al lector, de modo que este último sólo tiene que exponerse al texto para captar su sentido. Se entiende así a la lectura como un acto simple de recepción/transmisión del significado (el texto es un simple vehículo entre autor y lector), un acto de asimilación pasiva de los significados que el autor quiso intencionadamente comunicar. Según este modelo predomina una visión de la comprensión de los textos como guiada unidireccionalmente por una línea ascendente de subprocesos *bottom-up*.

A su vez el *modelo Tr* supone que el significado reside en los textos independientemente del significado intentado por el autor o de las habilidades del lector para construir interpretaciones alternativas. Se considera que el texto posee explícita o implícitamente significados y el lector debe decodificar o descifrar estos mensajes, sin hacer referencia a las experiencias previas, intenciones del autor o medio cultural en que fue hecho, para poder entenderlo.

Por su parte el *modelo Ts* presupone que el significado del texto es construido gracias a las transacciones entre un lector (con sus conocimientos previos, propósitos, intereses y motivaciones) y el contexto particular en que ocurre; los lectores que se guían por este modelo consideran que comprender no es recibir el significado desde el texto sino que éste es construido, de modo que un mismo texto puede interpretarse de manera diferente por distintos lectores independientemente de las intenciones del autor o del contenido del texto (véanse las ideas de Rosenblatt, expuestas en el apartado anterior). En este caso, se visualiza el acto lector como un proceso subjetivo-constructivo más que como una simple recepción del significado comunicado por el autor o la mera traducción objetiva del significado encontrado en el texto (ver tabla 1.1).

Schraw y Bruning señalan que la carencia de conciencia explícita de las propias creencias sobre la lectura, predisponen a los lectores a adoptar epistemologías del tipo T (centradas en el autor) o Tr (centradas en el texto). Estos autores señalan tres posibles factores que explican esta situación: a) la carencia de experiencias de lectura crítica en las aulas, b) el temor recurrente de diferir de la interpretación preferida de los instructores y c) el modelo T es más aceptable de trabajar en las aulas dado los tipos predominantes de enseñanza y evaluación (los lectores quienes poseen y utilizan un modelo T o Tr son más proclives a recordar lo que el autor explícitamente intentó decir y/o dijo “objetivamente” en el texto).

MODELO	TEXTO	Y RESPUESTA
Transmisión/ Traducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en el autor y/o en el significado derivado del texto ▪ Uso de criterios o estándares objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmisión del conocimiento ▪ Análisis “objetivo” de la estructura y contenido del texto ▪ Respuestas despersonalizadas
Transaccional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en la auto-actualización a través del significado construido ▪ Estándares subjetivos y objetivos ▪ Relación del texto/autor consigo mismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformación del conocimiento ▪ Respuesta subjetiva al significado del texto construido ▪ Respuestas afectivas ▪ Relación con el conocimiento personal y las experiencias ▪ Apreciación estética.

Cuadro 1.1 Patrones hipotéticos de respuestas e involucramiento en los modelos de transmisión/traducción y transaccional (tomado de Schraw y Bruning, 1996, p. 294).

Como una investigación prototípica de esta línea de trabajo, Schraw y Bruning (1996) realizaron un estudio para examinar los modelos de conceptualización lectora y su papel en el acto lector (comparación de los modelos T/Tr vs Ts, ver cuadro 1.1). Estos autores estudiaron a 154 estudiantes universitarios de diferentes grados (84 mujeres y 70 hombres).

Para estudiar los modelos de conceptualización, estos autores utilizaron diferentes estrategias de exploración tales como escalas de autorreporte (el llamado Inventario de Creencias del Lector -ICL- desarrollado por los propios autores), listas de chequeo sobre la respuesta del lector estructurada según una escala de tipo Likert, el análisis de recuerdo libre de textos y respuestas tipo ensayo a preguntas formuladas. Se utilizaron textos expositivos naturales de aproximadamente 800 palabras.

Luego de minuciosos análisis cuantitativos, estos investigadores demostraron, primero, la plausibilidad de los modelos de conceptualización definidos y las creencias típicas asociados con ellos y, segundo, la evidencia de que la asunción de alguno de los modelos por parte de los lectores se asociaba con una diferente forma de aproximación a las tareas de comprensión y valoración de los textos leídos.

Los participantes primero contestaban al cuestionario ICL, posteriormente se les presentaban los textos solicitándoles que lo leyesen de forma cuidadosa en el modo en que ellos lo prefirieran (podían releer y subrayar si ellos así lo disponían). Acto seguido, se les presentaba la lista de chequeo de respuestas del lector. Después se les pidió una tarea de recuerdo libre sobre el texto leído y por último, se les solicitó que escribieran un ensayo de opinión que fue valorado en términos de evaluaciones críticas, reacciones emocionales e inferencias basadas en el texto.

Respecto a las diferencias encontradas entre quienes asumían uno u otro de los modelos implícitos de lectura se encontró lo siguiente: 1) que los sujetos que se guiaban por el modelo Ts recordaron más información de textos expositivos (cantidad de proposiciones en sus recuerdos) que sus contrapartes que se adherían al modelo T, 2) los sujetos que se guiaban por el modelo Ts hicieron un mayor uso de sus conocimientos y experiencias previas en la tarea de comprensión y 3) los sujetos del modelo Ts realizaron más interpretaciones personales y críticas de los textos leídos.

En continuidad con el trabajo anterior, posteriormente Schraw (2000) exploró como los diferentes tipos de modelos de Tr y Ts afectaron la construcción del significado cuando sujetos universitarios (n = 247) se enfrentaron a la tarea de comprender textos narrativos. A diferencia del texto expositivo utilizado en la investigación anterior, Schraw consideró la viabilidad de emplear el texto narrativo en esta investigación (se usó un texto de J. L. Borges) porque en lo general este tipo de textos son más “interpretables” o están más abiertos a distintas “lecturas” por parte de los sujetos, en comparación con los textos expositivos.

A todos los participantes les fue aplicado de inicio el ICL, que contiene dos subescalas excluyentes y no correlacionadas, para clasificar a los sujetos en términos generales como Tr y Ts. Posteriormente se les pidió como tareas para valorar su comprensión y recuerdo: contestar un cuestionario sobre las ideas principales del texto leído y la elaboración de un ensayo escrito sobre el mismo, en el que se les pedía dar una interpretación de índole global y exponer sus opiniones personales.

Los resultados arrojados en el estudio son amplios y complejos y en gran medida replican los hallazgos encontrados en la investigación anterior realizada por Schraw y Bruning (1996). Baste decir aquí, en términos generales, que los sujetos de ambos modelos a pesar de no haber puesto de manifiesto diferencias significativas en la tarea de recuerdo de ideas principales (quizás porque el discurso narrativo es más fácil de procesar que el discurso expositivo) presentaron otras diferencias muy relevantes. Por ejemplo, los sujetos que se adherían al modelo Ts realizaron un mayor número de inferencias temáticas y críticas que los sujetos del modelo Tr; también los sujetos que se identificaron como guiados por el modelo Ts fueron capaces de elaborar interpretaciones holísticas de los textos (una cuestión que se aproxima a la construcción del modelo de la situación del texto) que manifestaban un alto nivel de actividad constructiva de la lectura.

1.2.5 La comprensión de lectura desde el paradigma histórico-cultural

Las investigaciones incipientes de Vigotsky sobre la lectura

A partir de los escritos de L. Vigotsky y de otros autores tales como Bajtín, en los últimos años han aparecido algunos trabajos que buscan desarrollar un marco conceptual para explicar el proceso de comprensión lectora y derivar algunas implicaciones educativas. Estos trabajos pueden englobarse dentro de la categoría de “paradigma histórico-cultural” dado que utilizan un lenguaje propio y han venido a refrescar el campo con propuestas explicativas novedosas.

En principio y antes de abordar el tema de la lectura, es necesario precisar el concepto de lenguaje escrito en donde ésta se inserta, dado que muchas veces se usa como sinónimo de escritura. Schneuwly (1992) considera que se debe reservar el término de “escritura” para referirse al sistema de signos (escritos) y en ese sentido reconocerla como un mediador semiótico potente y, es preferible conceptualizar al término “lenguaje escrito” como una auténtica función psicológica superior.

La escritura tal y como fue considerada por Vigotsky (1979), es un sistema de signos construido a partir del lenguaje oral. Sin embargo, hoy sabemos que no es de ningún modo una simple transcripción de éste sino un sistema simbólico por derecho propio. La escritura materializada en forma de discursos escritos, textos, géneros, etc., permite perpetrar un conjunto posible de significados, que pueden ser recuperados en otras circunstancias de tiempo y de espacio. En este sentido es posible afirmar que mientras que la función primaria del habla es la mediación en la acción, la de la escritura parece ser la mediación del recuerdo y la reflexión (Wells, 2001).

Ahora bien, por el uso de la escritura como instrumento semiótico el lenguaje escrito (comprender y componer textos) se constituye en una función psicológica superior (Schneuwly, 1992; Vigotsky, 1979). Como bien se sabe, todas las funciones psicológicas superiores tienen un origen social y el lenguaje escrito no es de ningún modo una excepción dado que es una función psicológica superior avanzada que se adquiere participando con otros en prácticas socioculturales letradas (Cole, 1999; Cole y Engeström, 2001). Las funciones psicológicas avanzadas a diferencia de las rudimentarias, que parecen ser verdaderos “universales sociales”, aparecen y se desarrollan como producto de la participación en ciertos contextos históricos-culturales. Su aprendizaje es demandante y de ningún modo es consecuencia de una adquisición espontánea e individual. Requieren de su antecedente rudimentario relacionado (p. ej. el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema que hacen posible la transcripción) el cual debe estar bien establecido, así

como de la participación en contextos más sistemáticos y dirigidos tales como los que ocurren en las prácticas educativas escolares (Alvarado y Silvestri, 2003).

Vigotsky estudió poco los procesos de lectura y composición escrita como funciones psicológicas de orden superior (Vigotsky, 1995). No obstante, esquematizó cuatro aspectos que nos dejan entrever cuál hubiera sido su modo de abordaje de haber contado con suficiente tiempo para hacerlo.

En primer lugar, el autor bielorruso criticó que la lectura y escritura en su fase de adquisición fueran abordadas por los especialistas como un problema puramente psicomotor o de destrezas perceptivo-motoras olvidándose de sus aspectos simbólicos y psicológicos más complejos. En segundo lugar, fiel a sus convicciones, consideraba que la comprensión de la lectura y la producción escrita tendrían que ser investigadas siguiendo los principios del análisis genético, esto es, tendrían que ser estudiadas en el plano del desarrollo ontogenético para poder comprender y explicar su génesis y complejidad evolutiva. En tercer término, Vigotsky expuso algunas ideas relativas a la internalización de estas funciones psicológicas tal y como ocurre con el lenguaje oral; en tal sentido, Vigotsky (1995) sostenía que la lectura en voz alta precede a la lectura silenciosa por lo que la consideraba como evolutivamente inferior a esta última; así, enfatizó las evidentes ganancias psicológicas logradas por la lectura silenciosa frente a la lectura sonora, dado que la primera cuenta con algunas ventajas sobre la segunda, a saber: mientras que la lectura en voz alta provoca una atención exacerbada en la sonorización y disminuye los niveles de atención sobre la captación del sentido de lo que se lee, la lectura silenciosa en cambio produce mejoras significativas en la automatización y en la fluidez de la lectura y, como consecuencia, provoca una evidente mejora en el grado de comprensión conseguido. En cuarto y último lugar, señalaba que había que considerar que en la ejecución y regulación de la lectura y la escritura complejas posiblemente pasaría a desempeñar un lugar preponderante el habla interna. Aunque no cuento con referencias directas sobre si Vigotsky exploró más profundamente esta última idea, sí parecen existir algunos trabajos reflexivos y evidencias empíricas desarrolladas por sus continuadores que así lo han entendido y, de hecho, han tratado de explorarla (véase Ramírez, 1995).

Una explicación histórico-cultural del proceso

La comprensión de lectura es un proceso constructivo hecho por el lector en conjunción con los discursos escritos y el contexto sociocultural donde éste ocurre (Smagorinsky, 2001). Por tanto los significados y sentidos que construimos en la lectura no devienen exclusivamente del discurso escrito sino también del lector y del contexto en donde se inserta la actividad. Los significados son de hecho una auténtica construcción social conjunta entre autor, lector y contexto; surgen de una situación comunicativa-social

(Silvestri y Blanck, 1993). Smagorinsky (op cit) comenta que el lector trata de hacer sentido de la configuración de signos que constituyen un texto y de hecho al tratar de interpretarlo compone o construye otro.

Ramírez (1995) siguiendo los escritos de Vigotsky -y particularmente los de Bajtín- señala que la comprensión de un texto, no puede desplegarse sino es con el uso de los signos internos del lector. Así, tenemos que la comprensión de textos es un complejo acto de referencia entre los signos apprehendidos a partir del texto (Bajtín diría: los enunciados expuestos) y los signos conocidos por el lector, los cuales son manipulados en su habla interna.

Pero tendríamos que aclarar, a partir del trabajo de Bajtín, que muchos de los signos que utiliza el lector reflejan también su pertenencia a un grupo y a una comunidad social, de modo que es posible atribuir al texto no sólo un significado subjetivo en el que se plasman las experiencias y vivencias personales conseguidas por el lector gracias a su participación dentro de prácticas socioculturales, sino también significados contextuales (Silvestri y Blanck, op cit). Dicho en otras palabras, los signos del texto son interpretados ciertamente a partir de los signos que posee el lector y con base en ello logra construir significados personales (significados subjetivos), pero también significados contextuales o culturales puesto que los signos utilizados por el lector también reflejan los valores y la ideología de su contexto o comunidad de referencia.

Smagorinsky (op cit) señala que entre lectores y textos de hecho se crea una “zona transaccional”. En principio la zona transaccional es un espacio experiencial en que toma lugar la mediación cultural que está más allá o que incluso rebasa el estricto encuentro entre lector y texto. Pero poniendo el foco sobre el lector en particular, en la zona ocurre un espacio de posibilidades de significados (la zona más estable, unificada y precisa semánticamente) y de sentidos (zona inestable, en “penumbra”, más amplia semánticamente que cambia a través de contextos). En esta zona se vinculan tanto las posibilidades de interpretación idiosincrásicas/personales y las contextuales o culturales (Bajtín añadiría: las ideológicas); en la comprensión se revela algo de lo que el texto dice en sí mismo, pero también los marcos personales/culturales/ideológicos que le hacen al lector pensar.

Así, los signos internos revelan experiencias personales y socioculturales. Estas experiencias internas necesitan ser codificadas en signos no sólo para su posterior comunicación (o reflexión por medio del habla interna) sino también para existir por sí mismas como experiencias dentro de la conciencia del sujeto.

Gee (1997 y 2000) también ha desarrollado una propuesta para explicar cómo ocurre el proceso lector. Su modelo opera en dos niveles: el nivel de los tipos de textos y el nivel del contenido. En el nivel de los tipos de textos el género juega un papel central. El género se define como una actividad tipificada (y no sólo como un mero formato textual en su carácter abstracto); es, de hecho, una auténtica práctica social (Smagorinsky, 2001) o el modo en que una comunidad típicamente responde a distintos tipos de situaciones socioculturales. Tiene un nivel de generalización intermedio -los distintos tipos de textos tienen un significado situado e instanciado en un contexto- en términos de un modelo cultural utilizado por una cierta comunidad dada que define sus propias prácticas y tiene sus propias metas e intereses. Los diferentes géneros se aprenden cuando se tienen distintas experiencias guiadas por modelos culturales que permiten a los aprendices llegar a familiarizarse con ellos.

En lo que respecta al nivel del contenido, los modelos culturales generan expectativas sobre los significados típicos que se supone portan los textos (de una comunidad) y ayudan a su interpretación. Smagorinsky (2001) señala que en las escuelas los profesores enseñan ciertas reglas sobre cómo entender los textos y cómo hablar sobre ellos. Según este autor, se imponen ciertas convenciones y se dejan de promover otras; así, es posible inducir en los aprendices de lectura cómo deben interpretarse los textos no sólo en un sentido puramente “técnico” (p. ej. identificar las ideas principales, el tema, etc.) sino también en un sentido semántico (asociando este último a un sentido incluso ideológico o político). Como veremos más adelante, de acuerdo con Bajtín, en ciertos contextos y prácticas puede prevalecer un cierto estilo “monológico” o prevalecer la función “autoritaria” del discurso, de modo que las posibilidades de construcción conjunta de significados sobre un texto se cierran sustancialmente y, como consecuencia, llega a predominar un acento ideológico dominante (Silvestri y Blanck, 1993).

De este modo tendríamos una explicación más completa en la que los géneros, los modelos culturales y ciertas reglas y modos de interpretación sociocultural, son utilizados activamente por los lectores en los que se denota que la interpretación de un texto no es un proceso estrictamente personal sino de naturaleza sociocultural (que ocurre en la zona de transacción descrita párrafos atrás), dado que los recursos mencionados mediatizan activamente el proceso de comprensión. Además, como ya se ha dicho, el lector usa de forma activa el contexto para interpretar lo que un autor dice. Existen relaciones entre texto y contexto, pero también entre distintos textos (inter-textuales) y entre distintos contextos (inter-contextuales) (Smagorinsky, 2001).

Los trabajos de Lotman

Aún cuando toda comprensión es dialógica como ha sido expuesto, conviene hacer más explícita esta idea partiendo de algunos comentarios señalados por Lotman y Bajtín (ver Wertsch y Smolka, 1993). Un semiólogo de la escuela de Tartu, Yuri M. Lotman (1988a), distingue dos funciones del texto: una referida a la transmisión y otra a la generación de significados. En la primera función -según Wertsch y Smolka: función univocal- el texto se percibe como algo ya acabado en cuanto a las posibilidades de comunicación de significados. Ocurre principalmente cuando los códigos del hablante y el escucha pueden coincidir casi completamente. Dicha función -en su aspecto más transmisionista- ha sido fuertemente enfatizada en ciertos modelos conductistas y cognitivo-reproduccionistas como aquéllos clásicos de la teoría de la comunicación de Shannon y Weaver. Así cuando ocurre una diferencia en el mensaje entre el insumo y el producto en un circuito de información dado, se asume que puede ser consecuencia ya sea de un defecto en el canal de la comunicación o bien debido a imperfecciones propias del sistema.

En la segunda función -generadora o dialógica-, el texto deja de entenderse como un simple recipiente que se llena de significados y pasa a constituirse en un espacio semiótico en el que hay nuevas posibilidades de interacción entre autor y lector (por medio del lenguaje social, sus voces, sus enunciados, sus signos, etc.) que sugiere distintas posibilidades de interpretación y comprensión para el lector. El principal atributo estructural de un texto es su heterogeneidad interna ya no su univocalidad, como en el caso anterior. En este caso, las dificultades de comunicación de mensajes no se deben a alteraciones o “defectos” del canal o del sistema, sino que se entiende que son consecuencia de la función generadora de los textos dado que éstos son entendidos como “dispositivos para pensar”.

Si se reflexiona un poco sobre las dos funciones, puede constatarse que ambas son necesarias para reproducir, compartir y trascender significados, para crear una situación de intersubjetividad escritor-lector, pero también para dar cabida a una posible alteridad (diferencia) entre escritor y lectores. Según Lotman (1988b) ambas funciones pueden hallarse en cualquier ámbito sociocultural, pero una u otra dominan en determinadas áreas de actividad. Desde el punto de vista histórico, los textos fueron concebidos primero según la función transmisiva y más recientemente en la teoría literaria se ha reconocido la importancia de la función generativa (Lotman, 1988a)¹. Lotman argumenta que la función dialógica de un texto es más interesante que la función univocal para el estudio semiótico de la cultura, de hecho señala el camino para la comprensión de la creación de significados, un proceso que puede ocurrir tanto en el plano intramental como en el intermental (Wertsch y Smolka, 1993).

¹ Lotman (1988a) declara que la tensión entre homogeneidad semiótica vs. heterogeneidad semiótica constituye uno de los factores formativos que han influido en la evolución de la literatura. Otra tensión importante es la de integración (la transformación de un contexto en un texto) vs desintegración (la transformación de un texto en un contexto).

Las dos funciones del texto descritas por Lotman, tienen una gran semejanza con la distinción señalada por Bajtín entre discurso “autoritario” e “internamente persuasivo” (Wertsch, 1993). En el llamado “discurso autoritario” los enunciados y sus significados se consideran fijos, no modificables por el contacto con otras voces. Por lo contrario el discurso “internamente persuasivo” es en parte del autor que lo expresa y del lector que lo recibe, y permite más claramente la interanimación dialógica entre ambos.

Lotman (1988b) sostiene que los textos pueden ejercer ambas funciones, de modo que no se puede desdeñar ninguna de ellas. Wertsch de hecho, llega a plantear que las dos funciones se encuentran en una tensión dinámica asumiendo que en la comunicación siempre es necesario escuchar al que quiere decir algo sin que necesariamente genere una interpretación exclusiva o única. Dependerá del contexto en el que ocurra el acto dialógico de la lectura para poder interpretar cual de las dos funciones puede llegar a predominar sobre la otra. O quizás como diría Smagorinsky (2001) dependerá también del influjo de los modelos aculturadores (p. ej. los enseñantes) quienes pueden inducir a los aprendices-lectores qué y cómo deben ser interpretados (una versión autorizada) los textos o cierto tipo de textos y marginan, por decirlo así, otras posibilidades de lectura menos reproductivas (lecturas idiosincrásicas, no convencionales).

1.3 Comentarios finales

Sin duda han sido muy grandes los avances desarrollados en el campo de la investigación de la lectura en los últimos cuarenta años, al amparo de la aproximación cognitiva y de la psicolingüística.

Durante todos estos años la misma aproximación cognitiva ha cambiado desde las posturas cognitivas computacionales duras de tipo simbólico (del procesamiento humano de la información) y subsimbólico (tales como las del procesamiento de distribución en paralelo), hasta las versiones más abiertas que han desembocado en interpretaciones de tipo psico-constructivista. De igual modo, la aproximación psicolingüística también tuvo evidentes mutaciones en este periodo, que fueron desde aquellas versiones iniciales muy apegadas al programa chomskiano hasta aquellas otras más recientes que definitivamente han guardado distancia de dicho programa orientándose hacia interpretaciones más discursivas y cercanas a la sociolingüística.

Todos estos cambios en las dos aproximaciones, han repercutido en la propia investigación de la lectura de modo generando múltiples propuestas y modelos teóricos cada vez más robustos y potentes. No obstante, intentando una reflexión crítica y un recuento de lo logrado en este periodo, concuerdo con Parodi (2003) en

señalar que la investigación sobre lectura tienen una serie de características que si bien en su momento marcaron grandes avances, hoy nos parece que pueden constituirse como puntos de partida que, pensando en la investigación hacia el futuro próximo, es necesario superar. La investigación del proceso de comprensión lectora en este periodo:

- Se ha concentrado de forma excesiva en la comprensión de textos de tipo narrativo (en particular el cuento y las historias). Aún cuando en los últimos años la presencia de los textos descriptivos, expositivos, argumentativos y literarios ha ganado una cierta presencia en las investigaciones, el desequilibrio todavía es evidente por lo que es necesario impulsar la investigación con otros géneros y con situaciones de comprensión más auténticas.
- Se han utilizado en numerosas investigaciones textos breves prefabricados, de laboratorio o “textoides”. Si bien durante la década de los setenta se había contado con una importante ganancia al trabajar con lo que entonces se denominó “discurso conectado” -dado que durante la década anterior la mayor parte de las investigaciones se realizaban con enunciados aislados- dado que poco a poco se llegó a contar con técnicas metodológicas de análisis de los textos más potentes (como las “gramáticas de historias” y el conocimiento de las superestructuras de la prosa expositiva y argumentativa). Sin embargo, esta situación pronto se malversó cuando se empezó a trabajar con textos “puros” y “artificiales” (“canónicos” desde el punto de vista de las metodologías citadas) con la firme intención de controlar esta dimensión y centrarse en el estudio del proceso lector. Con el paso de los años, se criticó esta situación y se reconoció la escasa validez ecológica de estos materiales y se dio un nuevo giro al aceptar la tendencia de trabajar con “textos más naturales” en situaciones de lectura más realistas.
- Se ha mostrado preferencia por los estudios *on line* del proceso de lectura y énfasis en los microprocesos. Con la intención de querer “atrapar” el proceso en sí mismo y tener un mayor control sobre el mismo, muchas investigaciones han pretendido estudiar la comprensión mientras esta ocurre, lo cual ciertamente ha generado información teórica y empírica importante pero que necesita ser complementada con otras técnicas metodológicas (tales como los estudios *off line*) o como señalaría Graesser utilizando propuestas pluri-metodológicas que sean concurrentes y complementarias. De igual modo, la oleada pedepista nuevamente engendró un renovado interés de los investigadores en el estudio exacerbado de los microprocesos, descuidando las pesquisas sobre los macroprocesos que tanto interés generaron en la década de los ochenta y que todavía requieren de ser investigados con mayor grado de detalle. Quizás los estudios sobre los procesos inferenciales han venido a cubrir este

hueco, pero todavía hace falta plantear nuevas investigaciones que atiendan a este tipo de procesos sobre todo con textos naturales y complejos y bajo distintas demandas y contextos de lectura.

- Se manifiesta, en comparación con los estudios sobre microprocesos, una minoría significativa de investigación sobre los procesos metacognitivos (específicamente de metalectura) y de autorregulación de la comprensión. Si bien se han realizado una cantidad significativa de estudios sobre estrategias específicas de lectura (más del lado de la investigación psicopedagógica) son menos numerosos los estudios sobre aspectos de autorregulación, metalectura y concepciones (como teorías implícitas o modelos conceptuales) sobre la lectura, tales como los desarrollados por el grupo de R. Schraw en años recientes. Ni que decir de la marcada falta de investigación sobre epistemologías de la lectura, sobre prácticas de lectura en distintos contextos o, las que utilizan algunos marcos alternativos dentro de la disciplina (histórico-cultural) o fuera de la misma (literarios o de la sociología de la lectura).

En fin, la investigación sobre la comprensión del discurso escrito está lejos de estar agotada, pese a que algunos detractores han querido señalarlo así. Se requiere de profundizar en algunos campos ya investigados y de innovar en otros que se han atendido demasiado poco. En el campo de la educación, particularmente en nuestro país, también se requiere de estudios de investigación serios sobre la lectura (centrados en el proceso y/o en el uso de éste en distintos contextos) y sobre metodologías para la enseñanza, dados los apremiantes problemas que se han puesto de manifiesto en los estudiantes de educación básica y media, tal y como lo han demostrado los estudios evaluativos nacionales (por ejemplo los estudios del INEE 2004) e internacionales (las evaluaciones de PISA) (véanse Martínez Rizo, 2005; Organization for Economic Co-operation and Development, 2001).

Capítulo 2. Modelos teóricos sobre el proceso de composición escrita

“Escribir un ensayo extenso es probablemente la tarea constructiva más compleja que se espera que realice la mayoría de los seres humanos... Aunque existan muchas otras actividades de dificultad parecida o superior -como diseñar y construir edificios, investigar de modo experimental, hacer la coreografía de una secuencia de baile, presentar una demanda judicial o reestructurar una empresa- la mayoría de las personas profanas no las suelen hacer comúnmente. Estas tareas están reservadas a personas con formación y talento especial. Pero la escuela y la sociedad parecen creer que casi todo el mundo debe ser capaz de producir un ensayo coherente de cuatro mil palabras sobre un tema dado...”

C. Bereiter y M. Scardamalia

“Siempre he sentido la fascinación del espacio vacío, blanco, antes de perder su inocencia ante el ataque vano del acero. El misterio roto de las ideas desgajándose lentamente hasta conformar una geometría imperfecta y desordenada, pero hermosa en cada una de sus manifestaciones que nos identifican de manera inconfundible...”

Jorge Cao

2. 1. Introducción

Durante mucho tiempo la enseñanza de la escritura tradicional tuvo en la retórica clásica desarrollada por Tísias y Quintiliano a su principal referente. En estos trabajos se señalaban ciertos pasos en una estructura prefijada (*Intellectio, Inventio, Dispositio, Elocutio y Enmendatio*) para la preparación de un discurso fuera este oral o escrito. En esencia lo que se enfatizaba era el adecuado arreglo normativo y organizativo (ornamental) de los productos escritos.

Posteriormente apareció el movimiento de la corriente expresiva que destacaba las posibilidades que la escritura ofrecía a los individuos para que éstos expresaran sus pensamientos y sentimientos personales, en pocas palabras que pudieran encontrarse a sí mismos (o que se viesen reflejados ellos en sus propios textos) y a través de la escritura se promoviera su desarrollo personal. Como señalan Björk y Blomstrand (2000) muchos de los pedagogos (en realidad una minoría) que estaban intentando ir más allá de la enseñanza tradicional de la escritura y que querían ir en busca de los procesos, estaban fuertemente influenciados por la corriente expresiva. Ellos utilizaban como método principal la técnica de la “escritura libre” que supuestamente fomentaban las experiencias de escritura en los “alumnos”. Se hacía hincapié en la

“espontaneidad” y en la “voz personal” tratando de evitar modelos de escritura preestablecidos, para de esta manera facilitar el desarrollo personal de las habilidades (retóricas, de estilo, creatividad, etc.) para escribir.

Influenciada por esta corriente J. Emig realizó algunos estudios en la década de los sesenta y principios de los setenta sobre la composición de los estudiantes. Por medio de estos trabajos se intentó demostrar de manera un tanto incipiente, la escasa efectividad de los modos tradicionales de enseñanza de la escritura y la creciente motivación de los estudiantes por escribir cuando se trata de tareas autogeneradas por ellos mismos. Es indiscutible, que estos trabajos de Emig resultaron atractivos, dada su naturaleza confirmatoria, en el ámbito de la enseñanza de la escritura, pero, sin embargo, pocos cambios sustanciales lograron provocar en ella.

Sin embargo, puede decirse que los genuinos estudios de la composición como proceso cognitivo y comunicativo empezaron a realizarse en forma sistemática con el advenimiento de la psicología cognitiva en la década de los setenta. En comparación con los trabajos sobre lectura, puede decirse que empezaron un tanto tardíamente y por ende, al presente cuentan con una tradición menos consolidada que aquélla.

Un antecedente importante de estos trabajos de inspiración cognitiva fueron los realizados por G. Rohman también en los años sesenta (Cassany, 1989). En los trabajos de Rohman sobre la composición escrita pueden reconocerse varios méritos indiscutibles sobre los de sus predecesores: a) fueron los primeros estudios en intentar comprender la composición escrita ya no como un producto sino sobre todo como un proceso cognitivo (aunque en el fondo es un modelo que aún se encuentra ligado a la explicación de cómo mejora el producto de la escritura paso a paso), b) por medio de ellos se establecieron las famosas tres fases o etapas que tanto influyeron en los siguientes años (de hecho el modelo de Rohman se conoce precisamente como el modelo de las tres etapas), c) despertaron nuevas expectativas en el campo de la enseñanza de la escritura y d) llamaron la atención de otros investigadores para estudiar el proceso, el cual había sido relegado por la reconocida mayor complejidad que planteaba en comparación con los estudios de comprensión lectora.

El modelo de las tres etapas propuesto por Rohman en la década de los sesenta y setenta, consta de las fases de preescritura → escritura → reescritura que ocurren antes, durante y después del acto de escribir. La fase de preescritura se caracteriza por todo aquello que se realiza antes del acto y en la que ocurre la generación de las ideas; algo similar a lo que en los modelos posteriores será la planificación. La fase de escritura básicamente consiste en la elaboración del boceto del texto comúnmente denominado “borrador”. Por último, en la fase de reescritura se realiza el acto de revisión del borrador escrito. Para Rohman el momento

de la preescritura fue especialmente destacado en su trabajo porque consideraba que en él radicaba la diferencia entre un texto bien y mal escrito, mientras que las dos fases siguientes las consideraba como inseparables aunque vinculadas en una secuencia unidireccional.

No obstante como podrá advertir el lector, el modelo de las tres etapas en su concepción es lineal e inalterable, es decir contribuyó a encorsetar al proceso y produjo que la actividad de escritura se comprendiera como una secuencia rígida lo cual tenía poco que ver con la manera en que ésta verdaderamente ocurre.

La investigación cognitiva en los setenta alcanzó su madurez. En esos años se hicieron realidad los trabajos de Newell y Simon sobre solución de problemas y se desarrollaron nuevas metodologías para estudiar los procesos cognitivos (por ejemplo: los reportes verbales). Gracias a estos trabajos y a su modo de enfocar el estudio de los procesos cognitivos, comenzaron a aparecer nuevos modelos y líneas de investigación sobre el estudio de la composición escrita. Así en forma progresiva fueron apareciendo trabajos que criticaron las debilidades del modelo de las tres etapas realizados por autores pioneros tales como los de R. De Beugrande y A. Matsushashi en la década de los setenta y principios de los ochenta (Parodi, 2003).

Sin embargo de entre ellos, hay que resaltar de manera especial los trabajos de dos grupos de investigadores resultaron que han tenido un fuerte impacto en el campo de marras desde inicios de los ochenta y en el correr de las años posteriores. Uno de los grupos estaba constituido por los estadounidenses J. R. Hayes y L. Flower de la Universidad Carnegie Mellon (Flower, 1994; Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980 y 1986) y el otro estuvo formado por los canadienses C. Bereiter y M. Scardamalia del Instituto de Estudios sobre la Educación en Ontario (Bereiter y Scardamalia, 1987 y Scardamalia y Bereiter, 1992). Dichos modelos supusieron un avance notable al modelo de las tres etapas por considerar que el proceso de composición escrita: a) es una actividad compleja autorregulada de solución de problemas retóricos, dado que -como lo han dicho Graham y Harris (2000)- el papel de la autorregulación en los modelos más influyentes de la composición escrita aparecidos hasta el momento, es sencillamente central y b) es una actividad que no sigue una secuencia lineal encorsetada sino que es esencialmente un proceso recursivo.

De forma complementaria a las aportaciones de estos modelos teóricos de la composición escrita, posteriormente comenzaron a aparecer una serie de trabajos que enfatizaban el papel del contexto social y de las comunidades de discurso en donde se desarrollan y desempeñan los escritores, como elementos centrales para comprender mejor el proceso (Hull, 1996).

Tanto unos como otros de los modelos y avances teóricos sobre la composición escrita, han inspirado una multiplicidad de estudios demostrando su potencialidad heurística, e incluso aplicada para diseñar mejores propuestas para su enseñanza. En la actualidad a decir de Boscolo (2003), las aportaciones de las dos perspectivas cognitiva y sociocultural, constituyen el campo que se conoce como “psicología de la escritura”. En el presente capítulo hago un breve repaso de algunos de los modelos más influyentes de este campo de investigación que se encuentra en pleno desarrollo en la actualidad.

2.2 Los modelos y propuestas teóricas más influyentes en la explicación de la composición escrita

En esta sección presento una breve descripción de algunos de los modelos más influyentes en la teorización, investigación y derivaciones prácticas del campo de la composición escrita. En lo que respecta a los modelos cognitivos me centraré de manera particular en la descripción de aquellos propuestos por Hayes y Flower desarrollados en los ochenta y los noventa, así como el trabajo de Bereiter y Scardamalia también desarrollado durante los años ochenta y noventa. Ambas propuestas han sido particularmente influyentes tanto en la investigación como en el desarrollo de propuestas educativas en los años subsiguientes. Por último, también se hará una breve presentación de algunos trabajos pertenecientes al enfoque sociocultural de la escritura desarrollados desde finales de los ochenta y, sobre todo, en los años noventa.

2.2.1 El modelo de la composición escrita propuesto por Hayes y Flower a inicios de los ochenta del siglo anterior

La pareja académica de investigadores J. Hayes y L. Flower siguió la fructífera fórmula de Kintsch y van Dijk para el caso de la lectura, dado que el primero es un psicólogo cognitivo y la segunda una lingüista. Ellos iniciaron sus investigaciones sobre la composición escrita a mediados de los setenta del siglo anterior y para principios de los ochenta ya habían desarrollado un modelo explicativo, que sin duda ha sido la principal referencia en los siguientes años de investigación cognitiva en este dominio. Puede decirse que en el fondo todos los trabajos cognitivos posteriores realizados por otros autores, son tributarios de su modelo seminal.

La línea de investigación desarrollada por Hayes y Flower de estos años, fue realizada en su mayor parte con sujetos adultos (estudiantes y profesores universitarios). La técnica metodológica que utilizaron en sus estudios que dieron soporte al modelo, fueron los protocolos de “pensamiento en voz alta” que se hicieron realidad por esos años gracias a los trabajos de H. Simon sobre solución de problemas complejos (Ericsson y Simon, 1983).

Precisamente para Hayes y Flower la actividad de escritura debe entenderse como un proceso de solución de problemas mal definidos. Un problema mal definido es aquel cuya solución no es única (puede existir varias soluciones válidas posibles) y que no tiene un método estándar de solución. Por eso cuando uno se plantea la tarea de escribir un texto no sabe cual será la forma exacta en que éste terminará, aún cuando se tengan nociones sobre cómo, por qué y para qué se quiere hacer -ya sea que se trate de soluciones impuestas desde el exterior a autogeneradas por uno mismo-, ni tampoco se cuenta con una serie de reglas o técnicas infalibles para escribir los textos.

El modelo de Hayes y Flower desarrollado en 1980 trata de describir la manera en que operan los recursos y procesos cognitivos del escritor (ver figura 2.1). Consta de tres bloques estructurales que entran en interacción: a) la memoria a largo plazo (MLP) del escritor, b) el contexto de producción del texto y c) los procesos cognitivos implicados.

Papel de la memoria a largo plazo en la escritura

Se supone que el escritor usa de forma activa sus distintos recursos cognitivos (de tipo declarativo sobre el proceso) que tiene almacenados en su memoria permanente. Dentro de estos los que se consideran más importantes son los siguientes:

- El conocimiento que se posee sobre el tema a escribir o sobre la información específica que se pretende comunicar por medio del texto. También podría incluirse el conocimiento que se tiene sobre cómo obtener la información sobre lo que se quiere escribir (en qué textos, etc.)
- El conocimiento que se posee sobre el destinatario o sobre la audiencia a quien o a quines se dirige el texto. En este caso, se reconoce que este tipo de conocimientos es pertinente para saber cómo transmitir la información y para intentar tomar en cuenta la posible perspectiva que asumirán como lectores
- El conocimiento sobre el lenguaje escrito y sobre la normativa y convenciones de escritura, como por ejemplo: el conocimiento subléxico (las reglas de correspondencia grafo-fonética), léxico, ortográfico, de puntuación, sintáctico-oracional, el uso de los vínculos que permiten la cohesión inter-oracional, la organización del párrafo, el conocimiento textual-superestructural, etc. De alguna forma los escritores van desarrollando lo que podría denominarse “esquemas de escritura” que son formatos

o guiones que se emplean para resolver diversos tipos de problemas rutinarios y otros de mayor complejidad

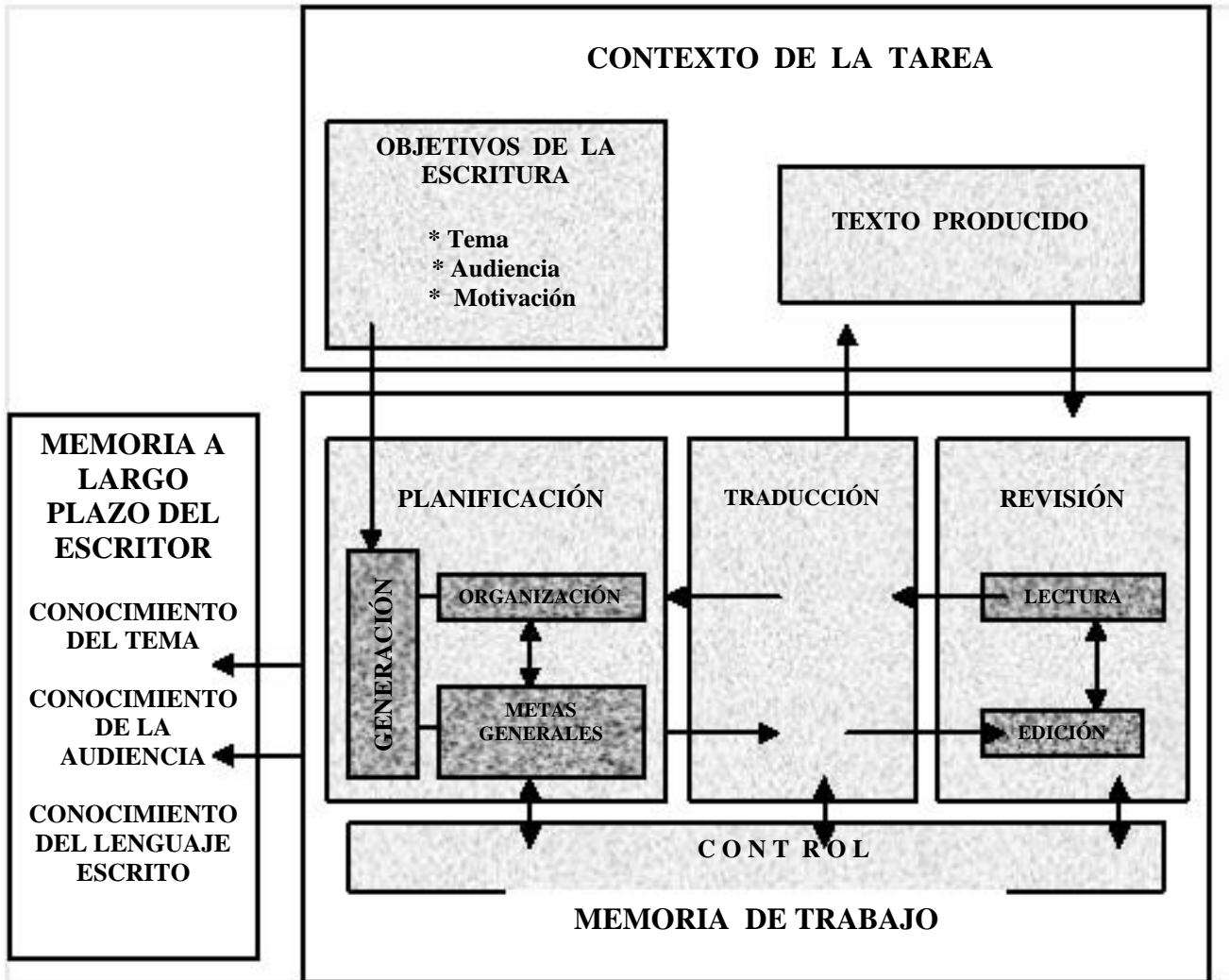


Figura 2.1 El modelo clásico de Hayes y Flower de los ochenta (1983)

El contexto de producción del texto

Hayes y Flower (1980) señalan que el contexto (especialmente la representación interna) en la que se escribe el texto depende de varios factores:

- Los objetivos de la escritura y la intencionalidad para lo que se escribe; también aquí se incluyen los aspectos motivacionales
- Las características objetivas del destinatario y la audiencia

- La forma de interpretación que el escritor hace de la tarea concreta y/o de la situación de escribir
- La parte del texto ya escrita, dado que el escritor en la medida que progresa en la tarea de escritura debe tener presente lo que ya ha escrito para solucionar los problemas de cohesión y evitar repeticiones de información, etc.

Los procesos de escritura

Este bloque constituye la parte más fundamental del modelo y está constituido por tres procesos centrales: la planificación de la escritura, la transcripción o traducción y la revisión.

En el proceso de planificación se genera una representación abstracta (en la mente del escritor) de lo que se desea escribir como producto de una búsqueda exhaustiva de ideas e información en la memoria del escritor y en función de ciertas preguntas funcionales (sobre los aspectos temáticos, comunicativos, organizativos, instrumentales, lingüísticos, etc.) y su compleja interacción entre ellas. En dicha representación se incluye una especificación más o menos detallada sobre el texto que queremos escribir, lo que se denomina el "plan de escritura" que es un plan jerarquizado de metas y submetas sobre cómo operará el proceso compositivo en forma global y sobre la naturaleza del producto escrito que se intentará lograr. Así puede decirse que está constituido por tres subprocesos:

- a) Establecimiento de metas u objetivos generales. Como ya se ha dicho este subproceso tiene que ver directamente con la elaboración del propósito para qué se escribe (o en su caso, la atención a la demanda exigida desde el exterior) en función de la audiencia y el tema. Con base en ello el escritor establece criterios para guiar el diseño del plan.
- b) Generación de ideas o del contenido a escribir. Este subproceso tiene que ver con la búsqueda de la información que se requiere a partir de la MLP o de fuentes documentales y su consideración para dejar en claro qué se quiere y se debe escribir.
- c) Determinación de la organización estructural del texto. Se refiere a la toma de decisiones sobre cómo se pretende organizar la información a escribir, considerando los guiones y patrones posibles de superestructura que resultan atingentes para desarrollar el plan de escritura.

En el subproceso de transcripción o traducción de lo escrito, ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido. Durante toda la traducción tiene lugar una serie de operaciones relacionadas con la traducción de paquetes semánticos (explicaciones, proposiciones, códigos visuales, etcétera) almacenados en la MLP en información lingüística o no lingüística (p. ej. imágenes mentales), tomando una serie de decisiones recurrentes sobre reglas de correspondencia grafema-fonema, ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, cohesión y de superestructura textual. Es esencial que en la traducción, se logre establecer una correspondencia adecuada entre el esquema de planificación subjetivo y las representaciones lingüísticas y no lingüísticas con el arreglo secuencial discursivo cuidando aspectos de cohesividad, coherencia, adecuación e inteligibilidad.

Por último, la revisión consiste en mejorar o refinar los avances y ejemplares (que podríamos llamar "borradores") logrados en la traducción. En este subproceso, se incluyen las actividades de detección y corrección de errores, valorar y afinar el grado de cohesión y coherencia logradas en el texto y el grado de cumplimiento de las metas u objetivos generales. La revisión se constituye de dos subprocesos:

- a) La edición y lectura del texto, por medio del cual se identifican los problemas de textualización ya mencionados
- b) Reedición de texto y nuevas revisiones del texto, en el que se realizan las correcciones de los errores o formulaciones inadecuadas y se adecuan con los objetivos y el plan elaborado. Aquí se pueden hacer correcciones de diversa índole (a nivel de léxico, sintáctico, organización, cohesión y puntuación) y envergadura (correcciones simples, reescritura de partes pequeñas o más amplias).

Estos tres subprocesos interaccionan en formas complejas y no operan bajo una secuencia unidireccional. Puede ocurrir por ejemplo, que durante el subproceso de la transcripción, luego de haber previamente esbozado un plan de escritura (subproceso de planificación), se le ocurran al escritor formas alternativas de organizar la información distintas a lo planificado por considerarlas más apropiadas para el lector-destinatario potencial y con ello alterar así ligera o significativamente el plan de escritura, lo cual afectará a su vez a lo ya textualizado siendo necesario revisar nuevamente partes ya revisadas, etc.

La aplicación recursiva de los subprocesos requiere además de un mecanismo autorregulador que los vigile, los mantenga, los orqueste y les proporcione coherencia en su funcionamiento (Hayes y Flower, 1986). Como han dicho Graham y Harris (2000), el papel de la autorregulación en los modelos más influyentes de la composición escrita aparecidos hasta el momento, es sencillamente central.

Gracias a las aportaciones conceptuales que el modelo inicial de Hayes y Flower generó, se desarrollaron numerosas investigaciones en esta área y se permitió construir un cierto marco descriptivo que dio cuenta de las diferencias existentes entre los escritores novatos y los expertos. Así se detectaron algunas diferencias cualitativas en la ejecución de estos subprocesos que brevemente se exponen aquí (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1986).

Respecto al subproceso de planificación, se ha demostrado que los escritores expertos cuando planifican dedican una mayor cantidad de tiempo a esta actividad en comparación con el que invierten los novatos. Además los mejores redactores, ocupan esta mayor cantidad de tiempo en reflexionar, tomar notas, elaborar esquemas sobre el contenido y sobre la forma de lo que será su composición (elaboración del "plan de escritura"). Por el contrario, los escritores menos capaces empiezan a escribir en forma casi inmediata realizando muy pocas actividades relacionadas con el diseño y reflexión de un plan de escritura. Una última diferencia respecto a este subproceso, radica en que los escritores más hábiles elaboran planes flexibles (p. ej. contar con nuevas ideas sobre el contenido de lo que se escribe o tener una nueva idea sobre la forma de organización del texto, etc.), que por diversas razones pueden ser modificados conforme ocurre el proceso completo de redacción; mientras que los escritores novatos o poco expertos, cuando planifican, construyen planes superficiales, poco integrados y con un alto nivel de rigidez que generalmente no son modificados durante el proceso.

En lo que corresponde al subproceso de traducción se observa que los escritores expertos redactan con base en el plan que previamente elaboraron, eligiendo la forma más adecuada de expresar las ideas que conocen y/o han consultado a partir de una forma organizativa (narrativa, expositiva, argumentativa). y teniendo en cuenta al posible lector destinatario con quien se desea establecer la comunicación. Por lo que toca a la naturaleza de lo escrito, los redactores eficaces escriben más en cantidad, lo hacen con una mayor organización y con mayor nivel de cohesividad y coherencia global; en contraposición, los malos escritores elaboran los textos en forma inmediata (lo que rápidamente evocan de su memoria y que se ajusta en forma aproximada a lo que desean escribir), como si fuera un acto mecánico en donde sólo se escribe lo que en ese momento se sabe. Además, su escritura generalmente no está basada en el posible lector o destinatario potencial, sino en la subjetividad de su propio pensamiento (L. Flower lo denominó: "prosa basada en el escritor"); igualmente, suelen escribir composiciones breves que poseen poca riqueza e integración temática de ideas y que tienen un bajo nivel de cohesión entre las mismas.

El subproceso de revisión es también entendido por los escritores expertos e inexpertos en forma distinta. Los buenos redactores la conciben como una actividad que involucra la totalidad del texto, corrigiendo los errores en ese sentido (primero los errores globales y luego los locales), aún a costa de reescribir o reestructurar partes significativas del mismo. A diferencia de ello, los compositores inexpertos generalmente se revisan y corrigen poco y entienden al proceso de revisión como una actividad de simple retoque superficial, atendiendo principalmente a aspectos locales de nivel ortográfico, léxico y morfosintáctico y muy escasamente, a los de tipo global.

Pese a la gran potencialidad heurística que el modelo de Hayes y Flower demostró durante toda la década de los ochenta (en que floreció la línea de investigación de los expertos y novatos) no estuvo exento de críticas (v. Boscolo, 2003; Parodi, 2003). A la luz del estado del conocimiento actual y con el paso del tiempo, considero que algunas de estas críticas son francamente desafortunadas e injustas mientras que otras son acertadas al grado que los mismos autores años más adelante propusieron ciertas reformas y modificaciones a sus concepciones que dieron origen a nuevas propuestas en los noventa (ver en las secciones posteriores) en las que los dos autores se distanciaron de varias de las críticas y lograron asimilarlas en su nuevo trabajo.

Dentro de las críticas desafortunadas, algunos autores (p. ej. Cooper y Holzman, 1983) argumentaron en contra de la plausibilidad psicológica del modelo, añadieron que algunos de los conceptos utilizados en su modelo no fueron claramente definidos ni explicitados como para permitir probarlo con lujo de detalle (¿por medio de la simulación?). También se criticó que basaron sus reflexiones teóricas y la construcción del modelo en el empleo de las técnicas de los protocolos de pensamiento en voz alta. Estas dos críticas me parece que proceden de una visión cognitiva dura (la versión fuerte de la metáfora cognitiva) y de posturas metodológicas nomotéticas que consideran inadecuada cualquier metodología interpretativa y abierta, propugnando por metodologías de alto nivel de control experimental y de índole cuantitativa. Se señalaba que los protocolos verbales son muy similares a la técnica de la “introspección” cuando que en realidad poco tienen que ver con ésta (al respecto se generó un debate interesante en la década de los ochenta en relación a la validez metodológica de los reportes verbales, que a mi juicio poco a poco se fue inclinando a favor de reconocer la potencialidad del uso de la técnica mencionada v. Parodi, 2003 y Afflerbach, 2000).

En cambio, dentro de las críticas acertadas se señaló que el modelo propuesto por los autores estaba demasiado centrado en la dimensión cognitiva y descuidaba la importante influencia que tienen los factores afectivos, comunicativos y contextuales en la tarea de la composición. Estas críticas, como se ha dicho, movieron a los autores aunque en forma separada (v. sección 2.2.3), a enriquecer su propuesta original de forma sustantiva.

2.2.2 Los modelos de “decir el conocimiento” y de “transformar el conocimiento” de Bereiter y Scardamalia

Después de años de trabajo esmerado en el campo de la composición escrita los autores C. Bereiter y M. Scardamalia lograron desarrollar una propuesta explicativa en los años ochenta sobre las diferencias existentes entre, por un lado, los escritores de diferentes edades y por otro, entre los escritores novatos y los que tienen un cierto nivel de pericia. A diferencia de las investigaciones de Hayes y Flower quienes principalmente investigaron con adultos, los autores canadienses decidieron plantear sus investigaciones en el terreno de las diferencias evolutivas (un poco a la neoPiaget) y también en el de las diferencias individuales (aunque poco a poco se inclinaron más por la segunda dirección).

Según Bereiter y Scardamalia cuando compararon las diferencias entre escritores poco habilidosos (o inmaduros) y habilidosos, encontraron que se dejaban guiar por diferentes modelos en la tarea de la composición: los primeros se conducen según el modelo de “decir lo que ellos saben sobre lo que escriben” y los segundos según el modelo de “transformar lo que saben en función de las demandas comunicativas y retóricas que se les exigen”.

El modelo de “decir el conocimiento”

El modelo decir el conocimiento (DC) trata de explicar de una manera genérica la conducta de los escritores novatos (Scardamalia y Bereiter, 1992). Según este modelo, la composición se realiza como un mero acto de "vaciado" de la información que el escritor conoce, en el momento en que decide escribir el texto; es decir, se escribe lo que se sabe, sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos (ver figura 2.2). En otras ocasiones Bereiter y Scardamalia (1993) le han dado el estatuto de estrategia, que si se expresase por medio de una “regla” diría más o menos lo siguiente: “en un tema asignado de escritura, diga todo lo que sepa o crea sobre ese tema, mientras acepta las restricciones del género asignado” (op cit, p. 55).

La producción escrita en este modelo se inicia sin ningún proceso de planificación previo y sólo basta con activar alguna representación de lo que se desea escribir, en forma autogenerada o demandada desde el exterior, para que se disparen ciertos identificadores del tema (sobre qué escribir) y de género (sobre cómo escribir) para que pueda ocurrir la textualización. Así, una vez producidas algunas frases o líneas sencillas según la forma que acabamos de mencionar, éstas a su vez sirven para reiniciar procesos similares, con lo

que se logra garantizar una cierta "coherencia" temática basada en asociaciones conceptuales, hasta que las ideas se agoten y finalice el acto de composición.

Como consecuencia de este modo de proceder del sujeto que se guía por el modelo DC, la escritura se convierte en una secuencia de frases relacionadas con el tema pero con una interconexión global escasa entre ellas. Es decir, ocurre un mero acto de asociación más o menos controlado.

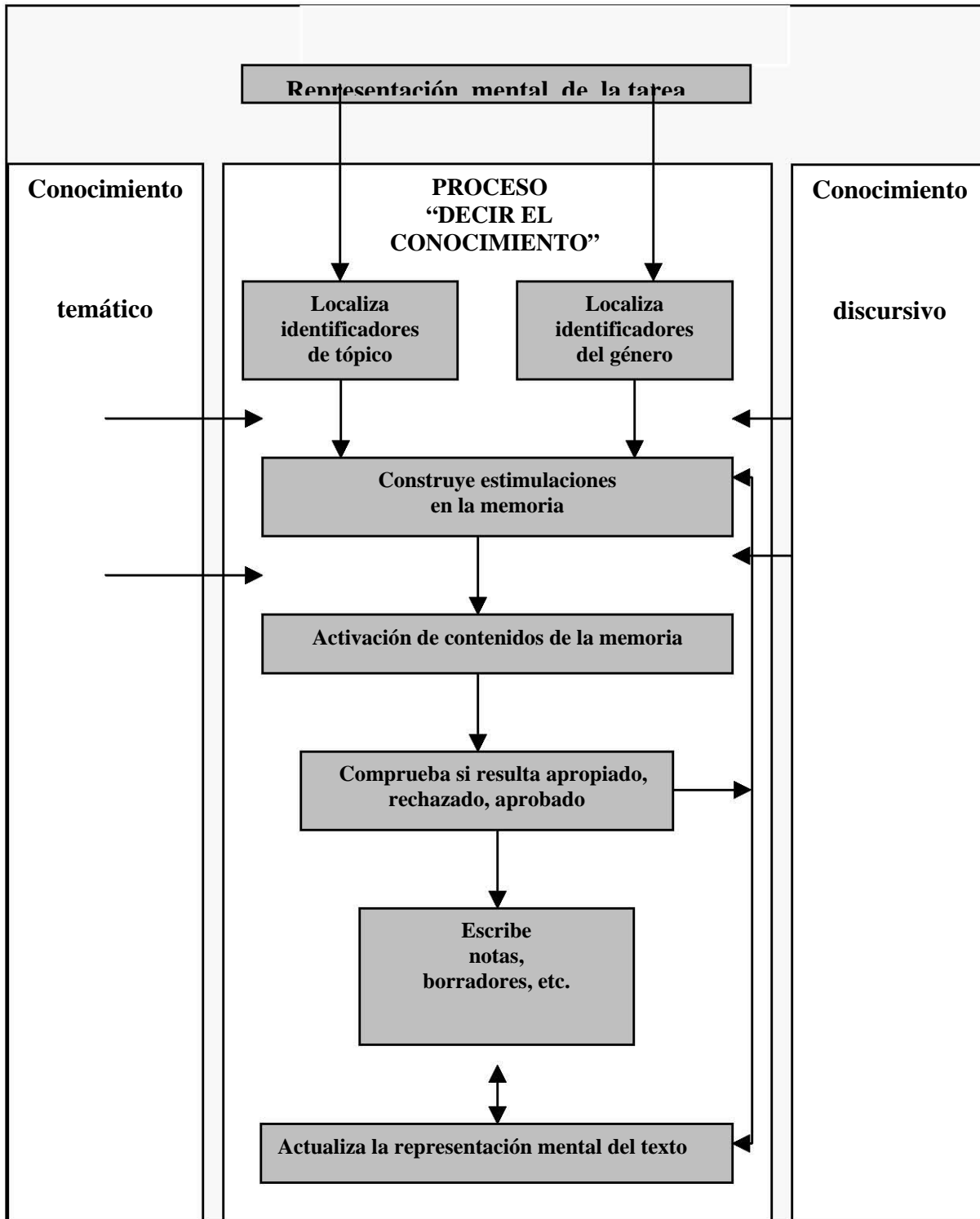


Figura 2.2 Diagrama del modelo de “escribir lo que se sabe” (tomado de Scardamalia y Bereiter, 1992)

Según Bereiter y Scardamalia el modelo DC es una solución natural y eficiente que los escritores poco habilidosos usan cuando se enfrentan a la tarea de redactar sin ningún apoyo externo, debido a dos razones principales: 1) porque el conocimiento puede ser fácilmente recuperado de la memoria y 2) porque esta

forma de proceder está basada en el esquema y habilidades de la producción oral que se emplea cuando se conversa con otros. Con base en esta supuesta naturalidad y eficiencia del modelo podrán encontrarse razones de peso suficiente para explicar por qué es generalmente el que predomina y regula las producciones de los alumnos que podríamos considerar como “redactores inmaduros” (en los niveles de educación básica) y “redactores inexpertos” (en los niveles de educación media y universitaria).

Otra razón señalada sobre la prevalencia de esta forma de componer en ciertos alumnos, se debe a que los profesores la mayoría de las veces planifican, deciden y establecen las consignas sobre qué escribir y cuándo hacerlo de forma arbitraria y ficticia, dejando que los alumnos simplemente se centren en la mera textualización. Es decir, se les quita toda posibilidad de realizar una actividad reflexiva de planificación que obviamente repercute en: 1) el escaso nivel que tienen los alumnos tanto para explorar lo que saben y cómo lo saben (conocimiento metacognitivo) y 2) la imposibilidad de transformar lo que en ese momento saben para acceder a formas más sofisticadas de conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1993).

El modelo de “transformar el conocimiento”

Por otro lado, el modelo de "transformar el conocimiento" (TC) es un intento de explicación sobre el proceder genérico de los compositores maduros o expertos. Un supuesto básico de quienes poseen el modelo TC, es entender a la escritura como un acto complejo de solución de problemas. Este proceso de solución de problemas implica dos "espacios problema": “el espacio del contenido o temático” y “el espacio retórico” (ver figura 2.3).

En el espacio de contenido, se opera sobre problemas de ideas, creencias y conocimientos. En el otro espacio, el retórico, se trabaja sobre los problemas relacionados con el logro de las metas de composición. En este sentido, se supone que el escritor hace interaccionar activamente lo que sabe (espacio temático) con las metas y objetivos retóricos que se plantea, o bien como señalan los autores, traduce problemas de cualquiera de los dos espacios al otro.

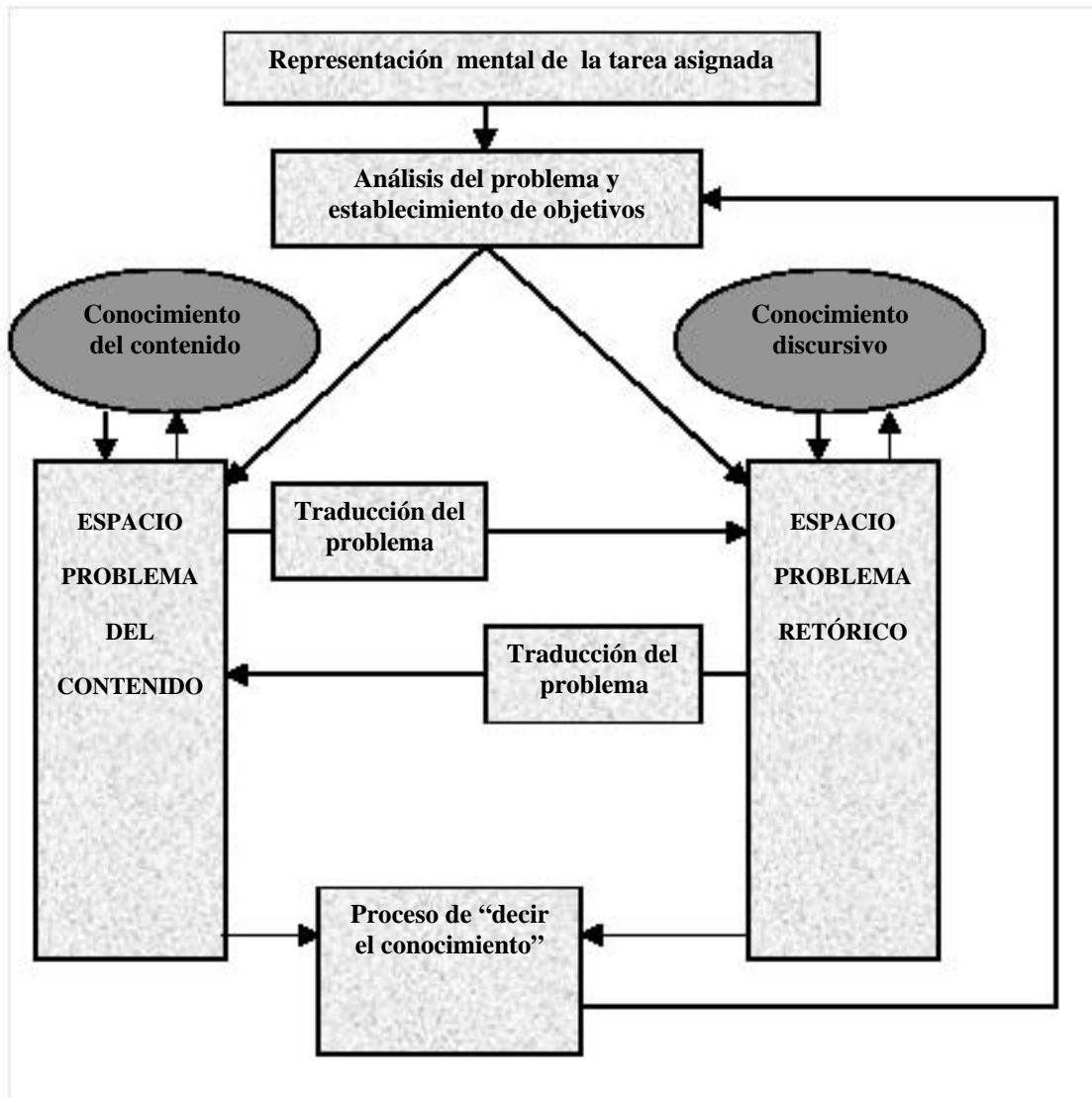


Figura 2.3 Diagrama del modelo de transformar el conocimiento (tomado de Scardamalia y Bereiter, 1992)

Se dice que el modelo DC constituye una parte del modelo TC (ver figura 2.3), en tanto que los procesos de activación asociativos son similares en ambos, con la salvedad como ya se ha dicho, de que en el modelo TC se contextualizan en la dinámica interactiva y reflexiva de los espacios problema tópico y retórico.

La composición guiada por el modelo TC es planeada, reflexiva, autorregulada y genuinamente epistémica (función que se ve seriamente limitada en el modelo DC); consiste básicamente en un "saber decir" lo que se conoce o se ha documentado de acuerdo con un cierto tipo de destinatario, género y proceso e intención comunicativa; esto es, transformar lo que sabe en una buena retórica discursiva, lo que al mismo tiempo provoca que el conocimiento del escritor se transforme hacia estados superiores de conocimiento y reflexión (Bereiter y Scardamalia, 1993; Miras, 2000).

Tabla 2.1 Una comparación entre los modelos de escribir lo que se sabe y de escribir transformando el conocimiento.

MODELO "ESCRIBIR LO QUE SE SABE"	MODELO "TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO"
<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado sin atender a las demandas retóricas. También puede utilizarse de forma estereotipada el conocimiento sobre ciertos géneros y a partir de esto hacer el vaciado 	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado atendiendo al mismo tiempo a las cuestiones retóricas necesarias para poder comunicar satisfactoriamente
<ul style="list-style-type: none"> • Modo "natural" de escribir con fuertes semejanzas a la producción oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de escribir diferente a la producción oral. Exige un esquema autorregulado y altamente reflexivo
<ul style="list-style-type: none"> • El producto escrito final consiste básicamente en lo que se sabía sobre el tema, de acuerdo a cómo estaba organizado en la memoria 	<ul style="list-style-type: none"> • El producto escrito final, consiste en una transformación de lo que se sabe sobre el tema en función de demandas contextuales y discursivo-retóricas

El modelo TC no es privativo de los escritores talentosos y reconocidos, en los que está llevado a su grado extremo y a los que por cierto, al preguntársele sobre los procesos que están detrás de su labor creadora parecieron darle una cierta "validez psicológica" al modelo. También puede encontrarse en estudiantes de educación media y superior habilidosos en este dominio, como lo han demostrado algunos estudios de los autores citados (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Los trabajos de Bereiter y Scardamalia posteriormente se centraron en desarrollar propuestas para la enseñanza de la composición escrita. Son de reconocer sus importantes aportaciones en el desarrollo tanto de metodologías específicas tales como la "facilitación procedimental", el uso de "fichas para pensar" (Bereiter y Scardamalia, 1987), así como de propuestas pedagógicas más amplias que implican cambios sustanciales en las prácticas educativas, tales como la conocida experiencia "Contexto de Aprendizaje Intencional Apoyado por Computadora" (en inglés: Computer Supported Intentional Learning Environment, CSILE) y que posteriormente se denominó "Proyecto de Comunidades de Construcción del Conocimiento" (Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1999).

Algunos estudios realizados sobre aspectos de conceptualización de la escritura o metaescritura

El trabajo que se acaba de reportar de Bereiter y Scardamalia sobre los modelos de “escribir lo que sabe” y “escribir transformando lo que se sabe”, no constituye un trabajo en sentido estricto de metaescritura. Es decir, no es un trabajo equiparable al de R. Schraw sobre las teorías o modelos conceptuales sobre la lectura, en donde los sujetos declaren o verbalicen los modelos; éstos se infirieron a partir de los desempeños que los sujetos mostraban ante diversas tareas de escritura. Aunque quizás si se les hubiese preguntado directamente para que ellos lo verbalizaran o declararan a través de entrevistas o cuestionarios se encontrarían resultados un tanto similares a aquellos otros, para este dominio. Bereiter y Scardamalia, no hicieron un trabajo en la dirección que se está comentando, pero otros autores se han interesado por indagar los algunos aspectos específicamente relacionados con la conceptualización de la composición escrita en la infancia y la adolescencia, un poco a la manera de Schraw para la lectura (v. Wray, 1993; Castelló, 1999 y 2000).

En una revisión realizada por Wray (1993) sobre varios trabajos efectuados (incluyéndose los del propio autor) en lo que se denomina “percepciones de la escritura” y sobre aspectos de conceptualización, puede demostrarse en términos generales que: a) los niños de escolaridad básica entienden a la escritura como un producto más que como un proceso; b) asocian la actividad de escritura con la escuela; c) entienden que los aspectos más relevantes de la escritura son los referidos al código escrito, es decir, las cuestiones mecánicas o “secretariales” (limpieza, aspectos de codificación y ortográficos, puntuación, etc.) de la escritura importando menos los aspectos más procesuales (p. ej. la planificación, la revisión, etc.) o los que se refieren a los aspectos semánticos. Las técnicas metodológicas empleadas en estos estudios, fueron escalas, cuestionarios y entrevistas estructuradas.

Un resultado interesante de la investigación hecha por Wray quien trabajó con un amplio abanico de edades (sujetos desde 6-7 años hasta 15 años) agrupados por rangos, pareció demostrar la existencia de tendencias evolutivas que demostraban que a conforme mayor era la edad de los sujetos, empezaba a despertarse un mayor interés por los aspectos procesuales (aunque seguía privilegiándose los aspectos mecánicos), de modo que en los sujetos mayores (15 años) se manifestaba con cierta claridad la búsqueda de un equilibrio en su preocupación por atender tanto a los aspectos mecánicos y del producto de escritura como a los más referidos al proceso de la composición propiamente dicha.

Más recientemente Castelló (1999 y 2000) investigó con sujetos adolescentes (educación secundaria) y adultos jóvenes (universitarios) las concepciones que éstos tenían sobre la escritura en contextos académicos. A los sujetos se les enfrentó a un cuestionario sencillo aplicado en forma grupal con preguntas sobre la funcionalidad de la escritura en la escuela, el sentido de la escritura en dicho contexto y sobre lo que ellos hacen para elaborar o resolver tareas de escritura en la escuela. Los resultados reportados por esta

autora revelaron que la mayor parte de los estudiantes de ambos niveles educativos definieron a la escritura académica como un recurso de memorización externa (escribir sirve para tomar apuntes, para facilitar el recuerdo, etc.) o como algo que permite que el conocimiento perdure (“fijar el conocimiento”) durante más tiempo. Igualmente, tiende a prevalecer en los sujetos la función de escribir como un mero acto de registrar, de almacenar la información proveniente casi siempre del profesor y, asimismo, para demostrar que se sabe o se ha aprendido lo que ha dicho éste.

2.2.3 Las nuevas propuestas de Hayes y Flower en la década de los noventa del siglo anterior

Como ya se había advertido, el trabajo de Hayes y Flower realizado durante los ochenta a partir de su modelo de inicios de esta década, fue revisado por los dos autores y al final de esta década L. Flower desarrolló en solitario un nuevo esquema que trataba de asimilar las críticas recibidas. Por su parte J. Hayes también hizo lo propio y unos años más tarde en el segundo lustro de la década anterior desarrolló su nueva propuesta teórica. En esta sección vamos a dar un breve repaso de cada una de ellas; por razones de expositividad presento primero el más reciente trabajo de Hayes que considero sigue dentro de los lineamientos y esquemas del enfoque cognitivo y posteriormente describo el modelo de Flower quien decididamente ha asumido una perspectiva más allá de lo cognitivo visiblemente influida por la aproximación socioculturalista.

El modelo de J. R. Hayes de 1996

En principio, en su obra del 96 Hayes hace un amargo *desideratum* quejándose de la moda prevaleciente en la psicología de criticar al enfoque cognitivo (y favorecer lo social) en la explicación de los procesos de escritura en particular y de la alfabetización en lo general, que ha prevalecido en la cultura estadounidense desde los años noventa (Boscolo, 2003; Hayes, 1996). Por su puesto, la mayor parte de estas críticas provenían de los flancos socioculturales que empezaron a florecer desde finales de los ochenta. Pese a todo Hayes reconoce que el enfoque sociocultural ha venido a incorporar dentro de la explicación psicológica el importante papel del contexto social y cultural en los procesos mencionados. En tal sentido, se comprende por qué aún cuando este autor trata de incorporar en su nueva propuesta los factores sociales o culturales, lo hace un tanto en forma tímida y en el fondo su propuesta sigue siendo de corte cognitivo aunque “enriquecida”.

Hayes (1996) distingue en su modelo entre el contexto sociocultural y el componente individual. Respecto al primero, Hayes distingue dos aspectos esenciales: por un lado se encuentra el contexto social y por otro lado el contexto físico (ver figura 2.4).

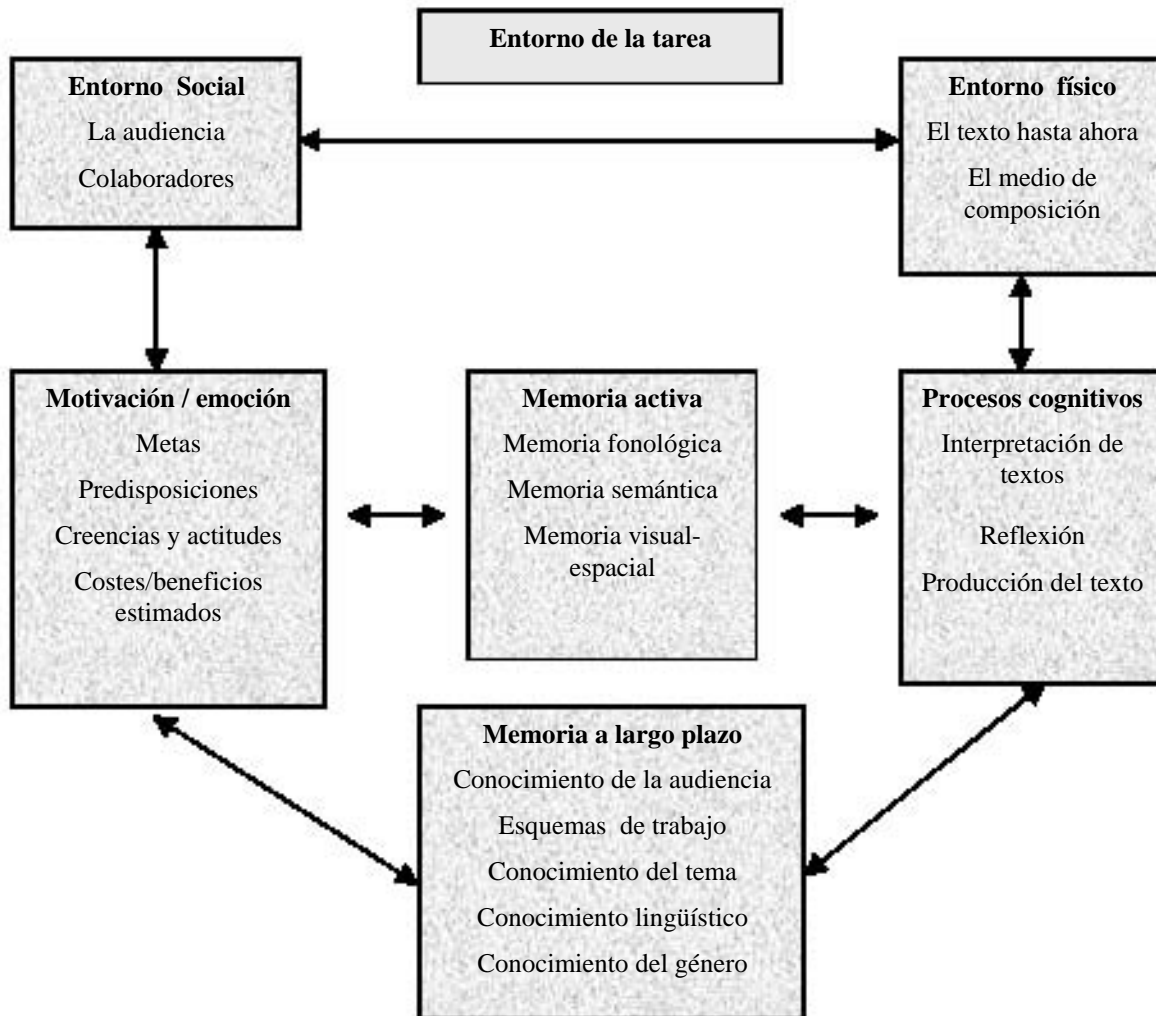


Figura 2.4 El nuevo modelo de J. Hayes (tomado de Hayes, 1996)

El contexto social está determinado por la situación comunicativa que establece el escritor con la audiencia y los aspectos referidos a la “situación de producción” que se reconoce que no necesariamente es individual sino que puede ser una práctica cooperativa entre varios autores tal y como suele ocurrir en distintos ámbitos sociales (comercio, administrativo, etc.). En lo que respecta al contexto físico el autor incluye especialmente el uso de *medios* que se refiere a los instrumentos y soportes que se requieren para el desarrollo y realización de la composición tales como el uso de computadoras, procesadores de textos y otros programas, materiales de consulta, etc.

Por lo que toca al componente individual, Hayes incluye los aspectos afectivo-motivacionales y los cognitivos (procesos y productos almacenados en la MLP) que se considera están involucrados en la realización de las producciones escritas. Es necesario profundizar un poco más en esto, porque en torno a estas cuestiones radican las principales innovaciones de este nuevo modelo.

Los aspectos afectivo-motivacionales

Un componente relevante en el proceso de composición son los aspectos afectivo-motivacionales, un tanto descuidados en el modelo anterior. En este rubro Hayes (op cit) establece una distinción entre: a) las *predisposiciones* que se refieren a la motivación, el interés y las emociones -placer, enfado, angustia- que los autores sienten cuando abordan la tarea de escribir; b) las *creencias* (por ejemplo: “escribir es una habilidad innata” o “escribir es algo demasiado complejo”), *actitudes* que los escritores desarrollan (“me gusta escribir cuentos”, “prefiero escribir cuando yo decido el tema de escritura”) y los *sentimientos de autoeficacia* (creer que se es capaz o no de hacer la tarea de escritura). Según Hayes (op cit) varios valores positivos (que involucran creencias y actitudes y sentimientos de autoeficacia positivas) “tales como tener confianza en que se puede aprender a escribir”, “tener gusto por la escritura”, están relacionadas con la conducta experta o habilidosa para componer (Cassany, 1999); c) la *formulación de objetivos* que tienen que ver directamente con las preguntas de para qué y por qué se escribe (este componente se incluía en el subproceso de planificación, en el modelo anterior); d) la elección del método o aproximación de escribir que la determina el escritor según una especie de análisis costo-beneficio, por medio del cual el escritor decide optar por una cierta aproximación para escribir dependiendo de qué beneficios (objetivos e interés que se tiene por escribir) y qué esfuerzo se está dispuesto a realizar (actividades más o menos laboriosas) para lograrlos.

Los componentes cognitivos

A diferencia del modelo de 1980 que sólo tomaba en cuenta el papel de la MLP en esta nueva propuesta se considera fundamental la actividad realizada en la memoria de trabajo (MT), por ser el espacio central y el lugar de control para la realización de los subprocesos. La MT está constituida por tres partes fundamentales: a) una memoria especializada con dos enlaces (*loop*) fonológico (con un retén que almacena información codificada a nivel fonológico) y semántico, b) una “libreta de notas” que almacena información viso-espacial y c) un ejecutivo central que desarrolla tareas cognitivas y funciones de control que tienen que ver directamente con los procesos de recuperación de la información contenida en la MLP y la gestión de procesos no automáticos (conscientes) que tienen que ver con la toma de decisiones y los procesos de solución de

problemas. La MT tiene una capacidad limitada y puede ocurrir en ella una sobrecarga cognitiva (*cognitive overload*). Dada la complejidad de las tareas y procesos que se requieren para llevar a cabo la actividad de composición, la MT puede saturarse lo que a su vez puede conducir a cometer cierto tipo de errores (p. ej. de desatención de ciertos aspectos o tipos de información). La MT desempeña un papel central durante la realización de la actividad de composición, dado que en ella confluyen los componentes afectivo-motivacionales y los cognitivos.

Por lo que corresponde a la MLP, sigue desempeñando un papel similar al otorgado en el modelo del 80, esto es, en este almacén están contenidos los conocimientos relativos a los temas sobre lo que se va a escribir, los tipos de género textual que pueden ser requeridos, los conocimientos lingüísticos necesarios para realizar la actividad de composición y los esquemas desarrollados para producir partes de los textos escritos. Para el caso del modelo que se está describiendo, la información de los distintos tipos de conocimiento almacenados en la MLP son recuperados, activados y puestos a disposición en la MT para que sean trabajados en las distintas retenes y subprocesos cognitivos sujetos al sistema ejecutivo de este almacén.

Los subprocesos cognitivos

En la nueva versión del modelo hay cambios sustanciales en relación con los subprocesos planteados (Cassany, 1999; Hayes, 1996). Un primer cambio sustancial ocurre en el intento de querer involucrar las modalidades oral y escrita ya se trate de las partes receptoras como de las productivas, trabajando con información lingüística (o gráfica) o con representaciones mentales. Un segundo cambio sustancial se debe a una conceptualización distinta de los procesos, que a continuación son expuestos en forma breve:

a) *La interpretación del texto*. Permite construir representaciones internas a partir de los insumos lingüísticos (orales y sobre todo los escritos) y gráficos. Los procesos cognitivos que están vinculados directamente con esta función son la lectura, la escucha y la percepción de información gráfica. Hayes también incluye aquí algunas de las actividades realizadas en la revisión (por ejemplo la lectura e interpretación de borradores). Como podrá constarse en su nuevo modelo, se le imputa un lugar preponderante a la lectura en la composición; Hayes (1996) reconoce el importante papel que tienen las actividades de:

- Leer para comprender textos. En este caso se refiere a la lectura de textos como fuente para consultar, generar y profundizar ideas, pero también para aprender de los géneros y superestructuras, de los registros y de los propios autores. Es bien reconocido que muchos textos se elaboran a partir de la elaboración de los resúmenes de otros textos lo que implica la intertextualidad.

- Leer para comprender la tarea. Como por ejemplo entender consignas que se presentan en forma escrita en ambientes escolares y extraescolares. Esta actividad es esencial para tener una buena representación de la tarea de escritura a realizar. El escritor requiere de una buena interpretación de consignas tales como: explica, argumenta, comenta, describe, resume, analiza, etc.

- Leer para evaluar la producción que se está elaborando. Esta es una lectura muy cualificada ya que cuando un lector lee para comprender un texto cualquiera trata de construir significados y toma poco en cuenta otros aspectos más superficiales (a menos que busque revisar el texto en este sentido), mientras que el escritor lee su escrito en proceso (su borrador) básicamente en un triple sentido: leer para ver si ha conseguido reflejar lo que quiso decir y para inferir si es suficiente con lo que ha escrito para conseguir su propósito en el posible lector, leer para valorar si es posible construir las ideas que se desean expresar y leer para corregir aspectos de normativa, gramaticalidad, cohesión, coherencia, tono y estilo.

b) *La reflexión*. Por medio de este proceso es posible partir de las representaciones internas elaboradas para construir otras nuevas y más complejas así como realizar tareas cognitivas indispensables para la composición tales como: elaborar inferencias (p. ej. elaborar información nueva a partir de la ya conocida, o bien ampliar datos o conocimientos ya conocidos que escondan implicaturas, etc.), tomar decisiones (evaluar las distintas opciones posibles para optar por una de ellas) y solucionar problemas (p. ej. cuando los autores no cuentan con un esquema o guión de escritura para enfrentar un aspecto de la producción escrita, inician un proceso de solución de problemas).

Hayes (op cit) señala que la planificación se encuentra incluida dentro de la reflexión. Más recientemente, Hayes y Nash (1996) han distinguido cuatro objetos que deben considerarse dentro de la planificación: a) el proceso, b) el contenido del texto, c) la forma del texto y d) el lenguaje del texto a escribir. Como el lector podrá advertir, el primero de los objetos está dirigido a realizar tareas de planificación encaminadas a llevar a buen término el proceso, pero las tres siguientes están relacionadas con el texto que se desea escribir. Dentro de estos últimos, los objetos de contenido y forma del texto, sin embargo, pertenecen a un nivel más conceptual o más abstracto, mientras que el correspondiente al lenguaje del texto está dirigido a la textualización del discurso.

A raíz de algunas investigaciones comparativas realizadas entre escritores y expertos Flower, Schriver, Carey, Haas y Hayes (1989, citados por Cassany, 1999) identificaron tres diferentes estrategias para planificar: a) la dirigida por el tema, b) la dirigida por el esquema y c) la de tipo constructivo. Mientras que

las dos primeras son esencialmente reproductivas porque los escritores siguen los conocimientos del tema y las estructuras prototípicas de los textos contenidos en su MLP que está empleando en su tarea de composición, en la planificación constructiva el escritor realmente se esfuerza por adaptar y reelaborar sus conocimientos de tema o de estructura almacenados para enfrentar la situación comunicativa-discursiva específica que se le plantea, llegando incluso a construir un conocimiento nuevo. Esta forma de planificación constructiva tiene importantes coincidencias con el modelo de transformar el conocimiento propuesto por Bereiter y Scardamalia. (v. sección 2.2.2)

c) *La producción escrita.* De acuerdo con Hayes (op cit) consiste en elaborar producciones lingüísticas a partir de representaciones internas (lingüísticas o viso-espaciales). El proceso de producción o textualización se compone de los siguientes pasos:

- a partir del plan de escritura (o en su caso del texto elaborado hasta el momento) el escritor identifica ciertas claves y con base en ellas recupera “paquetes” de conocimiento almacenados en la MLP
- posteriormente, hace un vaciado de dichos paquetes de conocimiento en la MT
- ya dentro de la MT, el autor trata de elaborar una forma lingüística posible que es almacenada en el retén fono-articulatorio; se continúa con este procedimiento hasta que se agota el contenido temático
- acto seguido, se articula la forma lingüística elaborado en forma subvocal o vocal
- establece una evaluación de la forma lingüística elaborada; si es aceptada se procede a redactarla y continúa con el proceso, de lo contrario se repiten los dos pasos anteriores.

Hayes (op cit) también le dedica un apartado especial a la actividad de revisión, señalando que ésta requiere del empleo de varios procesos cognitivos dentro de los que se encuentran la producción textual, la toma de decisiones, la evaluación y la interpretación. Establece la necesidad de distinguir entre tres planos básicos de la revisión, que interaccionan entre sí:

- el control estructural que dirige todo el proceso y que es aprendido con base en las experiencias previas; podemos referirnos a él como una especie de guía o esquema de las tareas o instrucciones
- los procesos de interpretación, reflexión, y producción
- los recursos cognitivos que incluyen el conocimiento almacenado en la MLP y en la MT.

La propuesta integradora de L. Flower de inicios de lo noventa

Luego de la elaboración del primer modelo cognitivo con J. Hayes en 1980, L. Flower continuó trabajando durante casi toda esta década, en colaboración con Hayes, buscando acumular evidencia empírica al modelo y desarrollando las potencialidades heurísticas que había generado (Hayes y Flower, 1986). Sin embargo a finales de la misma y sobre todo a partir de los años noventa, Flower empezó a desarrollar su propuesta (evitando, en este caso, intencionalmente el concepto de “modelo” por su asociación con las concepciones duras del PHI) en solitario influenciada por la Sociología, la Retórica, y por supuesto todavía dando un lugar central a la Psicología. Los argumentos esgrimidos por esta autora se basaron en reconocer que el modelo anterior había sido desarrollado dentro de los cánones de la aproximación cognitiva y si bien se reconocía la importancia de la situación social y contextual, no se iba más allá de ello (en el fondo éste se reducía a delimitar “las condiciones externas de la tarea”) sin buscar integrarlos dentro de la explicación de la actividad de escritura.

El trabajo de L. Flower de los noventa más que intentar replantear el modelo de 1980, está dirigido a cambiar de perspectiva y afrontar de lleno el estudio de los factores sociales, buscando una propuesta teórica integradora entre cognición y contexto (Parodi, 2003). Para la realización de su propuesta, Flower (1989) menciona la necesidad de desarrollar descripciones multi-focales de diversas situaciones de composición escrita que integren las aportaciones de variadas disciplinas (Psicología, Retórica, Lingüística, etc.) y por otro lado, estudiar la interacción entre la cognición y el contexto buscando superar las dicotomías y la polarización que algunos sostienen entre éstos.

En conjunción con las investigaciones típicas de evidencia empírica y los estudios de retórica, el uso de la observación etnográfica de distintas situaciones de escritura puede ser un recurso metodológico que puede enriquecer de forma importante los supuestos de la perspectiva integradora.

Para conseguir esta empresa Flower (1989) menciona tres directrices básicas en que basa su propuesta interactiva e integradora:

- a) El contexto juega un papel importante en la composición y guía a la cognición. Según este principio se acepta que el contexto, determina e influye en forma decisiva el modo y el tipo de pensamiento del escritor. Particularmente, el contexto tiene un peso específico en tres áreas de la cognición: los objetivos, los criterios y el uso de estrategias.

- b) La cognición media el contexto. Aunque se acepte que el contexto juega un rol esencial, la cognición está ahí y mediatiza su influencia. Puede decirse que dentro de un mismo contexto, distintos escritores mediatizan su influencia (lo que puede crear diferencias individuales, además de similitudes socio-culturales) gracias a su actividad cognitiva.

- c) Un propósito encadenado es un acto retórico significativo. Los propósitos están insertados dentro de redes sociales complejas ya que los escritores siempre se ven afectados por su cultura, las demandas de sus prácticas laborales, académicas, las situaciones comunicativas de determinadas situaciones sociales, profesionales, etc. La propuesta integradora que sostiene los dos principios anteriores debe enfrentar el problema de la intencionalidad que de suyo tiene bastante de complejo. La cognición y el contexto operan de forma integrada y sincrónica mientras los lectores/escritores construyen significados. Empero Flower (1989) se interroga ¿están los escritores completamente determinados por la situación?; ¿puede ello controlar y tener agencia sobre los significados que construyen?, ¿son la creatividad y la originalidad vanas ilusiones y los propósitos meras ficciones en los textos retóricos?

Aún cuando, como se ha dicho, el interés de Flower es mantener una visión equilibrada entre los factores individuales y sociales de la composición, ha continuado haciendo importantes aportaciones en relación con el dominio cognitivo que valdría la pena comentar brevemente aquí. Así Flower (1993) mantiene en continuidad con su trabajo de los ochenta con Hayes, que la composición escrita es un proceso de solución de problemas pero sobre todo enfatiza el carácter heurístico y estratégico del proceso. A su modo de ver, los procesos estratégicos y metacognitivos en la composición puede hacer una importante diferencia, de modo que es importante que los escritores logren controlar y reflexionar acerca del proceso de composición lo cual les puede permitir ser más eficaces en el despliegue del proceso y en el acto comunicativo que quieren conseguir. Son tres los tipos de estrategias que pueden permitir la potenciación de este trabajo reflexivo y metacognitivo en el escritor:

- a) Las estrategias del escritor para comprender la situación retórica en que se desenvuelve. Estas estrategias implican “saber leer el contexto” y le permiten al escritor tomar en cuenta dentro de qué red comunicativa y dentro de qué comunidad discursiva se inserta su producción escrita; para comprender la situación contextual y retórica el escritor requiere de saber a quién escribe, por qué lo hace y cuál es su papel dentro de la situación.

- b) Las estrategias del escritor para adaptarse a las necesidades del lector. La escritura debe atender las necesidades que puede requerir el lector en la situación comunicativa planteada por medio de su producción escrita; es necesario buscar la forma organizativa apropiada para facilitar la tarea de comprensión del lector y hacer sintonía apropiada con el mismo en el uso del discurso utilizado en la producción.
- c) Las estrategias del escritor para ejecutar la actividad de composición propiamente dicha. Estas estrategias tienen que directamente con la supervisión y ejecución de los subprocesos de planificación, textualización y revisión.

L. Flower ha continuado desarrollando sus ideas a nivel teórico y también en el ámbito de las aplicaciones educativas. Es de destacarse como un botón de muestra, el trabajo que confluente en su propuesta llamada “planificación colaborativa” (Flower, 1994), para ayudar a los estudiantes a desarrollar una planificación constructiva que vaya más allá de la típica “basada en el conocimiento” que prevalece en los estudiantes de casi todos los niveles de escolaridad.

2.2.4 La escritura como diseño creativo: la interpretación de M. Sharples

Para Mike Sharples (1999) los modelos que tratan de explicar los procesos de composición descritos anteriormente, son valiosos y muy útiles pero no hacen completa justicia a la complejidad del proceso de escritura.

Sharples reconoce las valiosas aportaciones realizadas tanto por los pioneros estadounidenses Hayes y Flower, de quienes reconoce la virtud de identificar los tres subprocesos básicos de la composición, como las de los canadienses Bereiter y Scardamalia quienes distinguieron los dos modelos de “decir el conocimiento” y transformar el conocimiento” las cuales han tenido importantes repercusiones para la investigación e intervención educativa. Sin embargo, a juicio de Sharples, en estas propuestas se plantea la visión de un escritor despersonalizado que parece enfrentar la actividad de composición aplicando sólo una serie de operadores o mecanismos cognitivos.

Y -admite Sharples- a pesar de que la oleada sociocultural y/o constructorista social (ver siguiente apartado de este capítulo) también ha hecho importantes aportaciones al campo de la escritura, al dejar en claro varias cuestiones tales como la naturaleza cultural del proceso y la influencia de las comunidades como contextos donde los aprendices de escritores se apropian de una serie de técnicas, recursos e ideas sobre la escritura,

aún hace falta reconocer el importante papel que juegan en la escritura los aspectos más creativos y personalizados.

La escritura es una actividad llena de paradojas, algunas de ellas no comprendidas en toda su complejidad puesto que algunos investigadores han sabido reconocer sólo un aspecto de éstas descuidando el otro. Así por ejemplo, aunque se acepta que la escritura es una actividad cognitiva muy demandante para los escritores, se sabe bien que existen algunos escritores que parecen componer textos sin esfuerzo alguno; mientras que se han enfatizado los componentes analíticos de la composición (la solución de problemas, la supervisión y revisión detallada) se ha perdido de vista su faceta sintética o creativa; de igual modo, si bien se ha hecho hincapié en la intensa actividad mental interna del escritor cuando escribe, apenas se ha considerado que éste también hace un uso creativo de distintos tipos de herramientas y recursos externos (diccionarios, lápiz y papel, procesadores de textos, etc.); y si la actividad de escritura se reconoce que parece realizarse en solitario se ha soslayado que ocurre inmersa en un contexto social y está sujeta a diversas influencias culturales.

Sharples (op cit) parte de la idea central de que la escritura es en esencia una empresa creativa y que el escritor es un ejecutante que realiza una auténtica actividad de diseño cuando compone distintos tipos de textos dentro de un contexto sociocultural que le impone restricciones e influencias. Por cierto, estas restricciones más que ser meros obstáculos para el escritor son útiles y necesarias para la actividad, pues de lo contrario la escritura no podría ejecutarse dentro de un marco de actividad que le diera sentido. Dichas restricciones deben ser respetadas (aunque en cierto modo pueden modificarse) y el escritor debe aprender a operar con ellas, lo que nos permite entender a la escritura también como una auténtica actividad que satisface restricciones. Estas tres ideas -la escritura como una actividad creativa, como una tarea de diseño y como una satisfacción de restricciones- son asuntos medulares dentro de la concepción que propone Sharples para el estudio de la composición escrita.

Cuando un escritor elabora una composición escrita básicamente realiza dos tipos de acciones que interactúan entre sí: 1) involucrarse activamente para transformar sus ideas en texto escrito utilizando todos los recursos de que él dispone y 2) realizar actividades de reflexión sobre lo que se ha realizado. Estas dos actividades interdependientes, que no pueden ocurrir en forma simultánea, forman un ciclo básico en la escritura (ver figura 2. 5).

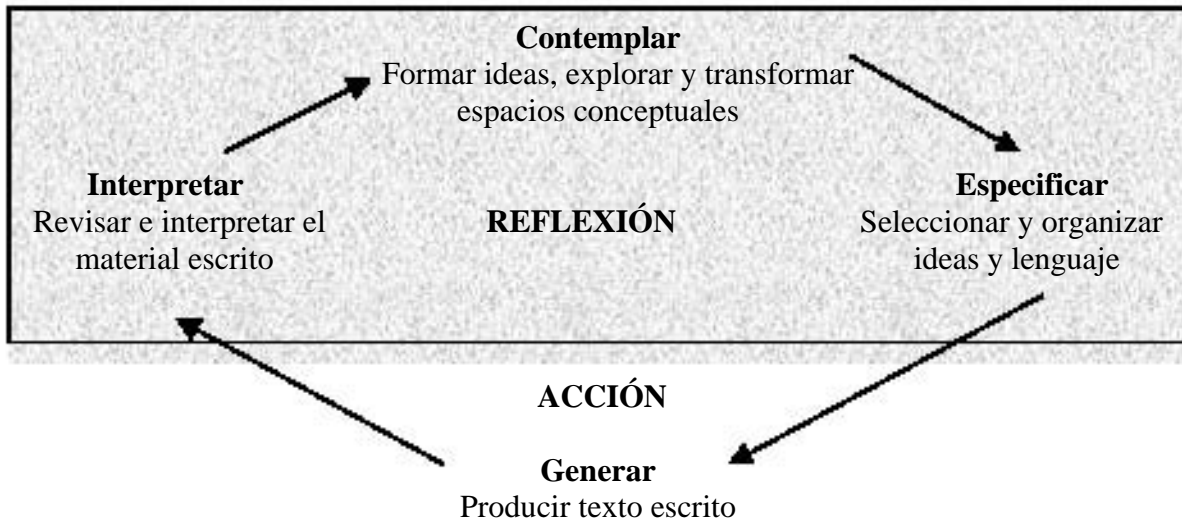


Figura 2.5 El círculo de acción y reflexión en la escritura (Tomado de Sharples, 1999, p. 7).

Cuando se escribe se disparan una serie de acciones de generación textual y somos capaces de pensar *con* la escritura mientras la estamos realizando, pero somos incapaces de pensar *acerca de* la escritura hasta que hacemos un reparo en este proceso de textualización. La única acción consciente que puede realizarse mientras se escribe (aparte de reportarla verbalizándola en voz alta) es detenerse intencionalmente y sólo entonces, el lector puede dar cabida a un acto de reflexión (someter el momento de avance de la tarea de composición a un estado de atención conciente) para pensar acerca de la escritura realizada o por realizar.

Según Sharples (op cit), la reflexión en la escritura involucra varios subprocesos, a saber: contemplar, interpretar y especificar. Todas ellas son acciones que se realizan de un modo conciente e interactúan con el proceso de generación del texto escrito. Igualmente, el modo en que son ejecutadas varía entre los escritores dado que pueden emplear distintos tipos de técnicas (por ejemplo: la lluvia de ideas y a escritura asociativa) para apoyarlas y extenderlas.

En términos generales, podemos encontrar una diferencia evidente entre los escritores menos habilidosos y los más diestros sobre cómo inician sus actividades dentro del ciclo de escritura y cómo se progresa. Mientras que los menos habilidosos inician su actividad de composición por la parte de la acción directa en la escritura (escriben de manera inmediata sin actividad reflexiva previa), los más diestros inician la actividad por la parte reflexiva del ciclo (realizan una reflexión sobre los planes de escritura a desarrollar). Evidentemente esta descripción se asemeja mucho a los modelos de “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” de Bereiter y Scardamalia.

A juicio de Sharples entre los 10 y 14 años ocurre el proceso de transición de una escritura directa (acción directa de escritura) a una mezcla de escritura directa y reflexión. La escritura de los más pequeños (menores de 10 años) es típicamente de escritura directa (trabajando sobre el espacio temático) y tienen muchos problemas para escribir transformando lo que saben, además ejecutan la actividad de escritura sin una aparente deliberación conciente y sin ser capaces de describir el razonamiento seguido después de escribir (Karmiloff-Smith, 1994). Escriben como si realizaran una actividad procedimental holística, que se ejecuta en un modo rígido o inflexible siguiendo sólo las restricciones que el espacio del tema les impone. Pero parece que comienzan a reflexionar (empiezan a trabajar sobre el espacio retórico) sobre su ejecución en la medida que mejoran en su capacidad para controlar la habilidad de componer y para combinar diferentes tipos de ejecución, con lo cual ganan disponibilidad cognitiva para tomar decisiones conscientes sobre cómo ejecutar la tarea y sobre cómo reflexionar sobre ella.

La escritura como proceso creativo

Sharples (op cit) reconoce el valor explicativo de los modelos identificados por Bereiter y Scardamalia de “escribir diciendo lo que se conoce” (DC) y “escribir transformando lo que se conoce” (TC) porque ciertamente permiten describir dos modos distintos de aproximarse a la tarea de composición: el modo novato y el modo experto (ver tabla 2.1 atrás). Pero a estos modelos, ese autor le añade otros componentes teóricos: por un lado, la idea de los espacios conceptuales de Boden y, por otro, los conceptos de pensamiento de “enfoque alto” (high-focus) y “enfoque bajo” (low-focus) desarrollados por Gelertner, para dar cuenta de los aspectos creativos de la escritura. Veamos a continuación estos aspectos.

La tesis central de su propuesta es que toda composición escrita es en esencia original. Un texto siempre es diferente (en mayor o menor medida, pero lo es) a otros previos; además se basa en un lenguaje provisto por un contexto cultural, que por sí mismo es creativo-generativo. Pese a todo, la creatividad manifiesta en toda composición no se desborda sin más en el papel, está sujeta a ciertas restricciones culturales que le proporcionan un contexto y un sentido. Las restricciones pueden ser externas e internas. Las primeras son por ejemplo: las que impone la tarea de escritura de que se trate, la audiencia, las herramientas disponibles, etc. Las segundas son de dos tipos: de contenido (de qué escribir) y retóricas (cómo escribirlo, incluyendo estilo y estructura, para atender a una audiencia y a un propósito determinado).

Retomando los modelos de DC y TC de Bereiter y Scardamalia, Sharples adiciona la idea de los espacios conceptuales de Boden, para establecer las diferencias sobre todo en la dimensión creativa. En el modelo DC, el conocimiento que se tiene en la memoria de largo plazo, es recuperado como líneas de información

asociativa disparados por ciertas restricciones (externas e internas) determinadas. La recuperación de las líneas de información asociativa es rígida y con un bajo nivel de conciencia. En forma opuesta, en el modelo TC, se visualiza reflexivamente (metacognitivamente) lo que se sabe y se invoca o se crea un espacio conceptual¹ (una serie relacionada de conceptos relevantes para un propósito) que puede ser explorado y transformado creativa y conscientemente para atender al espacio retórico cuando se escribe. De este modo, el pensamiento realizado dentro de un espacio conceptual facilita la actividad de escribir, porque restringe la búsqueda en la memoria y porque puede explorarse en forma más sistemática e incluso en un momento determinado, transformarse.

Mientras se escribe se pueden evocar varios espacios conceptuales dependiendo de la temática que se aborde en la escritura. Es necesario evocar (o hasta construir) una serie de espacios conceptuales relevantes a la tarea, tomar conciencia de ellos y luego explorarlos e incluso transformarlos para crear textos originales, considerando las demandas retóricas.

De esta manera la idea de Boden estaría en desacuerdo con la distinción básica de los modelos DC y TC de Bereiter y Scardamalia, porque los aspectos más creativos estarían dados por vincular la creatividad principalmente con las exploraciones y transformaciones (de los espacios conceptuales) en la mente (Vass, 2004).

Pero además hay otra dimensión que se añade a la distinción de los modelos DC y TC. Por un lado puede haber un pensamiento de “enfoque alto” y otro de “enfoque bajo” que, en términos generales, se distinguen por el nivel de conciencia que predomina cuando se realiza una tarea cognitiva (aunque, existe más bien un continuo entre ambos). Es decir, mientras que el DC y el TC atienden a los procesos fundamentales de generación de ideas para escribir, el continuo de enfoques alto y bajo constituyen el estado mental en el cual estos procesos ocurren.

Desde el punto de vista de Gelertner, el pensamiento de enfoque bajo es el fundamento de la creatividad dado que en éste ocurren una mezcla de pensamientos y emociones en los procesos asociativos -como en los estados de ensoñación- que es susceptible al pensamiento analógico.

¹ Un espacio conceptual debe distinguirse de un esquema en tanto que el primero puede inspeccionarse conscientemente mientras que el segundo no.

No obstante, para Sharples tanto las ideas de Boden (el pensamiento analítico) como las de Gelertner (las mezclas asociativas de pensamiento y emoción) pueden integrarse y, en este sentido, él señala que en ambos enfoques de pensamiento (alto y bajo) pueden ocurrir procesos de creatividad igualmente valiosos.

Regresando con el proceso de escritura, Sharples propone una matriz de doble entrada en la que interactúan los modelo DC y TC y los enfoques alto y bajo (ver tabla 2.2)

Tabla 2.2 Enfoque alto y bajo y los modelos de decir y transformar el conocimiento (Sharples, 1999, p. 48).

	DECIR EL CONOCIMIENTO	TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO
Enfoque alto	Pensamiento asociativo	Solución de problemas
Enfoque bajo	Flujo de ideas	Ensoñación (daydreaming)

Así, siguiendo a Sharples (op cit), el enfoque alto del modelo DC se puede tipificar por la técnica de “lluvia de ideas”, en la que una o más personas se ponen de acuerdo sobre un tema y evocan palabras y frases asociadas a dicho tema tan rápido como sea posible. La meta es generar nuevas maneras de comprender o explorar algún tema a través de series de ideas conectadas (pensamiento asociativo).

En el caso del enfoque bajo del modelo DC, ocurre lo que Sharples denomina “flujo de ideas”, que se refiere a aquella situación en que un escritor está completamente involucrado en la tarea y las ideas fluyen sin el menor esfuerzo sobre el papel, ya se trate simplemente de tomar notas o de elaborar el borrador de un texto. Es muy probable que ocurra cuando el escritor está fuertemente motivado por la escritura misma o bien cuando la tarea de escritura le plantea poca dificultad al escritor.

El enfoque alto del modelo TC ocurre cuando el escritor aborda la tarea como una “actividad de solución de problemas”, en la que señala metas explícitas y busca soluciones temáticas y retóricas elaborando un texto apropiado y bien estructurado. Esta forma de escritura es más propia de los escritores técnicos y/o académicos que de los novelistas, pero en general la mayor parte de los escritores siguen esta aproximación cuando se enfrentan a situaciones problema particulares, tales como expresar un paquete complejo de ideas o introducir estratégicamente un argumento dentro de un texto.

El enfoque bajo del TC ocurre cuando se escribe en relación con una experiencia previa, la cual es evocada y se le trata como una entidad que puede ser pulida y moldeada. Esta forma de escritura es más propia de la escritura literaria y poética. En este caso se pueden incluir varios espacios conceptuales a la vez y puede desarrollarse un pensamiento analógico para apoyarla. Es el esfuerzo consciente para recrear una experiencia emocional.

Como el lector habrá constatado, en la propuesta integradora de Sharples de las ideas de Bereiter y Scardamalia por un lado, y los de Boden y Gelertner, por otro, hay un claro esfuerzo dirigido a buscar “personalizar” los actos de escritura e introducir en la explicación subyacente no sólo a los factores cognitivos sino también a los aspectos emocionales y creativos.

La escritura como actividad de diseño

En conjunción con su intento de introducir el factor de la creatividad en su propuesta explicativa para dar cuenta de la actividad de composición escrita, Sharples adiciona otra nueva idea retomada de Lawson (1990, citado por Sharples, op cit): la conceptualización de la escritura como una auténtica actividad de diseño. Es decir, escribir ya no sólo es una actividad cognitiva de solución de problemas, ni tampoco sólo una actividad creativa sino también es una actividad compleja de diseño, luego entonces: es una actividad cognitiva compleja de diseño creativo.

¿Por qué una actividad de diseño? Para Sharples la escritura implica una comunicación creativa y consciente *con y a través* del empleo de materiales (recursos externos) para conseguir algún efecto (intenciones comunicativas) en los demás.

El medio ambiente de un escritor no es inerte, en él hay una mezcla de *implementos de escritura* (plumas, procesadores de textos, etc.) para crear o modificar marcas sobre una serie de *medios* (hojas para escribir, archivos, etc.). Estas marcas son significantes que constituyen un medio interrelacionado de representaciones externas que permiten comunicar un conjunto de significados a otros. El escritor además cuenta con una serie de *recursos externos* tales como textos, notas, compañeros, colegas, etc., par obtener de ellos información y apoyo. Para comprender el medio del escritor se requiere observar no cómo todos estos recursos son utilizados por el escritor cuando crea las representaciones externas. Por tanto, los textos y otros tipos de representaciones externas (notas, borradores, esquemas, cuadros empleados durante la actividad de composición), son artefactos que pueden ser modelados, depurados y revisados, en fin trabajados como una actividad de diseño.

Toda actividad de diseño, aquí se incluye por extensión a la escritura por supuesto, según Lawson (1990 citado por Sharples, 1999) posee una serie de características esenciales que la distinguen:

- a) Los problemas de la actividad de diseño tienen un final abierto y no pueden ser completamente especificados. Las metas del diseño son vagas y cambiantes, de hecho muchas veces éstas van emergiendo o se clarifican en la propia actividad.
- b) El proceso de diseño es una actividad sin fin. Un diseñador se enfrenta con un número incontable de posibles soluciones. Un diseñador rara vez queda complacido con el producto logrado. O comúnmente lo que un diseñador intenta no es conseguido en su forma exacta.
- c) No hay un proceso único o correcto de diseño. Hay varias propuestas o aproximaciones de diseño igualmente exitosas y los buenos diseñadores son capaces de controlar y variar sus estrategias de acuerdo con la tarea.
- d) El proceso involucra tanto crear como solucionar problemas. No sólo las soluciones sino también los problemas deben ser vistos como situaciones emergentes.
- e) El diseño inevitablemente implica juicios subjetivos de valoración. Los productos del diseñador sólo pueden ser juzgados por una evaluación subjetiva de índole cualitativa.
- f) El diseño es una actividad prescriptiva. La actividad de diseño está dirigida a lo que puede, podría o debería ser.
- g) Los diseñadores trabajan en el contexto de una necesidad para actuar. El diseño es un proceso que provocará un cambio en una situación o medio determinados

Otros dos conceptos claves en este enfoque, sigo a Sharples (op cit), son los llamados generadores primarios y los lenguajes de diseño. Los generadores primarios son ideas centrales que los diseñadores evocan y emplean como constituyentes básicos para apoyar y guiar toda la actividad de diseño. Para demostrar efectividad el generador primario debe provocar más que contener las repuestas correctas, debe generar ideas adicionales y debe ser relevante para las necesidades e intereses de los escritores.

Los lenguajes de diseño son una especie de metalenguaje que los escritores usan para hablar con los otros o así mismos acerca del proceso de escritura y las propiedades de los textos. Puede decirse que un lenguaje de diseño, es un código compartido entre los diseñadores. Es en parte explícito y convencionalizado y en parte refleja la experiencia abstracta del grupo de practicantes.

El lenguaje de diseño consiste de colecciones de elementos (términos para los elementos básicos del diseño tales como estilos, técnicas, acciones, metáforas, etc.), principios organizativos (descripciones sobre cómo los elementos pueden ser coordinados u orquestados para construir cosas que tengan significado) y colecciones de situaciones (ejemplos sobre cómo los elementos y principios de composición pueden modificarse en función de un contexto determinado). El concepto de lenguaje de diseño es clave para la actividad de escritura, porque además de usar el lenguaje para escribir también lo empleamos para hablar y describir la actividad de composición.

Uno de los lenguajes de diseño más antiguos fue el empleado por los griegos en la retórica clásica (*Intellectio, Inventio, Dispositio, Elocutio y Enmendatio*) mencionado al inicio del capítulo. Otros lenguajes de diseño más modernos, son el desarrollado a partir de las investigaciones cognitivas realizadas en las últimas tres décadas y el generado por la moderna crítica literaria que inició con los formalistas rusos. Lo más sorprendente es que a los estudiantes en las escuelas regulares no se les enseña de forma explícita un lenguaje de diseño, de modo que ellos van adquiriendo uno como pueden, ya sea extrayéndolo de los libros o a partir de lo que los compañeros (u otros) les dicen.

Según Sharples el requerimiento principal de un lenguaje de diseño es que debe equipararse con el ciclo de reflexión acción (ver figuras 2.5 y 2.6); es decir debe ayudar al escritor a interpretar, contemplar y especificar la escritura y sus progresos, Igualmente, debe permitir que los escritores expresen sus intenciones comunicativas y las estrategias.

En la figura 2.6 se presenta una descripción más acabada de la escritura como diseño a partir de la extensión del esquema anterior (figura 2.5). Hay varias cuestiones que al respecto merecen resaltarse:

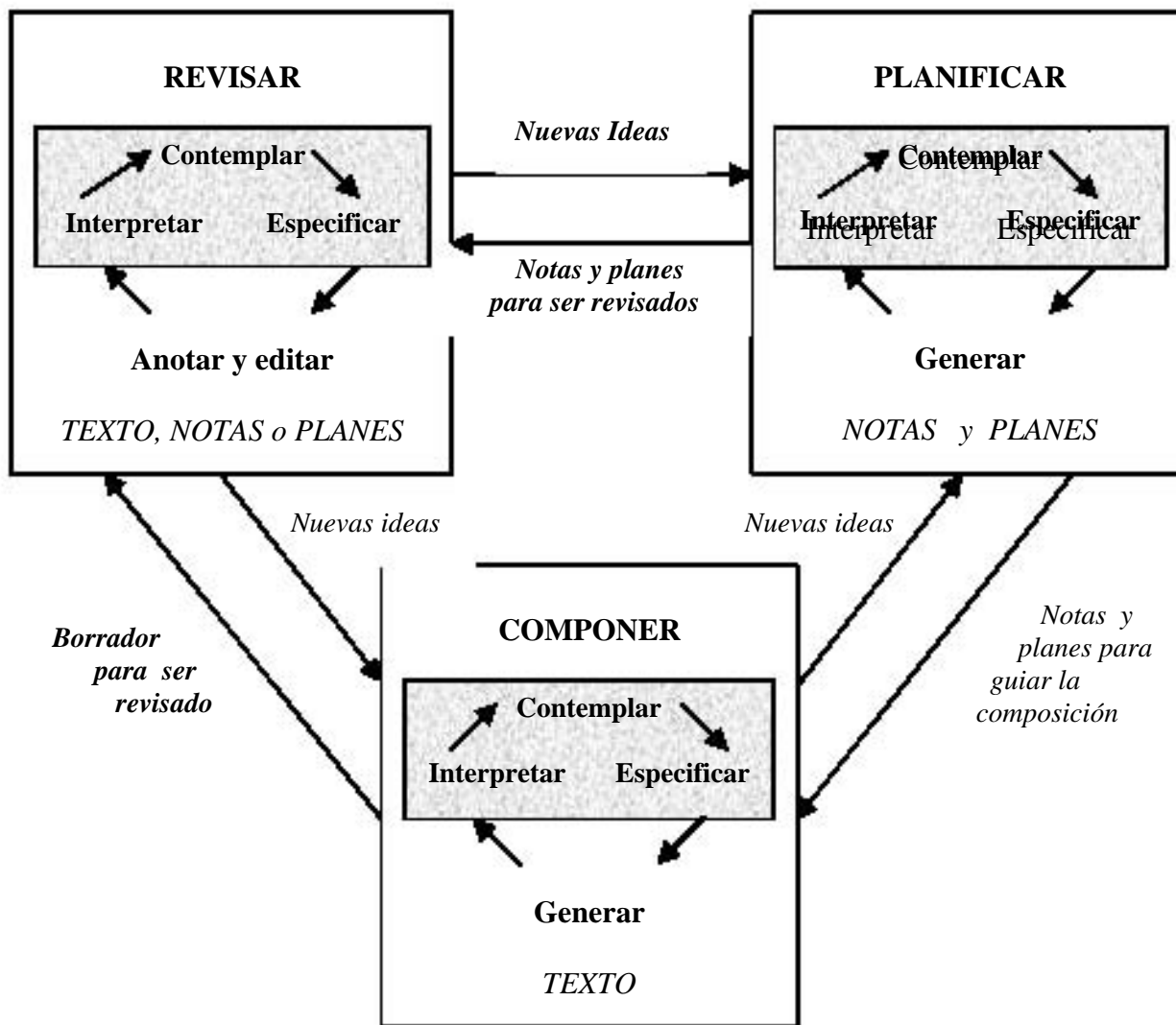


Figura 2.6 El modelo de la escritura como diseño (de Sharples, 1999, p. 72).

- Una primera característica central -que ya lo indicaba la figura 2.5- es que no hay un punto inicial o final en el proceso de escritura.
- El ciclo reflexión-acción se complejiza considerando los tres procesos de planificación, composición y revisión
- Los procesos de planificación, composición y revisión conjuntamente, constituyen un ciclo en lugar de una serie de etapas que llevan a producto final; cualquiera de los procesos pueden interactuar o puede ser seguido por cualquiera otro

- d) Cada uno de los procesos es un auténtico ciclo de acción-reflexión, de modo que en ellos hay una parte reflexiva y otra activa que arroja ciertas representaciones externas (textos, notas o planes a ser generados o editados, según sea el caso)
- e) Los tres procesos están vinculados y mediados por diferentes tipos de representaciones externas; por ejemplo, por planes que guían la composición, borradores que requieren de una revisión, planes que pueden requerir de una revisión, etc. Igualmente el flujo de la información inter-proceso no es en una sola dirección sino en un sentido bi-direccional (las nuevas ideas también juegan un papel importante)

2.2.5 Una aproximación histórico-cultural de la composición escrita

Después de la gran cantidad de investigación cognitiva realizada en los ochenta y parte de los noventa sobre la composición escrita, comenzaron a introducirse otros referentes teóricos. El más significativo fue sin duda, aquel inspirado por los escritos histórico-culturalistas de Vigotsky y de otros autores de relieve tales como Nystrand. Hull (1996) señala de forma ilustrativa las principales diferencias que empezaron a gestarse entre unos y otros trabajos en la tabla 2.3.

En dicho cuadro, salta a la vista las diferencias evidentes entre la perspectiva cognitiva y aquella que va más allá del proceso y que se encuentra centrada en el estudio de la escritura dentro de un contexto socio-cultural y comunicativo. En el punto 1.2.5 del capítulo anterior ya se habían adelantado algunas ideas en torno a lectura desde la perspectiva sociocultural, que son compatibles con las que a continuación se presentará para el caso de la escritura.

Tabla 2.3 Cambio de ideas en la conceptualización, investigación y enseñanza de la escritura (Adaptado de Hull, 1996, p. 174).

PREGUNTAS FUNDAMENTALES	PERSPECTIVA COGNITIVA	PERSPECTIVA BASADA EN EL CONTEXTO SOCIAL
<i>¿Cómo se define la escritura?</i>	Como un proceso cognitivo complejo	Como un proceso inserto en un contexto social
<i>¿Qué es la investigación de la escritura?</i>	Descripciones de proceso	Análisis de interacciones entre procesos y contextos
<i>¿Cómo es la enseñanza de</i>	Proporcionar práctica en el	Crear comunidades de discurso

<i>la escritura?</i>	proceso de escritura	con tareas auténticas e interacción social
<i>¿Cuáles de nuestros alumnos pueden escribir?</i>	Los que poseen un proceso de escritura bien establecido	Los que han logrado entrar en una comunidad de discurso

Desde la perspectiva histórico-cultural los textos son instrumentos semióticos que toman cuerpo en función de géneros discursivos. Por naturaleza son intertextuales porque se elaboran tomando como base a otros textos; no obstante también son un producto original y una auténtica construcción dado que ponen al descubierto matices propios del autor. Los textos también reflejan las intenciones comunicativas de los escritores de hacer cosas con las palabras escritas (a través de los textos se puede solicitar y dar información, persuadir, influir, manipular, etc.) cual verdaderos “actos de escritura” (parafraseando a J. Austin y a J. Searle).

Para algunos autores como Nystrand (1986), la composición de textos es una actividad esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios posibles. Según Nystrand ésta se debe entender como una actividad de transacción entre escritores y lectores, los cuales se involucran en un “principio de reciprocidad” que fundamenta y le da sentido como actividad social. Escritores y lectores al participar en la transacción de mensajes escritos tienen una conciencia mutua y comparten expectativas de reciprocidad, de modo que, cuando intervienen en actividades de lectura o escritura las realizan para comunicar significados y conseguir propósitos. Puede decirse que hasta cierto punto, parten de la necesidad de considerar una autoría o una audiencia posibles con la que relacionarse en forma discursiva.

Bajtín (1993) señalaba que todo discurso o enunciación (oral o escrita) siempre está modelado por el público al que se dirige como un auténtico “acto de dos lados”, el producto de la relación recíproca entre emisor y destinatario. El discurso presupone no sólo la existencia del emisor sino también la del otro a que se dirige, de modo que cualquier enunciación no se comprende sino se tiene en cuenta que “ella es sólo un momento, una gota en el río de la comunicación verbal” (Bajtín, 1993, p. 246.).

Así por ejemplo en algunos trabajos realizados desde la disciplina psicológica, se ha tratado de explorar, por un lado, el sentido de la autoría que tienen los lectores y, por otro lado, el sentido del público (los lectores posibles) que tienen los escritores (véanse en el punto 3.4 del capítulo siguiente la revisión de estudios de Tierney y Shanahan, 1991). A partir de esta última línea de investigación se ha encontrado que es posible identificar cambios evolutivos en la sensibilidad al posible público lector y también se ha demostrado la

existencia de diferencias individuales a favor de los compositores más habilidosos, quienes se muestran más eficaces que sus contrapartes menos competentes para realizar ajustes en sus producciones dirigidas a públicos con distintas características.

Como en el caso de la comprensión lectora, se reconoce que la composición también es dialógica dado que participa de un flujo comunicativo del que parte y al que también contribuye y que en última instancia le da sentido (Holquist, 1993; Morson, 1993a; Wertsch, 1993). Toda producción escrita nace en respuesta a un proceso comunicativo previo, muchas veces más allá de la dimensión de lo escrito, en el que puede decirse que no sólo participa el escritor, sino que, desde la misma creación del texto, también influyen los lectores destinatarios con los cuales se intenta dialogar y en quienes cobra significado el texto. Los textos forman parte de un “campo de responsabilidad” (Morson, 1993a), en el que intervienen -de uno o de otro modo- el autor, el lector, el contexto social, y por medio del cual se construyen y toman forma los significados que éstos sugieren.

En este sentido, parafraseando a Holquist (1993) se puede afirmar que el que escribe simultáneamente lee y el que es lector al mismo tiempo escribe (o por decirlo de otra forma lo “re-escribe”) de modo que las concepciones típicas que separaban al escritor del lector y a éste con relación al texto se ven superadas con esta concepción dialógica. Además como ya ha sido dicho en este trabajo, todo texto es intertextual en tanto que reúne o integra en él a textos previos -pertenecientes al mismo o a distintos géneros- que el autor retoma para su construcción, pero también es polifónico, porque en él se encuentran integradas en forma original voces distintas (Emerson, 1993; Silvestri y Blanck, 1993) que se hacen presentes en “su” texto de una u otra forma.

Por otro lado, el concepto de comunidad de discurso es fundamental en la perspectiva histórico-cultural de la escritura (Lave y Wenger, 1991; Mercer, 2001), por lo que vale la pena que nos detengamos en dicho concepto aunque sea en forma breve por las implicaciones que tiene para la exposición de algunas de ideas subsiguientes.

Una comunidad es una organización social conformada por distintos participantes que tienen objetivos comunes, que comparten una serie de experiencias e intereses y que realizan una serie de actividades compartidas. Específicamente, en las comunidades se construye un contexto intersubjetivo entre los participantes en el que el pensamiento se comparte y en donde es posible inter-pensar a través del discurso. Mercer (2001) señala que las comunidades ofrecen a sus miembros los siguientes recursos que permiten la realización de la actividad conjunta, a saber: a) una historia (hay la acumulación de un *corpus* de experiencia

compartida); b) una identidad colectiva (se comparten formas de construir significados y propósitos); c) obligaciones recíprocas (existen reglas y roles básicos que especifican los comportamientos apropiados dentro de la comunidad, así como formas de coordinación de actividad para abordar nuevas experiencias) y d) un discurso (se emplean formas discursivas y géneros especializados para comunicarse y pensar conjuntamente).

Dentro de una comunidad de escritores, existen espacios en los que ocurren actividades comunicativas de escritura que se encuentran insertadas en distintos tipos de prácticas sociales (Kalman, 2003). Así, los miembros de las comunidades que se inician en el proceso de alfabetización, van aprendiendo a utilizar los tipos de discurso, *los géneros y los modos de construcción (interpretación y producción) de significados* que dicha comunidad utiliza y valora, en la medida en que progresivamente participan -según la metáfora de Lave y Wenger de “lo periférico a lo central”- teniendo acceso a distintos eventos, actividades comunicativas y prácticas letradas (escolares y extraescolares). De este modo, paulatinamente se van apropiando de dichas prácticas y usos del lenguaje escrito (Hull, 1996; Kalman, 2003).

Pero también la participación en las comunidades puede ser entendida como un “largo diálogo o conversación” entre los participantes a través de los discursos escritos. Se supone que los discursos escritos, los cuales utilizan los géneros para materializarse, en realidad se convierten en respuestas a otros discursos, de modo que se entretujan los procesos de comprensión y composición (así como los del discurso oral) como actividades sociales y comunicativas con sentido.

Desde esta perspectiva, la escritura entonces se entiende no como una actividad aislada sino como una práctica social y como una construcción social a la vez (Hull, 1986). La concepción de la escritura se sitúa fuera de la mente de los individuos y dentro de un contexto institucional, comunitario y/o societal. Tal pareciera, entonces que es difícil hablar de escritura en abstracto, ya que en realidad depende de para qué función servirá dicha escritura, para qué personas/auditorio y en qué contexto. Igualmente, en este sentido, desde la perspectiva centrada en el contexto, se piensa en las personas no como carentes o poseedoras de la capacidad de escribir sino como iniciados o avanzados dentro de una cierta comunidad o comunidades de discurso.

2.3 Comentarios finales

Los estudios sobre la escritura que desde la psicología se han realizado en los últimos años, lograron establecer un campo de investigación sólido, que sin embargo, aún requiere de ser explotado con nuevos y más innovadores trabajos tanto en lo teórico como en lo metodológico.

Luego de una fuerte oleada de estudios realizados desde la perspectiva cognitiva en la década de los ochenta, se pudo contar con modelos y propuestas explicativas robustas que lograron impactar hasta el campo de la enseñanza de este dominio en forma significativa. Pronto nos familiarizamos con los estudios y algunas comparaciones novato-experto realizadas en este dominio, bajo la perspectiva el modelo Hayes-Flower (todos los que hemos trabajado en este campo somos de uno u otro modo “hayeflowerianos”) en el ámbito de los subprocesos y de las estrategias específicas.

Pese a todo, hay algunas carencias y lados opacos que son evidentes en el campo, bajo esta perspectiva. Es indiscutible que los subprocesos de planificación y revisión fueron mucho más estudiados y ponderados en comparación con los de transcripción o, más correctamente, de textualización. A este respecto es indiscutible que hace falta incorporar el trabajo de lingüistas aplicados o especialistas en literatura, conjuntadas con la el psicólogo o el psicopedagogo. Además también creo que hace falta, realizar más investigaciones en el plano del desarrollo de la composición para explorar cómo es que cambian los subprocesos de planificación, textualización y revisión (aunque también las de interpretación y control-reflexión) y quizás con ello enriquezcamos las hipótesis explicativas sobre todo el proceso en general o sobre cada uno de los subprocesos. Por ultimo, tal y como lo demuestra el trabajo de M. Sharples reseñado en el capítulo, durante mucho tiempo nos hemos olvidado de la dimensión creativa y subjetiva (personalizada) de la escritura, por habernos centrado demasiado en visualizar a la actividad como una cuestión que obedece a las reglas de la cognición en “frío” por medio de la cual se resuelven problemas retóricos y se quiere ser eficaz y eficiente al escribir. La escritura si bien es una actividad de solución de problemas compleja que requiere reflexión, se asemeja mucho a las situaciones de diseño creativo en el que se depura, pule, moldea, reflexiona, analiza y estructura una y otra vez un texto.

De igual manera los aspectos metatextuales y de metaescritura han sido poco investigados, con la excepción del trabajo de Bereiter y Scardamalia sobre sus modelos “decir para escribir” y “transformar para escribir”, por lo que hace falta indagar más sobre estas cuestiones que al parecer (según la misma potencialidad explicativa e interventiva que el trabajo de Bereiter y Scardamalia ha demostrado) posee un gran potencial heurístico.

Con el advenimiento de las perspectivas comunicativas y culturalistas, el panorama se enriqueció al hacer intervenir conceptos más allá de lo estrictamente subjetivo y proponer nuevos escenarios explicativos fincados en el contexto, los géneros y las comunidades culturales. Esta aproximación de investigación aún no ha logrado establecerse como la anterior y es menos conocida dentro del ámbito pedagógico, pero es indiscutible que ha revitalizado el campo tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

Bajo la perspectiva cognitiva hemos ganado en considerar a la escritura como un proceso cognitivo complejo de solución de problemas y en entenderla como una actividad de construcción de significados; por otro lado, con la investigación basada en el contexto y la situación comunicativa y cultural, hemos aprendido a verla como una actividad comunicativa situada dentro de ciertos contextos y a través de la cual se hace uso de instrumentos socioculturales tales como los géneros y los modelos conceptuales. Como han señalado Hull (1996) y Boscolo (2001) entre otros, cada una de las dos tradiciones de investigación sobre la escritura parecen valiosas, útiles y complementarias por todo lo que han aportado. Con seguridad, en un futuro próximo -y ya lo estamos viviendo- presenciaremos cómo a ellas se irá adjuntando también el trabajo y las aportaciones de otras disciplinas tales como la retórica, la lingüística aplicada y la literatura.

Capítulo 3. Modelos teóricos e investigaciones sobre las relaciones entre lectura y escritura

“La conquista de este territorio, el del lenguaje, no se termina nunca.
Hablar, leer y escribir son actividades que tienen más valor
sí se les perfecciona y se les pule de continuo.
Hablamos con naturalidad nuestro idioma,
y se nos olvida los años que nos costó aprenderlo.
Caminamos sin dificultad y sin ser concientes de nuestros pasos,
pero hizo falta que nos cayéramos muchas veces
y que venciéramos el miedo y el vértigo
para que pudiéramos andar erguidos por primera vez”

Antonio Muñoz M.

3.1 Introducción

Luego de la revisión hecha en los dos capítulos anteriores, en la actualidad se reconoce en forma consensuada que los procesos de comprensión lectora y de composición escrita poseen ciertas características. En primer término, si bien se postula que son procesos cognitivos complejos, al mismo tiempo cada vez es mayor la tendencia entre los distintos autores en considerarlos como actividades psico-socio-lingüísticas que ocurren dentro de contextos y prácticas culturales. De igual modo, la mayor parte de los autores acepta que ambos procesos son auténticas actividades de construcción de significados, superando aquella concepción “diferencialista” que sostenía que leer era un acto simple de recepción de mensajes escritos y componer un acto de producirlos.

En la tabla 3.1, que está basada en el trabajo de Tierney (1994), se describe a manera de resumen algunos de los cambios más evidentes en la forma de conceptualización de los procesos de comprensión y composición de textos a partir de los años noventa.

Empero, a pesar de los notables avances logrados hasta la fecha en cada uno de los campos de investigación de los dos procesos estudiados por separado, tal y como ha quedado asentado en los dos capítulos previos, la historia de los estudios sobre las relaciones entre la comprensión y composición de textos es mucho menos sistemática y prolija. En definitiva no formó parte de la agenda principal de los investigadores en estos campos de estudio, en casi todo el siglo anterior.

Tabla 3.1 Cambios de puntos de vista sobre los procesos de lectura y de composición escrita en las décadas de los 70 y los 90 (basado en Tierney, 1994).

DÉCADA DE LOS SETENTA	DÉCADA DE LOS NOVENTA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer es recibir; escribir es producir 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer y escribir son actividades de composición, construcción de significados y resolución de problemas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer y escribir son medios para traducir o transmitir ideas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer y escribir son vehículos para pensar
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer implica entender el mensaje del autor; escribir implica producir un mensaje claro a los otros 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer y escribir implican la interacción de los participantes como comunicadores así como la búsqueda de autodescubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La lectura y la escritura ocurren en un contexto social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La lectura y la escritura incluyen procesos sociales.

De igual modo, debe reconocerse que la idea que resultó hegemónica por años fue la que subrayaba la diferencia entre la comprensión y la composición. Además de la concepción diferencialista de la que ya se ha hablado que restringía en forma severa la idea de las posibles relaciones entre los procesos, hay otras razones importantes que algunos autores han reconocido (Nelson y Calfee, 1998; Fitzgerald y Shanahan, 2000): 1) los investigadores, primero, en los procesos de lectura, y posteriormente, en la composición escrita, estuvieron interesados principalmente en conocer los pormenores de cada proceso y las habilidades involucradas, inicialmente por medio de investigaciones de corte básico y después de tipo aplicado, desinteresándose de otras alternativas posibles de investigación, 2) durante cierto tiempo la lectura fue más valorada que la escritura de modo que esto provocó un trato diferencial entre ellas tanto en el terreno de la investigación como de la enseñanza y 3) algunas teorías cognitivas, del desarrollo y pedagógicas provocaron la separación entre los procesos al sostener que la relación entre éstos era poco relevante.

3.2 Contexto histórico de la investigación de las relaciones

Si bien es cierto que puede documentarse que esta historia de búsqueda de relaciones entre ambos procesos no es tan reciente porque existen trabajos aislados que pueden rastrearse desde finales de la década de los veinte (1929 para ser precisos) del siglo anterior (Irwin, 1994), sólo hasta las últimas décadas parece que ha comenzado a despertar un interés renovado en los especialistas del campo.

Después de hacer un análisis detallado de las investigaciones realizadas en el siglo anterior en el que se consultaron las bases de datos más reconocidas que agrupan investigación psicológica, educativa y otras (p. ej. se consultó *Psychological Abstracts*, *ERIC*, *Dissertation Abstracts Internacional*, *Learning and Language Behavior Abstracts*), Irwin (1994) demostró que el número de estudios y el abordaje de los temas tratados

fueron francamente escasos. Con la finalidad de sistematizar los trabajos realizados sobre la investigación entre lectura y escritura elaborados hasta el año de la publicación del estudio en inglés (en 1992), esta autora estableció una división en tres períodos:

- a) el período de “investigación temprana” que comprende de 1929 a 1971
- b) el período de “investigación psicolingüística” (surgido como consecuencia del influjo de la psicolingüística y de la psicología cognitiva) que abarca desde 1972 hasta 1981
- c) el período denominado de “investigación reciente” el cual inicia a principios de los ochenta (de 1982 hasta 1984 en que fue terminado el estudio)

Tomando como fundamento a este trabajo, puede afirmarse que desde hace aproximadamente veinte años las investigaciones sobre la relaciones entre lectura y escritura han venido cobrando un auge relativo, aunque éste todavía tiene un evidente escaso protagonismo en la literatura especializada. A juicio de Irwin (op cit), del total de estudios realizados en el periodo comentado la gran mayoría de ellos (el 83% de los estudios) fueron investigaciones centradas preferentemente en aspectos pedagógicos (p. ej. son estudios interesados en desarrollar propuestas de métodos didácticos para mejorar ambos procesos), mientras que una minoría fueron dirigidas a estudiar la interrelación de los procesos propiamente dicha, en alguna de sus múltiples facetas de la dimensión psicológica o lingüística ((10 % de estudios fueron investigación psicológica y menos del 4% fueron estudios en literatura o retórica) .

Con base en lo anterior, es posible afirmar como conclusión del trabajo realizado por Irwin, que desde las décadas iniciales del siglo anterior hasta finales de los setenta, las conexiones entre lectura y escritura no tuvieron un lugar preponderante en la agenda de investigación de quienes abordaron estos dos tópicos por separado. En parte, la forma predominante de entender los procesos hasta la década de los setenta (v. cuadro 3.1), no favoreció la búsqueda de relaciones entre ellas dado la concepción “diferencialista” prevaleciente de manera que la posibilidad de buscar o establecer relaciones se restringía en forma severa. Además los investigadores, primero, en los procesos de lectura que tiene una tradición mucho más establecida, y posteriormente, en la composición escrita, estuvieron interesados primordialmente en conocer los pormenores de cada proceso y las habilidades involucradas en cada uno de ellos, inicialmente por medio de investigaciones de corte básico y después de tipo aplicado, desinteresándose de otras alternativas posibles de investigación.

Como dice Parodi (2003) quizás el interés educativo evidentemente desarrollado sobre las relaciones, fue el que desencadenó posteriormente la reflexión teórica en los años más recientes para que no se diga que la educación simplemente es un “campo de aplicación” del pensamiento psicológico básico, como ha sido postulado en las concepciones que hasta la fecha prevalecen en la Psicología de la Educación (Coll, 1989; Hernández, 1998). Desde las prácticas educativas y desde el discurso educativo se planteó el problema de las relaciones entre la comprensión y la composición si se quiere en el terreno de lo didáctico, pero luego precisamente por la búsqueda de planteamientos pedagógicos más efectivos se comenzó a hacer extensiva la reflexión teórica en parte psicológica y en parte psicoeducativa, sobre la naturaleza de las relaciones, lo cual, en conjunción con los avances en la investigación sobre lectura y escritura, creó el “caldo de cultivo” idóneo para que se hicieran posible los estudios teórico-explicativos de las relaciones para que más tarde, con seguridad, vuelvan a las prácticas educativas haciendo nuevas propuestas que estarán más sólidamente establecidas que sus predecesoras. Simple y llanamente un ejemplo ilustrativo de la necesidad de reconocer la importancia de las relaciones recíprocas de influencia entre las prácticas educativas y el conocimiento psicológico y psicoeducativo, nada más y nada menos.

Algunos autores han tratado de desarrollar un análisis ulterior sobre los últimos treinta años (que corresponden a los períodos “psicolingüístico” y “reciente” de Irwin) con el propósito de establecer un balance sobre el “estado del arte” de la investigación acerca de las relaciones entre los procesos de nuestro interés (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Tierney, 1994; Tierney y Shanahan, 1991).

Tierney y Shanahan (1991) hicieron una minuciosa revisión sobre los trabajos realizados en este campo e identificaron tres clases de investigaciones: a) investigaciones correlacionales, b) investigaciones sobre procesos y c) trabajos de tipo instruccional-experimental. Para los fines del presente trabajo, sólo me centraré en presentar una breve descripción de las dos primeras aproximaciones. La última se enfoca al estudio de los efectos de alguno de los dos procesos (principalmente la lectura) dada una intervención instruccional en el otro, lo cual es de gran interés para tener una descripción completa del cuadro de las relaciones por lo que se expresaba en el párrafo anterior, pero por el momento no será atendido en este trabajo dados los objetivos del presente trabajo.

Las investigaciones de tipo correlacional que empezaron a florecer desde antes de la década de los setenta y continuaron durante los setenta y principios de los ochenta, se caracterizaron por ser trabajos que buscaban establecer asociaciones cuantitativas entre distintos aspectos de los productos o de la ejecución de la lectura y la escritura. Generalmente, en dichas investigaciones se utilizaron evaluaciones estandarizadas o de tipo formal y se emplearon metodologías de tipo cuantitativo (correlaciones estadísticas). El interés de estos

trabajos se dirigió a investigar las correlaciones entre las mediciones de productos observables de la lectura y la escritura, sin explicar la naturaleza y el porqué de las relaciones encontradas, ni mucho menos indagar sobre los procesos o actividades cognitivas subyacentes.

En general estos trabajos que se condujeron bajo el amparo de esta aproximación, sólo fueron capaces de demostrar correlaciones *moderadas* (aún en estudios multivariados) entre las variables de producto o de ejecución estudiadas. Sin embargo, un logro evidente de estos estudios fue el demostrar la existencia de un conocimiento compartido entre los procesos de lectura y escritura el cual parece operar en un sentido bidireccional. Los hallazgos de estas investigaciones establecieron relaciones en este sentido, con aspectos tales como: vocabulario, conciencia de lo impreso y fonética, ortografía, reconocimiento de palabras, comprensión de oraciones, sintaxis, armonía cohesiva, creatividad, entre otras (v. Tierney y Shanahan, 1991).

En oposición, la aproximación orientada a los procesos se interesó en indagar la posible relación ya no entre los aspectos observables de ejecución o de producto, sino en términos de los subprocesos de la lectura y la escritura. Estos trabajos emergieron a raíz de la influencia del enfoque cognitivo y de las nuevas tendencias en la conceptualización de la lectura y la escritura que comenzaron a predominar desde mediados de los ochenta (v. cuadro 3.1). Nuevamente, otro factor importante fue la aparición de nuevas técnicas metodológicas que a su vez permitieron indagar los subprocesos con una óptica cualitativa y procesual, tales como la observación, las entrevistas y los reportes verbales (Tierney y Shanahan, op cit).

Grosso modo estos estudios ofrecieron conclusiones mucho más ricas que las investigaciones de la aproximación cuantitativa correlacional. Por ejemplo, algunos trabajos pusieron al descubierto ciertos hallazgos descriptivos particularmente interesantes, a saber: a) la comprensión y la composición escrita parecen compartir una serie de subprocesos y estrategias, b) la comprensión y la composición como actividades cognitivas complejas parecen abreviar de un mismo grupo de subprocesos cognitivos, pero, al mismo tiempo, se acepta que la forma de empleo de éstos (el patrón de subprocesos) puede variar en ellas, c) se puso en evidencia también, que las relaciones entre los procesos se ven influidas por el desarrollo ontogenético llegando a aceptar que el *modo* y naturaleza de las relaciones parecen cambiar con la edad.

A pesar de estos hallazgos reveladores, la visión general de los investigadores parece está de acuerdo en destacar la necesidad de continuar desarrollando investigaciones que arrojen evidencia empírica sólida, tanto para la descripción de los patrones específicos de relación entre los procesos y sus subprocesos supuestamente compartidos, como para perfilar modelos teóricos potentes que den cuenta y expliquen las posibles relaciones existentes.

Otra clasificación más reciente sobre los estudios realizados en torno a estos temas, aunque con menos pretensiones históricas que las anteriores, ha sido la propuesta por Fitzgerald y Shanahan (2000) quienes señalan que al presente es posible identificar tres aproximaciones básicas:

- a) la aproximación retórica, la cual considera que la comprensión lectora y la composición escrita son actividades comunicativas y que los lectores y escritores adquieren ciertos conocimientos retóricos gracias a su participación activa como emisores y receptores en sendos actos comunicativos
- b) la aproximación procedimental, que considera a la lectura y la producción escrita como actividades que pueden combinarse para el logro de metas académicas
- c) la aproximación de los conocimientos compartidos, la cual se centra en el análisis del conocimiento y de los subprocesos cognitivos comunes en ambos procesos.

Dada la evidente relación de la última aproximación con el presente trabajo, ésta será descrita con mayor detalle a continuación, aunque más adelante también se hará alusión en forma breve a algunos trabajos relacionados con cuestiones asociadas a la primera aproximación (v. punto 2.2.3).

La aproximación del conocimiento compartido considera que la comprensión y la composición de textos son constelaciones de procesos cognitivos que dependen de las representaciones de conocimiento en varios niveles cognitivo-lingüísticos. Ambos procesos comparten representaciones de conocimiento, procesos cognitivos y contextos o restricciones contextuales (Parodi, 2001). En tal sentido, es de esperarse que la lectura y la escritura tengan un desarrollo paralelo en el plano ontogenético y que algún tipo de enseñanza pedagógica conjunta de ambos procesos pueda ser útil para hacer su aprendizaje más eficiente. Como ya hemos visto esta idea del conocimiento común entre ambos procesos ha sido hipotetizada y explorada desde algunos años, aunque sin una teoría o modelo teórico claramente especificado.

Hay que señalar, aunque sólo sea de paso, que aún cuando se acepta esta hipótesis de la compartición entre los procesos, debe reconocerse que existen diferencias a ser tomadas en cuenta entre éstos acerca de su arquitectura y origen (tal y como lo demuestran algunos datos de tipo neuropsicológico, p. ej. en patologías y daños cerebrales y psicológicos, v. Fitzgerald y Shanahan, 2000), como de su evidente separación operativa cuando cada una de ellas trabaja en forma aislada.

Regresando al tema del conocimiento compartido entre la comprensión y la composición de textos, éste puede clasificarse en cuatro rubros según Fitzgerald y Shanahan (op cit):

En primer término se encuentra el conocimiento acerca de los *atributos universales del texto*, cuya exploración ha generado un buen número de investigaciones. A esta cuestión Gombert (1990, cit. en Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002) le ha denominado conocimiento metatextual.

Según Fitzgerald y Shanahan (op cit) este tipo de conocimiento incluye tres categorías, a saber: a) el conocimiento grafo-fonético, que incluye las correspondencias grafema-fonema, la conciencia del grafema y del fonema, y la morfología; b) el conocimiento sintáctico oracional, que incluye las reglas gramaticales para construir oraciones escritas, así como el de aspectos de la puntuación; y c) el conocimiento sobre las estructuras de texto, tales como conocimientos de gramáticas de historietas y formas más generales de organización de los textos, así como información sobre estructuración de párrafos, estructuración gráfica, relaciones entre imágenes y texto (lingüístico-pictóricas), etc. Puede añadirse a esta clasificación una cuarta categoría (entre b y c), en el que se incluirían los conocimientos que tienen los sujetos sobre la cohesión local (entre enunciados) y coherencia global (a nivel de grandes porciones de texto) que tienen los textos (Peronard, et al, 2002).

En segundo lugar, está el *conocimiento sobre el dominio de conocimiento*, el cual se refiere a los conocimientos previos y el conocimiento del mundo que lectores y escritores poseen, éste tiene relación directa con aspectos tales como: conocimiento del léxico referido al significado de las palabras y de las ideas (aspectos semánticos) que se construyen cuando se enfrenta uno a la tarea de comprender o componer un texto.

En tercer lugar se encuentra el *conocimiento procedimental necesario* para gestionar o negociar las actividades de comprender o componer textos. Este conocimiento está relacionado con el cómo acceder, usar y generar conocimiento de cualquiera de los tres tipos de conocimientos restantes. El conocimiento procedimental puede incluir estrategias deliberadas tales como predecir, cuestionar, tratar de encontrar analogías, etc.

Ubicado dentro de los dos rubros anteriores, Squire (1983, citado por Parodi, 2003) ha señalado que existirían procesos de pre-lectura y pre-escritura, así como de post-lectura y post-escritura que serían hasta cierto punto idénticos. Así por ejemplo ambos procesos requieren de la activación de conocimientos previos almacenados en la MLP, igualmente ambos procesos ejecutan procedimientos de evaluación de los

interpretado o construido y, por último, en ambos procesos se requiere de valorar el grado de congruencia de las partes con el todo.

Las ideas de Spivey (1990), quien ha sido una de las autoras que más se han destacado por sostener que los procesos de lectura y escritura son actividades de construcción de significado, también pueden encontrarse ubicadas dentro del último rubro.

Para esta autora, en la lectura y en la escritura se hace una auténtica actividad de construcción ya se trate de una representación mental de significados o de un tejido de significados y sus relaciones. Spivey identifica tres operaciones mentales involucradas en el proceso de construcción, a saber: a) la organización (organizar los significados del texto o para el texto), b) la selección (seleccionar el contenido para la representación/construcción) y c) la conexión (conectar los conocimientos previos con el contenido del texto o para el texto). Es interesante observar cómo esta concepción constructivista de los procesos lleva a Spivey a sostener ideas parecidas a las que suscribiría Bajtín (la dialogicidad de los procesos y la intertextualidad), dado que el lector se vuelve escritor y el escritor lector por la actividad constructiva-transformativa que se comparte, dado que el que lee al comprender en cierto modo re-escibe el texto leído en su representación construida y el que escribe transforma los textos consultados en un nuevo texto hasta cierto punto original, en ambos casos aplicándose los procesos de organización, selección y conexión.

Por último, el cuarto tipo de conocimiento compartido se refiere al llamado *metaconocimiento* que incluye al conocimiento pragmático. En este caso, el metaconocimiento de lo lecto-escrito, se refiere al conocimiento acerca de los propósitos y funciones de la lectura y la escritura, al conocimiento de la interacción entre lectores y escritores, aspectos referidos a la metacomprensión y metaescritura y sus relaciones y a las habilidades autorreguladoras tales como el monitoreo o supervisión comunes en los dos procesos.

La investigación en los cuatro rubros mencionados ha sido desigual, evidentemente más sesgada a favor de los dos primeros. Además, la mayor parte de la investigación se ha desarrollado fincada en el espontaneísmo y ha sido un tanto asistemática. De cualquier modo, la cantidad de trabajos realizados sobre estas cuestiones, comparada con los esfuerzos destinados al estudio de algún aspecto (subprocesos, estrategias, etc.) de la comprensión lectora y la composición escrita realizadas por separado, es evidentemente mucho menor. Como comentario adicional que suscribe la tesis anterior, puede señalarse que el influyente *Handbook of Reading Research* en sus volúmenes II y III –publicados en 1991 y 2000 respectivamente– contiene un solo artículo realizado *ex profeso* para discutir las relaciones entre lectura y escritura.

3.3 Modelos y propuestas teóricas sobre las relaciones

Como ya se ha dicho la historia de los estudios sobre las relaciones entre ambos procesos es mucho menos prolija en comparación con la investigación de los procesos de la lectura y escritura por separado.

Desde hacía tiempo era un lugar común reconocer que la comprensión y la composición de discurso escrito eran procesos relacionados; sin embargo, pocos trabajos enfrentaron de manera detallada y con un marco teórico-explicativo y un soporte empírico sólido el cómo y el porqué de dicha relación. Solo recientemente, en los últimos años, han comenzado a aparecer algunas hipótesis, modelos y propuestas dirigidos con la intención de buscar explicar la naturaleza de las relaciones (véase Eisterhold, 1991; Parodi, 2003). De este modo, se han propuesto básicamente tres modelos: el direccional, el no-direccional y el bidireccional, en los que se plantea el cómo de las relaciones y los modos posibles de transferencia entre uno y otro proceso (Eisterhold, 1991).

El modelo direccional

Así, en el llamado modelo direccional, como su nombre lo dice, se asume la idea de que existe una relación entre lectura y escritura de modo unidireccional (ver figura 3.1). En él se plantea que cada uno de los procesos tienen un cierto desarrollo de sus componentes estructurales por separado, y la suposición básica del modelo señala que lo que es aprendido en cualquiera de los dos dominios es posible de ser transferido hacia el otro sin ningún problema.

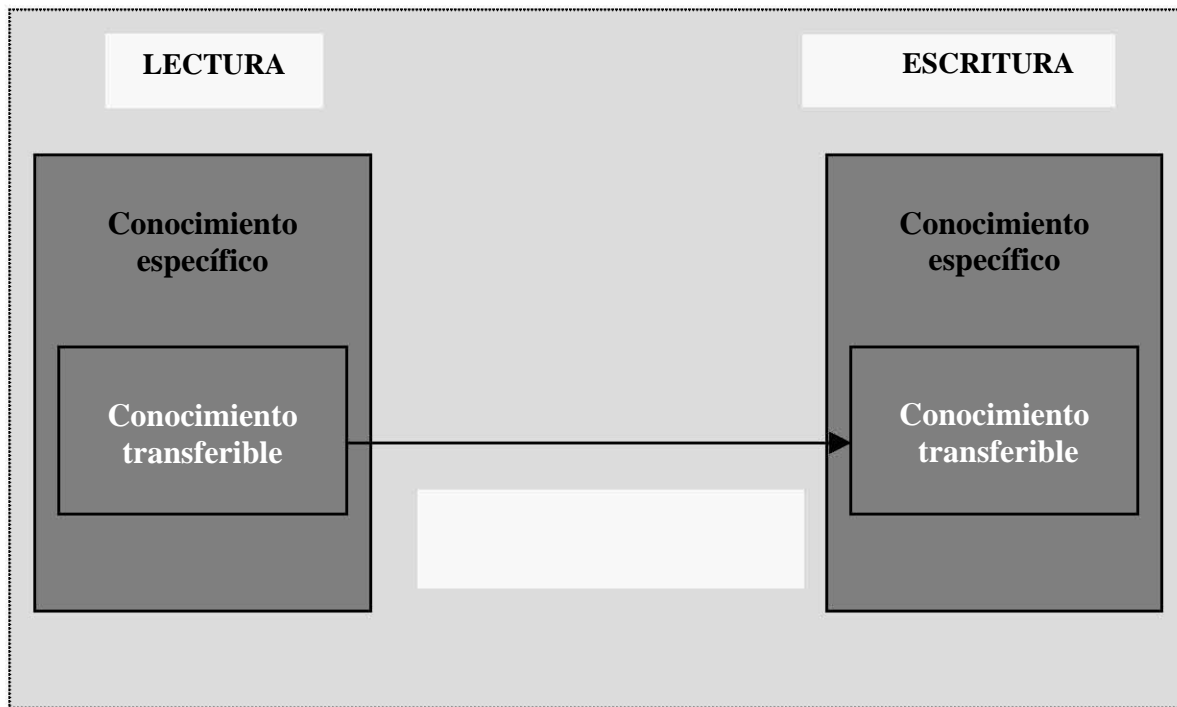


Figura 3.1 Un diagrama del modelo direccional (a partir de Parodi, 2003).

Tal y como se establece gráficamente en el diagrama, queda claro que existen dos tipos de componentes en cada proceso: a) por un lado se encuentran los específicos de cada proceso que no se transfieren y b) por otro lado se encuentran aquellos que son transferibles en una sola dirección porque comparten ciertas características estructurales. Según Eisterhold (op cit) la relación predominante más aceptada es la de lectura→escritura (y no tanto a la inversa) que suscribiría el “leer para escribir” (como lo señala la figura 3.1). Este autor refiere algunas evidencias empíricas (Taylor y Beach, 1984) que apoyan esta aseveración; en uno de estos casos, se ha demostrado por ejemplo que la enseñanza del uso de las estructuras textuales dentro del contexto de la escritura de textos no remite beneficios de transferencia a su uso en la lectura, mientras que cuando se han enseñado dentro del contexto de la lectura se encuentra una transferencia evidente del uso de las estructuras textuales a la escritura. Otro resultado favorable de la relación unidireccional lectura→escritura es el aportado por la revisión de estudios hecha por Stotsky (1983, citado por Eisterhold, 1991) quien señala que la enseñanza de algunos aspectos de la lectura pueden mejorar la habilidad de escribir, mucho más que los efectos que puedan conseguirse en la lectura cuando se enseñan habilidades de gramática o se realizan actividades de práctica adicional de escritura.

El modelo no-direccional

En oposición, en el modelo no-direccional la relación existente entre ambos procesos parece depender de una competencia general compartida subyacente y nutricia para cada uno de los procesos, a partir de la cual

también pueden ocurrir transferencias de uno a otro proceso (pero no entre ellos directamente como en el caso anterior y el subsecuente) (ver figura 3.2). También en este modelo se postula que existen ciertos conocimientos, procesos y estructuras específicos de cada dominio.

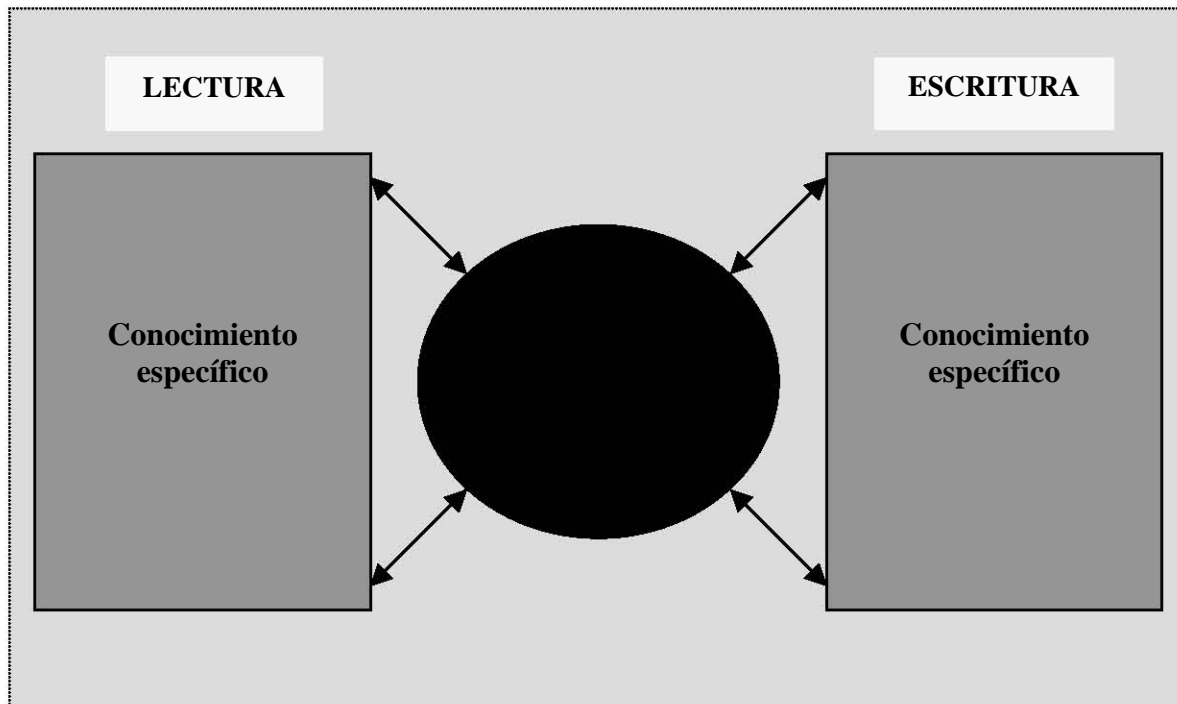


Figura 3.2. Diagrama del modelo no-direccional (tomado de Parodi, 2003).

Mientras que en el modelo anterior en el fondo se sostiene que existen ciertos módulos específicos de procesamiento en cada dominio y que ocurre un flujo de información en un solo sentido, en el modelo no-direccional se acepta que existe un cierto núcleo de conocimiento compartido que es conformado por lo que se logra aprender en alguno de los dos dominios, para luego dar pie a las posibles transferencias o aportaciones a cualquiera de ellos en la ejecución de los procesos según lo exija la tarea o el contexto en donde ocurran (sin que se postule una relación directa entre dominios). Si bien en el modelo direccional el flujo de información es en un solo sentido en el modelo no-direccional éste es más abierto aunque mediatizado por el conocimiento compartido entre procesos.

El modelo bidireccional

El modelo bidireccional parece ser una forma más sofisticada del modelo no-direccional, porque en su esqueleto básico coinciden. Sin embargo, es evidente que existen algunas diferencias entre ellos que necesitan remarcarse. Según Eisterhold (1991) en el modelo bidireccional se asume que existe una interconexión múltiple entre los procesos de lectura y escritura ya sea en forma directa o a partir de una serie

de estrategias o conocimientos compartidos. Otra característica de este modelo, que específicamente lo diferencia respecto al no-direccional, es la postulación de posibles cambios evolutivos en la naturaleza de las conexiones entre los procesos (ver figura 3.3).

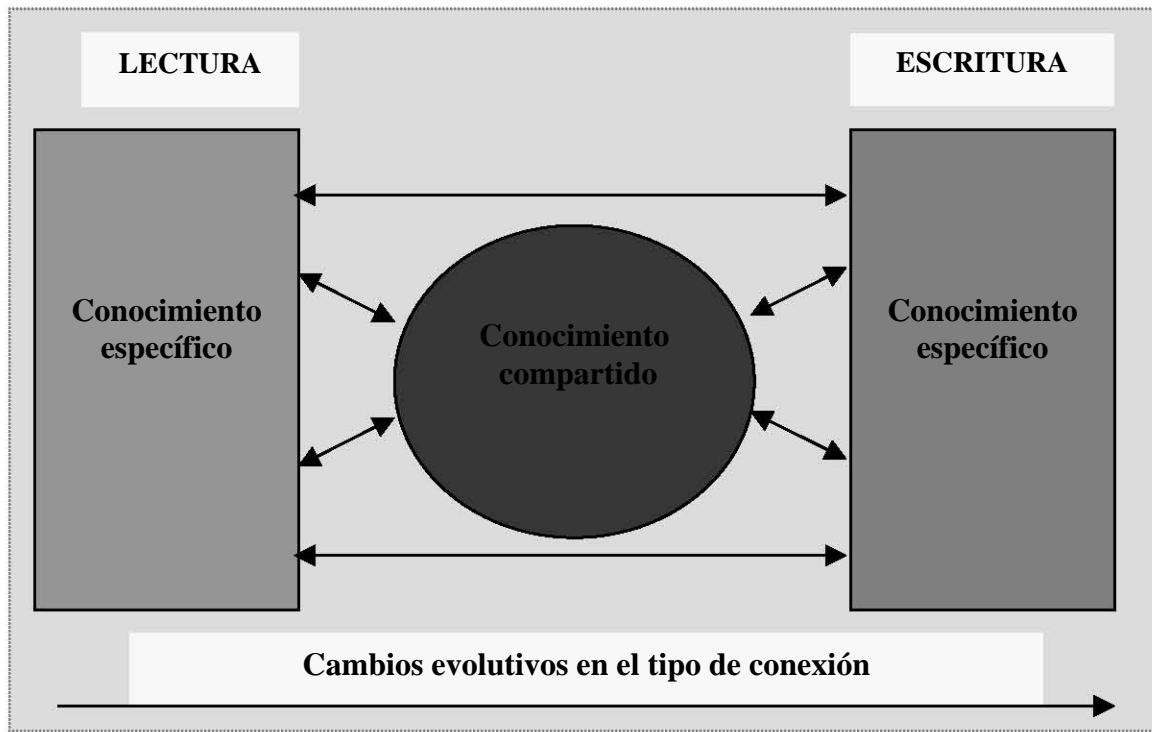


Figura 3.3 Un diagrama del modelo bidireccional (tomado de Parodi, 2003).

Como podrá constarse tanto el modelo no-direccional como el bidireccional coinciden parcialmente con la aproximación del conocimiento compartido propuesta por Fitzgerald y Shanahan (2000), que se describió en el rubro anterior de este capítulo. Esta coincidencia no es gratuita porque precisamente Shanahan en sus trabajos realizados durante la década de los ochenta (Shanahan, 1984 y Shanahan y Lomax, 1986), ya parecía defender algunas ideas centrales que están detrás de este modelo, una de las cuales destacaba la evidente relación entre los procesos y los cambios en las relaciones que parecían evidenciarse en el desarrollo ontogenético.

Lo que puede postularse que se comparte entre ambos procesos es toda la gama de conocimientos señalados por estos autores: conocimiento sobre los textos, conocimientos sobre aspectos procedimentales, estratégicos y metacognitivos.

Sin duda una constante en los tres modelos es la postulación de una serie de conocimientos específicos que existen en cada uno de los dos dominios, amén de las posibilidades de transferencia o de la postulación de un núcleo de conocimientos o estrategias que se puedan compartir.

Eisterhold (1991) aduce que el modelo bidireccional es el más completo y complejo. Requiere de ser explorado en toda su potencialidad y haría falta realizar una mayor cantidad de investigación empírica que le proporcione un fuerte respaldo. Una cuestión interesante que falta de ser investigada, son los posibles cambios de las relaciones que ocurren en el desarrollo, dado que si bien se han encontrado algunas evidencias un tanto casuísticas en esta dirección (ver Shanahan, 1984) aún falta de explorar con mayor rigor esta veta e indagar cómo y por qué ocurren estos cambios

Las relaciones en la perspectiva histórico-cultural

Como se ha señalado en secciones anteriores, desde la perspectiva histórico-cultural se asume que existen evidentes paralelismos y conexiones entre los procesos de comprensión y composición. De hecho puede decirse desde esta perspectiva que ambos procesos comparten varias características tales como su origen social, su dialogicidad, la intertextualidad, la autorregulación por la vía del habla interna, el papel del habla interna en la interpretación y construcción del texto, etc., de modo que las separaciones un tanto arbitrarias que se habían planteado entre uno y otro proceso en otras propuestas teóricas, quedan ampliamente superadas. Sin duda en esta perspectiva se podría estar de acuerdo de entrada con un modelo hipotético bidireccional con evidentes interconexiones entre ambos procesos, dado que, como se ha mencionado comparten ciertas características estructurales y funcionales, y al mismo tiempo se reconoce que existirán otras características, estrategias, etc., específicas en cada uno de ellos.

Sin embargo hace falta profundizar aún más sobre los aspectos mencionados y determinar cómo es que cambian estos aspectos estructurales por ejemplo respecto a la dimensión ontogenética que a Vigotsky tanto le interesaba (por ejemplo ¿El papel del habla interna en la autorregulación de la comprensión y la composición será el mismo con la edad?) y sobre los aspectos funcionales (p. ej. respecto a la dimensión de la dialogicidad: ¿Cómo visualizan los alumnos los procesos de lectura y escritura, como dos compartimentos separados cerrados en sí mismos o dentro de un flujo comunicativo y dialógico?, ¿qué papel tienen en esta visualización las experiencias pedagógicas recibidas?, ¿en los sujetos de menor edad puede prevalecer más la función de univocalidad que la función generadora o dialógica cuando se aproximan a los textos?, ¿cómo progresa con la edad la comprensión de la función generadora o dialógica de los textos? o bien ¿de qué modo se entienden los textos -según las funciones señaladas- y cómo este asunto puede repercutir o no en la forma en que se aproximen los sujetos a los procesos de comprensión y composición? ¿qué tipos de prácticas educativas se requieren para esclarecer las dos funciones en los distintos niveles educativos y con los distintos géneros textuales?), así como los otros aspectos más específicos de dominio (p. ej. la textualización

en la composición escrita), en el plano del desarrollo ontogenético y con la participación de los educandos en las distintas prácticas letradas (escolares y extraescolares).

Además, las posibilidades que abre la perspectiva histórico-cultural sobre el modo de conceptualización de la comprensión y composición rebasan los planteamientos de los modelos planteados -ya que en esencia éstos se limitan al plano digamos de lo intramental- y crean nuevas posibilidades para estudiar la relación entre ambos procesos en el plano de lo intermental y en su relación con los contextos sociales en el sentido de la propuesta de Nystrand (1986) en la que se enfatizan los aspectos comunicativos y transaccionales entre lectores y escritores y, por supuesto, se destaca el papel de las prácticas y el contexto de comunidad de lecto-escritores (Hull, 1996).

3.4 Algunas investigaciones empíricas sobre las relaciones

En el ámbito de las conexiones entre comprensión lectora y composición escrita pocos estudios han abordado cuestiones relacionadas con la dimensión del metaconocimiento o asociadas a aspectos de conceptualización. Como ya se ha insistido, la mayoría de los trabajos se han centrado en el estudio de los subprocesos y de aspectos de tipo procedimental que comparten ambos dominios (v. Tierney y Shanahan, 1991).

Sin embargo es indiscutible la relación que tienen con estas temáticas, aquellos estudios realizados sobre el grado en qué los lectores consideran el sentido de la autoría o los escritores el sentido de la audiencia (los destinatarios), cuando ambos leen y escriben respectivamente. Estos trabajos, siguiendo la clasificación de Fitzgerald y Shanahan (2000), pueden ubicarse sin duda dentro la aproximación retórica (v. punto 2.1) aunque comparten aspectos de la aproximación del conocimiento compartido y del modelo bidireccional.

De acuerdo con Nystrand (1986), leer y escribir deben entenderse como actividades de transacción entre participantes (los lectores y los escritores) los cuales se involucran en un “principio de reciprocidad” que les da sentido como actos sociales.

Lectores y escritores al participar en la transacción de mensajes escritos tienen una conciencia mutua y comparten expectativas de reciprocidad, de modo que, cuando los participantes en las actividades de lectura o escritura realizan dichas actividades para comunicar significados o conseguir propósitos, hasta cierto punto parten de la necesidad de considerar una autoría o una audiencia posibles con la que se relacionan lingüísticamente.

Pueden identificarse algunos trabajos que se han abocado a estudiar la conciencia de la autoría que tienen los lectores cuando se enfrentan a algún tipo de textos. Una investigación representativa en esta dirección es la realizada por McGee (1983, citado por Tierney Shanahan, 1991), quien estudió esta problemática con una muestra de sujetos de diversas edades (escolares de segundo y quinto grados, y adultos; n = 108). Después de que los sujetos leyeron y resumieron dos historias, se les aplicó una entrevista para explorar las razones que ellos consideraban sobre el porqué los autores las habían escrito.

Las diferencias encontradas entre las edades estudiadas fueron más que evidentes. Los adultos adujeron un mayor número de razones comunicativas y de interacción para justificar el porqué fueron escritas; estos sujetos también demostraron una mayor conciencia de los propósitos de los autores para comunicar la información; y por último, produjeron más información de naturaleza social en sus resúmenes. Los de quinto grado, también manifestaron una mayor conciencia de los intentos del autor e incluyeron más información relacionada con interacciones sociales en sus resúmenes en comparación con los menores, quienes manifestaron una conciencia pobre sobre la intención comunicativa de los autores y, elaboraron resúmenes con muy poca información social.

Otros estudios realizados por Martín (1987) y Flower (1987) (citados por Tierney y Shanahan, 1991) encontraron resultados en el mismo orden de ideas aunque también sobre el importante papel que juega el sentido de la autoría que poseen los lectores para la construcción e interpretación de los significados de un texto. De hecho, algunos autores (v. revisión de Tierney y Shanahan, op cit) han llegado a considerar que el desarrollo del sentido de la autoría alcanzado por un lector está relacionado directamente con su habilidad para hacer una lectura más interpretativa y crítica.

De esta pequeña muestra de trabajos es posible rescatar algunos datos interesantes para concluir sobre una serie de ideas relevantes, a saber: a) existen diferencias atribuibles a la edad respecto al sentido de la autoría, b) los niños de edad escolar temprana y los menos eficientes no parecen desarrollar ésta habilidad como los sujetos de mayor edad y los más habilidosos en lectura y c) las dificultades que muchos lectores encuentran para comprender textos pueden estar relacionadas con dificultades para asimilar las intenciones del autor del texto.

Por otro lado, otro grupo de trabajos más numerosos que los anteriores, han abordado el sentido de la audiencia que tienen los escritores. En los estudios realizados para explorar esta problemática, se han utilizado tres tipos de técnicas metodológicas: 1) el análisis de algunas características de los textos que

reflejan la conciencia de la audiencia, 2) solicitar a los escritores que elaboren un texto para dos o más audiencias distintas y 3) pedir la reescritura de un texto dado para una audiencia distinta.

Los estudios que han utilizado las primeras dos técnicas se han centrado en explorar cambios en la complejidad sintáctica, la estructuración retórica y el manejo de la “prosa basada en el lector”; mientras que los que han utilizado la tercera técnica se han focalizado en la estructuración retórica y los cambios en el significado. Como ejemplos de este grupo de trabajos, se reseñan en forma breve los siguientes (a partir de Tierney y Shanahan, 1991):

También Flower y Hayes (1981) estudiaron las composiciones de escritores con mayor y menor habilidad, utilizando la técnica de los reportes verbales en línea. Estos autores pusieron en evidencia que los compositores más habilidosos manifestaban, en sus reportes verbales, una mayor sensibilidad en atender al problema retórico de comunicarse con la posible audiencia, algo que por supuesto los escritores menos eficientes casi no atendían en sus escritos.

En otro trabajo realizado por Crowhurst y Piché (1979), se estudió la complejidad de las composiciones de niños de sexto y tercero de secundaria cuando escribieron ensayos para audiencias que diferían en autoridad, edad e intimidad (sus destinatarios fueron sus profesores y sus mejores amigos). Los análisis demostraron que los ensayos de los mayores se ajustaron mejor a los tipos de audiencia considerados, de modo que, por ejemplo, los ensayos dirigidos a los profesores fueron mucho más complejos que los dirigidos a sus amigos. Por su parte, los ensayos de los menores no diferían entre sí aún cuando fueran dirigidos a destinatarios distintos.

También Rubin y Piché (1979) analizaron textos producidos por estudiantes de cuarto, segundo de secundaria y tercero de bachillerato, dirigidos a audiencias de baja, media y alta intimidad. Nuevamente y como una replicación del anterior estudio, se demostró que los sujetos mayores fueron capaces de adecuar sus escritos (p. ej. en la complejidad sintáctica) al grado de intimidad variado.

Un estudio similar al anterior fue el realizado por Kroll (1985) quien investigó el grado de ajuste de textos reescritos por estudiantes de quinto de primaria, primero y tercero de secundaria y segundo de bachillerato a diferentes audiencias. Se encontró que los tipos de ajustes realizados cambiaron con el grado escolar, así los estudiantes más jóvenes del estudio (quinto grado) tendieron a centrarse en cambios simples de vocabulario, mientras que los estudiantes mayores se enfocaron a aspectos de mayor orden de importancia tales como recontar los textos, reestructurarlos, añadir características de estilo, etc.

A partir de estos trabajos, es posible derivar algunas conclusiones de interés, respecto al problema del sentido de la audiencia en los escritores. Al menos, para demandas asignadas de composición escrita: 1) es posible identificar cambios evolutivos en la sensibilidad a la audiencia, dado que los sujetos mayores demostraron una mayor capacidad de ajuste que los sujetos menores en los estudios revisados, dichos cambios se manifestaron en una ejecución distinta en las actividades de composición en lo que se refiere a aspectos de mayor orden de importancia (cambios estructurales, semánticos, etc.), 2) es posible también documentar diferencias individuales a favor de los compositores más habilidosos quienes demostraron ser más eficaces que sus contrapartes menos competentes, para realizar ajustes a las distintas características de diferentes audiencias (Tierney y Shanahan, 1991).

En nuestro contexto latinoamericano, pocos trabajos han sido realizados explorando la conexión lectura-escritura. Parodi (2001 y 2003) menciona haber realizado algunos trabajos por medio del diseño de baterías evaluativas que el mismo ha confeccionado con la intención de valorar diferentes aspectos de comprensión y producción y establecer correlaciones de tipo estadístico entre ellas. También ha explorado la relación en la dimensión de las estrategias, visiblemente influido por el modelo de comprensión-producción desarrollado por van Dijk y Kintsch (1983).

Las pruebas utilizadas se construyeron desde una perspectiva cognitivo-discursiva; en la comprensión se solicitaba contestar a preguntas inferenciales sobre textos (argumentativos) y en la composición se pedía redactar textos (también argumentativos) con base en ciertas instrucciones. Las pautas de evaluación atendieron a aspectos discursivos relevantes para el establecimiento de la coherencia textual. En lo general, Parodi (op cit) reporta haber encontrado correlaciones significativas entre los resultados de las pruebas que evaluaban cada proceso, lo que según él permite detectar un cierto conocimiento o competencia compartida que sustentan la ejecución de cada uno de ellos. El componente central de dicha competencia basal estaría conformado por una serie de estrategias compartidas de índole local y global.

3.5 Comentarios finales

Las investigaciones realizadas y las reflexiones teóricas hechas sobre las relaciones entre lectura y escritura, así como los trabajos de intervención y propuesta de corte pedagógico, parecen concordar sin titubeos en que existe una evidente asociación conexión entre uno y otro proceso. Así se llega a algunos comentarios de corte descriptivo y general como los que aduce Moore (1995 citado por Parodi, 2003), a saber: en las investigaciones independientes se ha determinado en lo general que los buenos lectores tienden a ser buenos escritores, que los escritores más eficientes leen más que los escritores deficientes, que los buenos lectores

son capaces de elaborar textos más complejos en el plano sintáctico que los que elaboran los lectores menos deficientes, etc.

Es un hecho que más allá de estos comentarios generales, en la actualidad se cuenta con una base más sólida que muestra que los estudios tienden a sostener varias ideas sobre las que la investigación actual se ha ido decantando, a saber: a) la lectura y la composición escrita son dos actividades de construcción de significados, b) se insiste en que los procesos se relacionan según la hipótesis del conocimiento compartido en concordancia con un modelo bidireccional (tal y como fue descrito en la sección 3.3 de este capítulo) en donde existen relaciones directas y mediatizadas entre los dos procesos y c) ambos son procesos que ocurren dentro de prácticas y comunidades letradas.

El problema aparece cuando se quiere ir más allá de este consenso y se trata de explicitar la naturaleza de la relación. Cuando se rebasa este punto, creo que se tiene que enfrentar necesariamente a varias preguntas que emergen desde el campo de manera natural y que son y serán clave de ser contestadas, porque considero que en esta dirección es cómo se irá perfilando en el futuro la exploración del campo. Estas preguntas son las siguientes: ¿Cómo se va conformando el conocimiento que parecen compartir ambos procesos (en forma unidireccional, o bidireccional con conocimiento compartido)?, ¿qué es exactamente lo que se comparte y qué es lo realmente específico en cada uno de los dos procesos?, ¿si se aceptase la postura bidireccional de conocimiento compartido, cuál sería el núcleo central de este conocimiento compartido a partir del cual se iría estructurando?, ¿cómo es que ocurre la relación ante determinadas situaciones y contextos de escritura y lectura reales, qué permanece constante y qué es lo que varía?, ¿de qué manera progresa en el desarrollo la relación entre ambos procesos?, ¿existen algunas prácticas educativas que potencien y profundicen las relaciones entre ambos procesos?.

Capítulo 4. La justificación, el problema y los objetivos de la investigación

“Lo que observamos no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza a través de nuestro método de preguntar”

W. Heisenberg,

4.1 Justificación teórica

Como ya hemos constatado en la literatura revisada en los capítulos anteriores, la investigación sobre los procesos de comprensión y composición de textos por separado es superior a aquella dirigida a estudiar sus complejas relaciones y a desarrollar modelos o propuestas explicativas sobre el modo en que estas se vinculan.

En el estudio realizado por Fitzgerald y Shanahan (2000) en el que se intenta clasificar la escasa investigación realizada en torno a los conocimientos que se sabe comparten los procesos de comprensión y composición de textos, se identificaron cuatro rubros (v. sección 3.2): a) el conocimiento acerca de los *atributos universales del texto o conocimiento metatextual* (Gombert, 1990, cit. en Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002), b) el *conocimiento sobre el dominio de conocimiento*, el cual se refiere a los conocimientos previos y el conocimiento del mundo que lectores y escritores poseen, c) el *conocimiento procedimental necesario* para gestionar o negociar las actividades de comprender o componer textos (incluye estrategias deliberadas tales como predecir, cuestionar, tratar de encontrar analogías, etc.) y d) el llamado *metaconocimiento* que se refiere al conocimiento acerca de los propósitos y funciones de la lectura y la escritura, al conocimiento de la interacción entre lectores y escritores -aspectos referidos a la metacompreensión y metaescritura y sus relaciones- y a las habilidades autorreguladoras tales como el monitoreo o supervisión comunes en los dos procesos.

Estos autores encontraron que la investigación en estos cuatro rubros ha sido desigual. La agenda de investigación ha favorecido a los dos primeros rubros. Empero, aún en estos rubros la investigación realizada ha sido poco sistemática y sujeta al espontaneismo de los investigadores sin llegar a constituirse una tradición de investigación sostenida que obedezca que tenga un orden y una lógica evidentes. Sobre decir que en nuestro contexto nacional, las investigaciones sobre lectura y escritura son mucho menos prolíficas que las que se realizan en los países sajones y, por supuesto, *no se ha realizado investigación sistemática* sobre las relaciones entre lectura y escritura.

La presente investigación se inserta en gran medida en los rubros de los incisos a, c y d. Es decir, se ubica claramente dentro de la categoría de investigación que Fitzgerald y Shanahan (2000) denominan en su clasificación como “conocimiento metatextual”, pero sobre todo se dirige a estudiar aspectos referidos a los rubros de conocimiento compartido “procedimental” (estratégico) y “metaconocimiento” (metalectura y metaescritura).

De manera evidente, en el presente trabajo están involucrados aspectos tales como: *a) las concepciones que las personas tienen sobre los textos y b) cuestiones referidas a la metalectura y metaescritura (de manera especial, al estudio de los modelos conceptuales que se construyen sobre la comprensión lectora o la composición escrita) y sus relaciones.*

Es de interés entonces estudiar la descripción, explicación y/o reflexión conseguida por los sujetos acerca de tópicos tales como: qué son los textos y cuáles son sus funciones, qué es comprender y componer textos, cómo se construyen significados en ambas actividades, cómo se gestionan y realizan ambas actividades, qué papel juega en dicha dinámica el lector y el autor, así como la audiencia y los posibles destinatarios, qué valor funcional tienen las actividades mencionadas, entre otras.

Pero además de indagar estos asuntos en el plano declarativo, interesa discernir cuál es la relación de las concepciones generales y de los modelos conceptuales en la actividad misma de leer para comprender y en pensar para escribir; esto es, el presente trabajo está dirigido también a estudiar sobre cómo se asocian los modelos conceptuales con la actividad estratégica y autorregulada de comprender y componer textos.

Luego entonces, y enfatizando lo antes dicho, el aspecto central de este trabajo se refiere al estudio y caracterización de los modelos de conceptualización de los procesos y sus posibles relaciones, así como a indagar sobre su posible influencia en la actividad estratégica y autorregulada que los sujetos de distintos grados escolares desarrollan, considerando también las diferencias que pudieran deberse al factor del desarrollo ontogenético y al medio escolar.

Retomando la revisión realizada en los capítulos anteriores y de otras propuestas teóricas que aprovecho para presentarlas aquí, presento los principales referentes teóricos que considero fueron de gran utilidad para esbozar el diseño de la investigación y que me serán de gran utilidad para la interpretación de los resultados encontrados.

El concepto de modelos conceptuales o teorías implícitas

Pueden definirse a los modelos conceptuales *como las representaciones mediadoras que poseen los sujetos como teorías implícitas no necesariamente conscientes*. Es decir, estos modelos conceptuales funcionan como teorías personales que los sujetos utilizan para enfrentarse a distintas empresas y actividades cognitivas (Hofer, 2001; Hofer y Pintrich, 1997; Karmiloff-Smith, 1994; Pozo, 1996; Pozo y Gómez Crespo, 1998).

Para el caso particular del proyecto que estoy realizando, interesan los modelos conceptuales que los estudiantes de los diversos grados escolares contemplados en el diseño de investigación, han desarrollado sobre los textos y sobre los procesos de comprensión y composición. Un constructo similar a éste ha sido explorado por R. Schraw (Schraw, 2000 y Schraw y Bruning, 1996) y también una noción similar al mismo ha sido estudiada en algunas investigaciones reseñadas en el campo de la composición escrita (p. ej. Wray, 1993 y Castelló, 2001) (véase más abajo el rubro de epistemologías de la lectura y escritura).

Se supone que las teorías personales que los participantes asumen y exponen frente a las tareas, tienen un origen en parte experiencial (personal) y en parte social. Otra cuestión interesante que también parece que se ha demostrado es que estas teorías personales parecen evolucionar debido a una secuencia evolutiva y pero también como consecuencia de la naturaleza de las experiencias pedagógicas que los sujetos tienen.

Concepciones y epistemologías de la lectura y la escritura

Muy relacionado con lo anterior, hay también otra serie de referentes teóricos que son de especial interés para la investigación y que se derivan de los trabajos realizados sobre las epistemologías y concepciones que los alumnos de diferentes edades tienen en relación con el conocimiento, el conocer y el aprendizaje, en diferentes campos de conocimiento (Hofer, 2001; Hofer y Pintrich, 1998; Pérez, 2000; Pozo, 2000; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Scheuer, Pozo, De la Cruz, Sayago y Neira, 2000).

En estos trabajos se han identificado diferentes concepciones que los alumnos tienen sobre el aprendizaje, a saber: la realista ingenua, la interpretativa y la constructivista.

Aquellos alumnos que sostienen una concepción realista ingenua sostienen que aprender consiste básicamente en exponerse a la fuente o situación de aprendizaje (ya se trate del profesor o de un texto) y recibir el conocimiento para aprenderlo. Aprender es sólo reproducir y copiar lo que la fuente de la información dice o lo que percibimos por medio de nuestros sentidos. En sus formas más primitivas, se ha documentado que la concepción realista aparece bajo situaciones simples desde la infancia temprana (niños de 3 o 4 años de vida) como por ejemplo cuando los chicos de estas edades consideran que es posible

aprender a dibujar con solo ver un dibujo “bien hecho”. Esta concepción realista ingenua parece estar presente en mucho de nuestro conocimiento cotidiano y a juicio de Pozo y Gómez-Crespo (1998) resulta bastante dominante en nuestra cultura incluso dentro del pensamiento científico.

Con la edad y la instrucción, aparece una nueva concepción del aprendizaje un poco diferente a la anterior: la llamada concepción realista-interpretativa. De acuerdo con ella el propósito de aprender sigue siendo reflejar la realidad, pero se asume que esto es bastante difícil porque lo que solemos hacer es un reflejo inexacto - debido a nuestros sesgos- cuando aprendemos y casi nunca una copia fiel.

Por último y más tardíamente aparece la concepción constructivista del aprendizaje, la cual sostiene que aprender consiste en construir modelos de la realidad para interpretarla. Según esta epistemología, cuando se conoce se asume una perspectiva que depende en gran medida de los conocimientos previos por lo que es posible que ocurran saberes múltiples y se acepta entonces que es necesario orientarse a atender las necesidades y demandas prácticas que se le exigen al sujeto que aprende. Esta concepción se diferencia de la anterior en el sentido de que el énfasis ya no está puesto en el hecho de buscar “reproducir” la realidad. Al parecer esta concepción constructivista, se alcanza cuando se profundiza en un cierto dominio de conocimiento. Así por ejemplo Pérez, Pozo y Rodríguez (2003), ha puesto en evidencia que estudiantes de Psicología llegan a poseer concepciones constructivistas sobre el aprendizaje, como consecuencia de haber obtenido una mayor instrucción y de haber conseguido una mayor reflexión sobre este tema, en comparación con aquellos procedentes de otras disciplinas que incluso tienen un mismo nivel de escolaridad quienes manifiestan concepciones realistas o interpretativas.

Algo parecido ocurre con los procesos de lectura y escritura, tal y como ya se ha consignado en el anterior apartado. G. Schraw (Schraw, 2000 y Schraw y Bruning, 1996) ha investigado las epistemologías creadas por los lectores para estudiarlas como modelos conceptuales implícitos. Según este autor, los lectores desarrollan sus propios modelos como producto de sus experiencias personales, educativas y culturales con los textos y pueden llegar a mediatizar la forma en que se interactúa con ellos.

Como se recordará lo revisado en la sección 1.2.4, Schraw y Bruning (op cit), identificaron tres modelos de conceptualización sobre la lectura, a saber: a) el modelo de transmisión (T), b) el modelo de traducción (Tr) y c) el modelo transaccional (Ts). Cada uno de dichos modelos establece aproximaciones diferentes al proceso lector, lo cual trae implicaciones igualmente distintas sobre qué y cómo se comprende.

En el modelo T se considera que el significado de los textos es transmitido directamente del autor al lector, de modo que este último sólo tiene que exponerse al texto para captar su sentido. Se entiende así la lectura

como un acto de recepción/transmisión del significado. A su vez el modelo Tr supone que el significado de un texto reside en el texto independientemente de las intenciones del autor y de las habilidades del lector para construir interpretaciones alternativas; se supone que el texto posee explícita o implícitamente significados y el lector debe descifrar estos mensajes, restándose importancia a sus experiencias previas, intenciones o medio cultural en que fue hecho para poder entenderlo. Por último el modelo Ts presupone que el significado del texto es construido gracias a las interacciones entre el lector y el texto; los lectores que se guían por este modelo consideran que comprender no es recibir el significado desde el texto, sino que éste es construido, de modo que un mismo texto puede interpretarse de manera diferente por distintos lectores a pesar de las intenciones del autor o del contenido del texto.

Los paralelismos entre la descripción de las epistemologías personales del aprendizaje y las de la lectura son más que evidentes. La concepción de la lectura como transmisión corresponde con la visión realista ingenua del aprendizaje. Asimismo existen similitudes entre la postura constructivista sobre el aprendizaje y el modelo conceptual de la lectura como transacción.

Otro referente importante, que igualmente vale la pena tener presente y el cuál en análisis preliminares resultó especialmente atractivo por la similitud de los datos encontrados en cuanto a las concepciones metatextuales, es el que se desprende de los trabajos de M. Bajtín y Y. Lotman sobre las funciones transmisiva y generadora de los textos (v. sección 1.2.5).

Según el semiólogo Lotman (1988a) en la función transmisiva, el texto se percibe como algo ya acabado en cuanto a las posibilidades de comunicación de significados. Como consecuencia de ello, en la dialéctica autor-lector, se asume que el primero juega un papel predominante y lector realiza una lectura un tanto pasivo-receptiva, muy similar a la del modelo T de Schraw. Mientras que en la función generadora o dialógica, el texto deja de entenderse como un simple recipiente que se llena de significados y pasa a constituirse como un espacio semiótico en el que pueden ocurrir nuevas posibilidades de interacción entre autor y lector (por medio del lenguaje social, sus voces, sus enunciados, sus signos, etc.) que sugiere distintas posibilidades de interpretación y comprensión para el lector. Evidentemente esta última función tiene notables paralelismos con el modelo Ts. De manera curiosa -para los coleccionistas- vale la pena señalar que según Lotman, la función transmisiva apareció primero históricamente que la función dialógica o generadora.

Por otro lado, en el dominio de la escritura, resultan especialmente relevantes los trabajos revisados en la sección 2.2.2 de Bereiter y Scardamalia (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992) en

torno a los modelos que subyacen a la forma en que escriben los novatos y los expertos. Según estos autores canadienses, los novatos escriben según el modelo de “decir todo lo que se sabe” (Dc) sin atender a la dimensión comunicativa y retórica que la situación les exige, mientras que los expertos escriben los textos atendiendo a lo que saben y transformándolo en función de ciertas demandas comunicativas y modos retóricos de organización apropiadas para satisfacer dichas demandas, es decir, escriben con base en lo que saben pero lo transforman en una escritura siempre diferente en función del destinatario y las demandas comunicativas que la situación les plantea. A este último modelo lo han denominado “transformar el conocimiento” (Tc). Si bien como ya se ha dicho, Bereiter y Scardamalia no proponen a sus modelos Dc y Tc como auténticas teorías implícitas o modelos conceptuales, si existe un “aire de familia” (por la manera en que se entiende los procesos) y una evidente correspondencia de cada uno de ellos con los modelos T y Ts de Schraw para el caso de la lectura.

El modelo de la redescrición representacional para explicar los cambios en el desarrollo

Sin embargo, las investigaciones de Schraw en la lectura y de Bereiter y Scardarmalia poco les ha interesado indagar si existen algunos posibles cambios evolutivos entre los modelos descritos por ellos o conocer cuál es el papel de las variables instruccionales que puedan influir en el desarrollo de los modelos.

En un trabajo de corte neopiagetiano que resultó particularmente influyente en la década de los noventa, Karmiloff-Smith (1994) sostiene que en un dominio determinado de conocimiento pueden existir diferentes niveles de representación que dependen del grado de sofisticación y nivel de explicitación consciente alcanzado.

En etapas incipientes de aproximación al dominio, los niveles de conceptualización son esencialmente implícitos y en estados superiores son explícitos y conscientes (incluso al final verbalizables), de modo que en lugar de haber una barrera infranqueable entre los modelos implícitos y explícitos de conocimiento en un determinado dominio de conocimiento más bien parece existir un continuo con varias posibilidades. La transición que ocurre entre los diferentes modos de representación conceptual sobre un dominio determinado se debe, según la expresión de Karmiloff-Smith (op cit), a una “redescrición representacional” (RR).

Tal como el término lo indica la RR consiste en hacer una especie de redefinición de una forma de representación (procedimental, subsimbólica, lingüística, etc.) en un código o formato representacional superior que a su vez se ve acompañado de un mayor nivel de explicitación y/o toma de conciencia. De hecho, las RR pueden ser consecuencia de insumos externos pero también de impulsos internos.

Dentro de cada dominio ocurre un proceso que se describe tres fases (no de estadios):

- 1) El sujeto se centra en los datos externos para crear adiciones representacionales (representaciones yuxtapuestas). Las representaciones existentes no se alteran y son implícitas. Se pueden ejecutar en forma correcta las conductas de ese dominio (control externo) lográndose una “destreza” (éxito) conductual
- 2) El sujeto se centra en las representaciones y sus cambios. Las yuxtaposiciones anteriores comienzan a conectarse. El sujeto ya no se centra en los datos externos sino en la dinámica interna del sistema para controlar la situación (control interno). La destreza conductual anterior puede perderse, pero en cambio ocurre una mejora representacional
- 3) Importan tanto las representaciones como los datos externos ocurriendo un equilibrio entre el control externo y el interno. Las representaciones se tornan conscientes y verbalizables además de volverse flexibles y dar lugar a expresiones creativas

La propuesta de Karmiloff-Smith es una teoría de dominios específicos (*modularización creciente*) y dentro de cada dominio pueden ocurrir las tres fases mencionadas y los modos de representación (implícitos y explícitos) suelen ser parte de un ciclo repetitivo que ocurre en diferentes dominios o microdominios. Además, el modelo presupone que más allá del éxito conductual y de las presiones exógenas pueden ocurrir razones endógenas para la búsqueda de una reorganización representacional interna.

En el proceso de RR se preservan ciertas características de las representaciones de nivel inferior-anterior y se eliminan otras, en pro de formas más sofisticadas (más accesibles, más explicitadas y más conscientes) de representación.

En el fondo la RR parece ser una construcción novedosa que reescribe insumos ya conocidos como consecuencia de una tematización, así como producto de la búsqueda de nuevas relaciones entre las ya conocidas o como producto de intentar profundizar en las mismas. Así se da un salto importante al sostener que la vía para buscar una nueva redescipción no sólo puede ser consecuencia de fallos o inadaptaciones de las formas de representación anteriores o de un conflicto cognitivo (una controversia o una situación que pretende inducir un cambio conceptual “desde fuera”) sino también por el deseo mismo de buscar comprender mejor lo que sabemos, por ir más allá de las situaciones en las que ya hemos avanzado algo (p.

ej. tener éxito) pero donde queremos conocer por qué y cómo ocurre eso que sabemos cuando simplemente tenemos éxito pero no sabemos bien a bien el porqué del mismo.

Desde un punto de vista evolutivo, Karmiloff-Smith llega a sostener que las RR constituyen elementos centrales para explicar gran parte del desarrollo cognitivo el cual se supone que consiste en una serie de redescpciones internas de lo adquirido por la vía exógena (ya sea que se trate de una situación de tipo experiencial, cultural, educativa, etc.). En el figura 4.1 se intenta representar las cuatro líneas de investigación (y se agrega una más) y su relación con la interpretación de los datos.

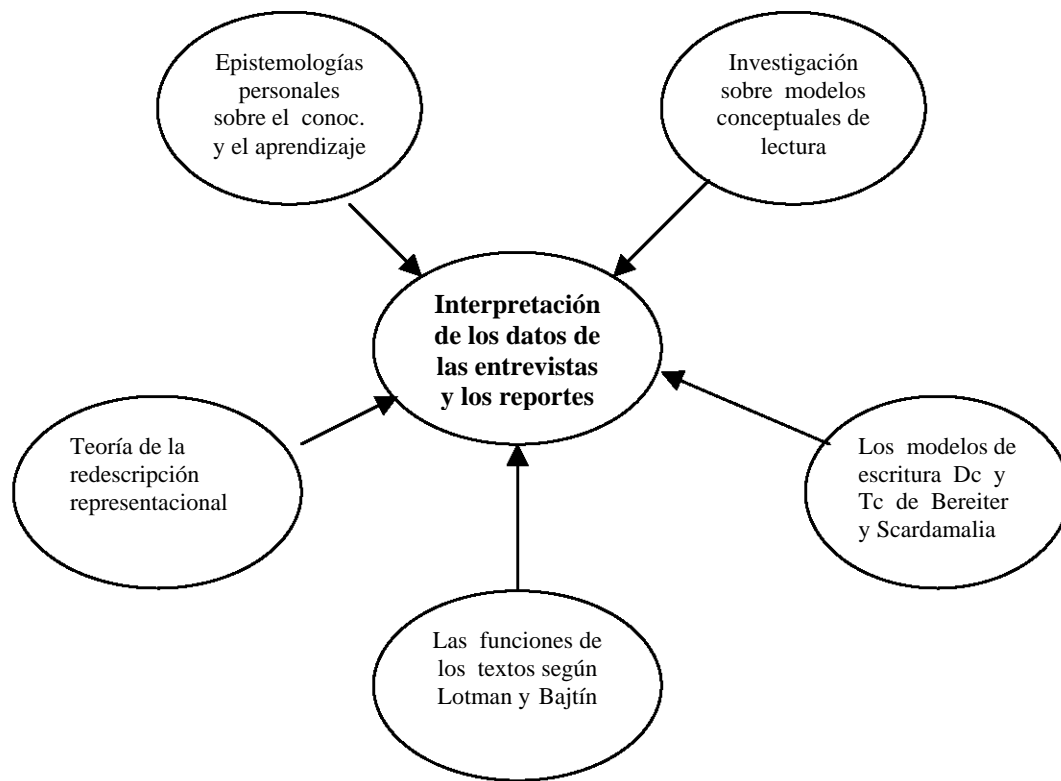


Figura 4.1 Cinco líneas de investigación y su relación con la presente investigación

Se presupone -y lo siguiente a título de hipótesis general- que en la medida que los sujetos avanzan en la dimensión evolutiva-escolar, los modelos serán de una mayor complejidad, más influyentes en la conducta estratégica de leer y escribir y más desarrollados en el plano de lo explícito y consciente, a diferencia de los desarrollados por los menores o con menor escolaridad que se supone serán menos complejos, menos influyentes en la regulación de la conducta estratégica y de naturaleza implícita.

4.2 Justificación metodológica

El estudio de los modelos conceptuales sobre la lectura y la composición escrita y sus posibles relaciones, puede realizarse con diversas técnicas metodológicas. Algunas de las posibilidades que algunos autores (Castelló, 1999) han identificado son:

- 1) Analizar la actividad verbal y no verbal en contextos de interacción (parejas, pequeños grupos, etc.) que involucren tareas de lectura o escritura. Este tipo de situaciones puede aportar información valiosa al estudio de las conceptualizaciones puesto que éstas se hacen visibles en la discusión que se lleva a cabo entre los participantes, sin embargo tienen el inconveniente de ser poco válidas desde el punto de vista ecológico, considerando que la mayor parte de las tareas de lectura y escritura que se realizan en las situaciones cotidianas son de naturaleza individual.
- 2) Abordar en forma directa las conceptualizaciones de los sujetos utilizando cuestionarios, escalas o entrevistas. En este caso las conceptualizaciones son estudiadas sólo en el plano puramente verbal-consciente con las limitaciones que esto implica. Aquí resaltan las entrevistas, especialmente las semi-estructuradas y las llamadas entrevistas a profundidad, las cuales pueden constituirse en un instrumento altamente informativo si se usa en forma adecuada (véanse Delval, 2001; Ginsburg, 1997 y más adelante en este trabajo) porque permiten una exploración minuciosa de las representaciones de los sujetos.
- 3) Definir modelos teóricos de actuación de, en este caso, comprensión y composición de textos *a priori* y comparar la ejecución de los sujetos en situaciones variadas y comprobar la potencialidad predictiva y explicativa de dichos modelos. En este caso, dependerá de si se quiere validar o probar empíricamente una teoría o modelo explicativo particular.

A esta clasificación señalada por Castelló, valdría añadir otra estrategia adicional que señala Graesser, Millis y Zwaan (1997).

- 4) El uso de los protocolos de pensamiento en voz alta, los cuales como se ha demostrado en trabajos realizados en el ámbito de la comprensión y producción de textos pueden arrojar evidencia relevante (Afflerbach, 2000), pese a criticarse que las verbalizaciones conscientes que se requieren en ellas no siempre son utilizadas por los sujetos en situaciones naturales de lectura o escritura.

Como puede constatarse cada una de las estrategias metodológicas anteriores tiene aspectos positivos y negativos para el estudio de las representaciones conceptuales. Por ello, un recurso válido comentado por Graesser y cols. (1997) se refiere a la necesidad de utilizar varias estrategias que permitan arrojar una *evidencia convergente*¹ que proporciona una mayor solidez empírica a los datos, al tiempo que le proporciona una validez ecológica de mayor envergadura.

Como se sabe, cuando se selecciona una técnica metodológica debe atenderse a tres cuestiones centrales: 1) la orientación teórica y/o el paradigma metodológico más amplio que se va a asumir (Guba y Lincoln, 1992), 2) que se considere *ad hoc* y que sea sensible con los intereses y objetivos del investigador (v. Mercer, s.f.) y 3) que permita obtener datos relevantes que sean válidos y confiables (Ericsson y Crutcher, 1991, cit. por Taylor y Dionne, 2000).

Atendiendo a estas tres cuestiones y a las recomendaciones de Graesser y asociados, para el estudio de las representaciones conceptuales de la lectura y la escritura interesa seguir en este trabajo una estrategia que se fundamenta en los siguientes puntos:

- 1) Partir de una orientación constructivista, en tanto que se asume que los modelos conceptuales se construyen activamente por los sujetos (reconociendo que tienen un origen doble: individual-experiencial y social), se seguirá una aproximación metodológica que permita un análisis esencialmente cualitativo de los datos.
- 2) Dado que interesa estudiar a los modelos de representación y cómo dichos modelos guían la acción cognitiva, así como su posible interrelación existente entre ellos, conviene utilizar una aproximación metodológica que permita obtener evidencia convergente a partir de varias técnicas metodológicas. En este sentido, se ha considerado que las técnicas metodológicas más idóneas para la realización de este trabajo son: a) las entrevistas semi-estructuradas y b) los reportes verbales de “pensamiento en voz alta” (reportes verbales concomitantes y retrospectivos).

Entrevistas y reportes verbales

¹ Garner (1988 y Garner y Alexander, 1989) también se ha referido a esta cuestión bajo el término de uso de “métodos múltiples”. Así por ejemplo para ir más allá de los datos arrojados por reportes verbales (tales como los de una entrevista o un cuestionario de lápiz y papel, en el estudio de la metacognición) se recomienda el empleo simultáneo o sistemático de otros métodos tales como el uso de la técnica del “pensamiento en voz alta”, la observación de situaciones de tutelaje entre compañeros o la observación sistemática ante tareas de solución de problemas.

Estas dos técnicas han demostrado sobradamente su potencialidad para el estudio de distintos procesos y dimensiones de la comprensión y de la composición escrita (v. Tierney y Shanahan, 1991), así como sobre asuntos metacognitivos (Mayor, Suengas y González, 1995).

Las *entrevistas* son recursos utilizados por los investigadores en distintas disciplinas sociales desde hace muchos años. Se definen como encuentros “cara a cara” que involucran un intercambio discursivo entre un entrevistador y un entrevistado. De manera particular, las entrevistas pueden clasificarse por su forma de aplicación en: estructuradas, semi-estructuradas y no-estructuradas o a profundidad.

Los piagetianos han utilizado el método clínico-crítico o de exploración crítica como técnica metodológica central para validar sus hallazgos psicogenéticos. El método clínico-crítico emplea como sustrato central una entrevista flexible y dialogada para explorar el pensamiento espontáneo del entrevistado (Delval, 2001; Ginsburg, 1997; Piaget, 1974).

Puede decirse que la entrevista usada por los piagetianos es una entrevista semi-estructurada con rasgos flexibles. Se desarrolla en función de probar ciertas hipótesis globales (aunque abiertas) que orientan la entrevista sin determinarla completamente, utilizando casos individuales. A partir de dichas hipótesis se generan un número de preguntas específicas que constituyen la entrevista, por medio de éstas se exploran las características y peculiaridades del pensamiento del sujeto así como su estructuración (¿qué estrategias, operaciones o procesos lo componen?), solidez (fortaleza de las convicciones, evitar las creencias “disparadas y/o sugeridas” en los sujetos, Delval, 2001) y el contexto en donde ocurren (la naturaleza de la situación, tarea, características del diálogo entrevistador-entrevistado, etc.).

El análisis que se hace de la lectura minuciosa de las respuestas es de tipo cualitativo dado que el investigador construye interpretaciones que se entrelazan con las hipótesis generales de inicio (y con las que se ponen en marcha durante la entrevista). Además las entrevistas semi-estructuradas, favorecen la comparabilidad entre sujetos, cuestión que se dificulta con las entrevistas completamente abiertas.

Por lo que respecta a los reportes verbales estos han demostrado, como ya lo señalaba en párrafos anteriores, su efectividad para el estudio de la comprensión, la composición de textos y temas relacionados (véanse Afflerbach, 2000; Ericsson y Simon, 1983; Gilhooly y Green, 1996; Green, y Gilhooly, 1996; Hayes y Flower, 1986). Los reportes verbales pueden ser de tres tipos, aquellos que solicitan a los sujetos información sobre cómo harían para resolver una tarea cognitiva blanco, aquellos otros que solicitan una descripción *on line* sobre cómo es que se está resolviendo una tarea cognitiva determinada, y finalmente, los

que solicitan una descripción retrospectiva una vez que los sujetos ya finalizaron su ejecución frente a la tarea cognitiva. Los dos últimos reportes verbales son sin duda los más ampliamente utilizados en la investigación cognitiva y han sido denominados reportes verbales concurrentes y reportes verbales retrospectivos, respectivamente.

Como ya se ha dicho, los reportes verbales concurrentes (a partir de aquí: RVC) requieren que los sujetos describan su actividad o pensamiento en voz alta mientras ocurre, con un mínimo de interrupción por parte del investigador. Para asegurar la confiabilidad y validez de los datos en los RVC (Ericsson y Simon, 1983; Green, y Gilhooly, 1996; Mayor, Suengas y González, 1995; Taylor y Dionne, 2000) es necesario tomar en cuenta lo siguiente: a) estandarizar las instrucciones que se les darán a los sujetos, de modo que éstas especifiquen la necesidad de que los sujetos verbalicen todo lo que están pensando; b) realizar de manera previa “ejercicios de práctica” estandarizados con los sujetos; c) en el caso en que se empleen tareas blanco que demanden una actividad cognitiva deliberada, consciente y dirigida a metas (tareas en que se suelen conseguir datos de gran riqueza y validez, como las utilizadas en este proyecto) es menester que sean moderadamente difíciles para los sujetos estudiados, que sean tareas auténticas y que se seleccionen apropiadamente en función de lo que se desea investigar; d) el análisis de los datos debe seguir ciertas recomendaciones desde la transcripción literal de las verbalizaciones en las que se atiende a todas las claves verbales o no-verbales pertinentes, el establecimiento de tablas de codificación que facilite la identificación de los procesos o patrones de actividad relevantes y que además facilite el análisis cruzado de casos y la realización de evaluaciones de confiabilidad interjueces de la aplicación del sistema de códigos empleado.

Por otro lado, los reportes verbales retrospectivos (a partir de aquí: RVR) son descripciones *a posteriori* respecto de la ejecución de la tarea cognitiva blanco. La recolección de los datos en los RVR puede involucrar descripciones espontáneas de la actividad cognitiva recientemente terminada o puede ser facilitada por medio de claves tales como preguntas específicas acerca de la ejecución o hasta videograbaciones. Sin embargo, en los RVR existe el problema evidente de que el sujeto más que describir cómo hizo la tarea blanco, puede tender a editar o hasta falsear su reporte, por lo que deben tenerse en cuenta algunas recomendaciones adicionales (Taylor y Dionne, 2000), a saber: a) es necesario que los RVR sean solicitados de forma inmediata, b) se debe solicitar a los participantes que los elaboren con la mayor veracidad posible de manera que revelen lo que realmente hicieron con la tarea, c) en el caso de que se hagan intervenciones explícitas del investigador para solicitar los RVR a través de preguntas (sea porque interesa explorar algún aspecto de la tarea más profundamente de lo que pudo conseguirse por medio de la técnica del RVC), se debe evitar que éstas se elaboren de forma que sesguen las respuestas de los sujetos (son mejores las preguntas neutrales tales como *¿Qué recuerdas que estabas pensando?*, en comparación con aquellas que

solicitan información específica como *¿Puedes recordar cómo planeaste la solución?*) y d) debe evitarse cualquier clase de comentario evaluativo por parte del examinador.

En varios trabajos se ha demostrado la existencia de una cierta complementariedad entre los dos tipos de reportes verbales (Taylor y Dionne, 2000). El uso de las dos técnicas puede proveer diferentes clases de información sobre la ejecución de una tarea cognitiva. Por ejemplo, se ha dicho que los datos de RVC reflejan los aspectos del “contenido” del proceso de solución de la tarea cognitiva (establecimiento de las metas, la información usada, los resultados de las decisiones a lo largo del proceso del proceso de solución), mientras que los datos de los RVR pueden hacer alusión ya sea a las estrategias que regulan el proceso de solución de la tarea, o bien respecto a la información sobre las condiciones que dieron origen a respuestas particulares. También el uso de las dos técnicas de los reportes verbales puede permitir la oportunidad para una “triangulación” que permita la validación recíproca de las dos técnicas.

En particular Afflerbach (2000) comenta que para las áreas de la comprensión y composición de textos los reportes verbales pueden permitir el acceso a sus dimensiones constructivas, abrir nuevas posibilidades heurísticas para el estudio de características del lector-escriptor (v. gr. motivación, afecto) y ser idóneos para estudiar la influencia de los aspectos contextuales relacionados con los actos de lectura y de escritura.

Con base en lo expuesto hasta aquí, podemos concluir esta sección señalando las directrices básicas de la justificación metodológica en los siguientes puntos:

- a) El estudio de los modelos conceptuales de los procesos de comprensión y producción y su papel en la realización de dichos procesos, requieren de la aplicación de técnicas diversas que permitan estudiar su naturaleza en toda su complejidad.
- b) En particular se requiere de utilizar técnicas que sean sensibles a la dimensión constructiva de dichas representaciones.
- c) Las entrevistas no estructuradas según la interpretación de varias aproximaciones teóricas en Psicología, permiten explorar la naturaleza de las conceptualizaciones de los sujetos de manera directa en el contexto del “flujo de su pensamiento” (Delval, 2001; Ginsburg, 1997). La aplicación de la entrevista semi-estructurada permite indagar distintos aspectos de la naturaleza de los modelos de conceptuales en la dimensión declarativa o puramente conceptual (Saldaña y Aguilera, 2003).

d) El uso de la técnica de los reportes verbales en sus modalidades de “pensamiento en voz alta o concurrentes” y “retrospectivo”, posibilita estudiar con detalle la forma de aproximación estratégica y autorreguladora de los participantes a los actos de comprensión y producción de textos solicitados (Saldaña y Aguilera, op cit). De manera particular, interesa observar y analizar cómo las conceptualizaciones o modelos conceptuales son puestos en marcha y de qué manera se relacionan con el uso de ciertas estrategias cognitivas y autorreguladoras que los sujetos decidan utilizar para leer y para escribir.

e) Por último, se espera hacer un análisis complementario a partir de los productos arrojados en el caso de la comprensión (tarea de resumen del texto) y de la composición escrita (unidades-idea manejadas en la construcción del texto, manejo de aspectos globales tales como conocimiento estructural del texto, etc.).

4.3 El espacio de problemas de la investigación

Como ya se ha dicho en la justificación teórica y que retomo aquí, en la presente investigación se pretende estudiar las conceptualizaciones o modelos conceptuales de los lectores y escritores de diferentes grados escolares, su papel en la realización de los procesos, así como las posibles relaciones existentes entre los modelos de la lectura y escritura.

En tal sentido la problemática central del estudio se estructura por medio de cinco preguntas centrales que a continuaciones se enuncian:

1. ¿Qué tipo de conocimiento metatextual logran construir los participantes de escolaridad secundaria, de bachillerato y de dos carreras universitarias (Química y Literatura y Letras Hispánicas) pertenecientes a escuelas públicas?

2. ¿Qué características tienen los modelos conceptuales de lectura y de escritura que poseen los participantes de escolaridad secundaria, de bachillerato y de las dos carreras universitarias mencionadas?
3. ¿Cómo se relacionan los modelos conceptuales de lectura y escritura con las actividades estratégicas y de autorregulación de cada proceso?
4. ¿Cuál y qué tipo de relación existe entre los modelos conceptuales de lectura y escritura identificados en los tres grados escolares estudiados?

4.4 Los objetivos de la investigación

- 1) Identificar y comparar las características principales de los modelos conceptuales de la comprensión de textos que poseen los participantes de los cuatro grupos estudiados (secundaria, bachillerato y educación profesional -Química y Literatura y Letras Hispánicas-), por medio de la aplicación de una entrevista semi-estructurada.
- 2) Identificar y comparar las características principales de los modelos conceptuales de la composición de textos que poseen los participantes de los cuatro grupos estudiados (secundaria, bachillerato y educación profesional), por medio de la aplicación de la entrevista semi-estructurada.
- 3) Identificar y analizar la relación que dichos modelos conceptuales tienen con la ejecución de los procesos de comprensión y composición de textos en cada uno de los grupos estudiados, por medio de la aplicación de los reportes verbales (concomitantes) y los productos conseguidos (resúmenes y textos escritos).
- 4) Identificar y analizar las posibles relaciones existentes entre los modelos conceptuales de los procesos de comprensión y los de composición de textos en cada uno de los grupos estudiados y establecer las diferencias pertinentes.

Capítulo 5. Método de investigación

“Para llegar al punto que no conoces, debes tomar un camino que tampoco conoces”

San Juan de la Cruz

5.1 Las y los participantes¹ del estudio

Se trabajó con una muestra no-probabilística de 24 estudiantes regulares provenientes de distintas escuelas públicas de la Cd. de México distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 5.1 Los participantes del estudio

Grupos	Grado escolar	Características de los participantes
Grupo 1	Tercero de Secundaria	<ul style="list-style-type: none">Seis participantes de tercero de secundaria de escuelas diurnas oficiales. Mitad hombres y mitad mujeres. Todos alumnos regulares. Edad promedio: 14 años y 2 meses.
Grupo 2	Tercero de Bachillerato	<ul style="list-style-type: none">Seis participantes de tercer grado de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM del plantel Sur. Mitad hombres y mitad mujeres. Todos alumnos regulares y pertenecientes al quinto semestre. Edad promedio: 17 años y 6 meses.
Grupo 3	Tercero de estudios profesionales	<ul style="list-style-type: none">Seis participantes de la Facultad de Química de la UNAM pertenecientes a la carrera de Química. Mitad hombres y mitad mujeres. Todos alumnos regulares que cursaban el quinto semestre. Edad promedio: 21 años y 1 mes.
Grupo 4	Tercero de estudios profesionales	<ul style="list-style-type: none">Seis participantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM pertenecientes a la carrera de Literatura y Letras Hispánicas. Mitad hombres y mitad mujeres. Todos alumnos regulares que cursaban el quinto semestre. Edad promedio: 21 años y 7 meses.

La idea de trabajar con estos grados escolares fue con la intención de explorar los posibles cambios evolutivos en la adolescencia y la adultez temprana en los modelos conceptuales de la lectura y escritura (y sus relaciones) y el papel mediador que tienen en la ejecución de dichos procesos. Como se ha demostrado

¹ Permítaseme utilizar a partir de aquí las expresiones “los participantes”, “los estudiantes”, “los lectores”, “los sujetos”, etc., para referirme a “los y las participantes”, “los y las estudiantes”, “los lectores y las lectoras”, etc. Reconozco completamente que debía hacer lo segundo y cuando sugiero utilizar la primera forma, comprendo que es un abuso del lenguaje que tiene muchas implicaciones que quisiéramos desterrar de nuestro medio cultural (de hecho es el sentido de esta nota), pero lo hago sólo con un afán de parsimonia para el lector y para mi como escritor

en algunos estudios revisados en los antecedentes teóricos expresados en los capítulos previos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Fitzgerald y Shanahan, 2000; Karmiloff-Smith, 1994; Pozo, 2000; Scheuer et al 2000; Wray, 1993), la importancia del factor evolutivo, obviado en algunos trabajos y en otros francamente menospreciado, sin duda constituye un aspecto central del presente trabajo como se expresa en el diseño de la muestra estudiada. Al parecer los cambios evolutivos más importantes en los modelos conceptuales tal y cómo son trabajados en el presente estudio (obviamente en algunos aspectos parecidos y en otras cuestiones relacionadas, existen cambios evolutivos importantes a edades más tempranas v. Fitzgerald y Shanahan, 2000), se presume que aparecen en las edades aquí contempladas.

Así, se decidió incluir a estudiantes de educación secundaria, de bachillerato y de estudios profesionales universitarios debido a la complejidad de los temas tratados (el estudio de aspectos metatextuales, de metalectura y de metaescritura y sus posibles relaciones). De manera particular, respecto al último nivel se decidió conformar dos grupos: a) un primer grupo perteneciente a la carrera de Química y b) un segundo grupo que se encontraba estudiando la carrera de Literatura y Letras Hispánicas. La razón fundamental de esta distinción se basó en el interés por indagar los modelos conceptuales de los estudiantes que se supone utilizan a los textos de un modo “instrumental” como parte de su quehacer académico -los estudiantes de Química- frente a otros quienes abordan los textos como uno de sus “objetos de estudio” principales (los estudiantes de Letras y Literatura Hispánicas). Una suposición esencial en este sentido, aduce que en estos últimos estudiantes, dada su condición más reflexiva sobre los textos como consecuencia de su formación académica, elaborarían modelos conceptuales sobre los textos y la lectura/escritura de mayor complejidad en comparación con sus pares de la carrera de Química y en comparación, obviamente, con los estudiantes de menores grados escolares (Pozo, 2000; Pozo y Gómez-Crespo, 1998; Scheuer et al, 2000).

5.2 Estrategias metodológicas utilizadas

La entrevista semi-estructurada

La decisión de utilizar la entrevista semi-estructurada se debió a la necesidad de contar con una serie de preguntas básicas que permitieran la exploración de ciertas nociones centrales para el estudio de los supuestos modelos conceptuales de la comprensión y la composición de textos. Otra razón de utilizarla fue porque permitía la comparabilidad en un doble sentido, por un lado, entre los distintos grupos de participantes a quienes les fue aplicada (Delval, 2001; Ginsburg, 1997), y por otro, entre los dos procesos estudiados.

La entrevista utilizada se constituye de un guión de preguntas-básicas (28 preguntas) secuenciadas por su nivel de complejidad (véase Anexo 1). A partir de estas preguntas fue factible realizar un interrogatorio con preguntas complementarias de justificación que podían variar con cada entrevistada o entrevistado, siempre con la intención de develar la complejidad y profundidad de su pensamiento en relación con las temáticas de interés (Delval, 2001).

La entrevista se diseñó con base en algunos rubros y preguntas utilizados en los escasos estudios realizados sobre representaciones conceptuales de los procesos de comprensión y composición escrita (Castelló, 1999; Schraw y Brunning, 1996; Wray, 1993). Igualmente, antes de llegar a su versión definitiva se probaron dos versiones previas en sendos trabajos de piloteo. El guión de preguntas busca explorar los tres dominios centrales de interés: a) el conocimiento metatextual, b) los aspectos de la metacompreensión -para indagar aspectos de los modelos conceptuales de la comprensión y temas afines- y c) los aspectos de la metacomposición de textos -para indagar aspectos de los modelos conceptuales de la composición y temas afines-. Cada uno de estos dominios cuenta con una serie de preguntas básicas, de modo que la entrevista quedó estructurada por seis rubros:

1) Sección introductoria: rapport

2) Conocimiento metatextual

- *Aspectos definitorios del texto* (6 preguntas básicas)

3) Preguntas sobre la comprensión de textos

- Indagación sobre la conceptualización de la comprensión (6 preguntas básicas)

- Aspectos pedagógicos de la comprensión (3 preguntas básicas)

4) Preguntas sobre la composición de textos

- Indagación sobre la conceptualización de la composición escrita (6 preguntas básicas)

- Aspectos pedagógicos de la comprensión (3 preguntas básicas)

5) Preguntas sobre las relaciones entre lectura y escritura (4 preguntas básicas)

Los reportes verbales

Los reportes verbales han demostrado su efectividad para el estudio de la comprensión, la composición de textos y temas relacionados (véanse Afflerbach, 2000; Afflerbach y Johnson, 1984; Ericsson y Simon, 1983; Hayes y Flower, 1986; Kucan y Beck, 1997; Pressley, 1999). Según Afflerbach (2000) pueden permitir el acceso a las dimensiones constructivas de estos procesos y abren posibilidades heurísticas para el estudio de características del lector-escriptor, así como de la influencia de los aspectos contextuales relacionados con las

actividades de lectura y de composición escrita. Es importante señalar que desde la aproximación de la línea de investigación sobre el desarrollo de la metamemoria y de la metacognición, se considera que a partir de los 12 años (edad que los sujetos de este estudio superan con creces) los sujetos pueden dar *informaciones o reportes fiables* sobre los procesos o productos que gestionan mentalmente; en edades menores parecen que esto es más bien cuestionable (ver Mateos, 2001; Pozo, Monereo y Castelló, 2001).

En el presente trabajo se utilizaron dos tipos de reportes verbales: los concurrentes (RVC) y retrospectivos (RVR). Como ya se ha dicho en la sección 4, los RVC requieren que los sujetos reporten su actividad o pensamiento en voz alta mientras realizan alguna tarea cognitiva con un mínimo de interrupción por parte del investigador. Los sujetos examinados debían reportar directamente lo que se estaba “operando” en su Memoria de Trabajo (MT), sin hacer algún tipo de edición, explicación o teorización extrema, pues, de lo contrario se considera que podrían minimizarse los recursos de la MT y alterarse el procesamiento “normal” (tal y como ocurriría si no se estuviera reportando en voz alta), pudiendo repercutir en la veracidad y fiabilidad de los datos producidos (Ericsson y Simon, 1984).

Por su parte, los reportes verbales retrospectivos (RVR) son descripciones *a posteriori* respecto de la ejecución de la tarea cognitiva blanco. Para el caso utilizado aquí, el RVR solicitaba descripciones espontáneas de la actividad cognitiva recientemente terminada sin ser facilitada por ningún tipo de claves. Para evitar que los participantes editaran o falsearan sus reportes se solicitaban los RVR de forma inmediata a la lectura o escritura, pidiendo que fueran elaborados con la mayor veracidad posible.

Instrucciones de los reportes verbales. Un elemento esencial en el uso de los reportes verbales es la adecuada formulación de las instrucciones (Pressley, 1999). Éstas deben ser enunciadas con toda claridad y probadas previamente para valorar su utilidad. Las instrucciones de los reportes verbales concurrentes (RVC) y retrospectivos (RVR) fueron desarrolladas a partir de las recomendaciones de Ericsson y Simon (1980) y fueron refinadas y puestas a punto tanto para el caso de la comprensión como de la composición en trabajos de piloteo previos al estudio (ver más adelante en la sección de procedimientos). Dichas instrucciones se presentaron por escrito a los participantes para que éstos las leyeran y luego fueran aclaradas, cuando fuese necesario, por el examinador.

5.3 Herramientas utilizadas en la investigación

Texto principal. Se utilizó un texto natural de divulgación científica (titulado: “Rinitis”, ver anexo 2). El texto informa, con un lenguaje científico un tanto accesible, sobre los distintos tipos de rinitis que la

medicina ha identificado, así como sus posibles causas, síntomas y tratamientos. Fue analizado en diferentes aspectos y se identificaron las características que se resumen en la tabla 5.2.

Tabla 5.2 Características principales del texto “Rinitis”

Texto “Rinitis”	
Característica	Número o cualidad
<i>Número de Palabras</i>	975
<i>Unidades-idea</i>	63
<i>Títulos empleados</i>	1
<i>Párrafos</i>	14
<i>Líneas</i>	90
<i>Lectorabilidad (Índice de Flesch)</i>	10 pts. ²
<i>Tipo de Texto</i>	Expositivo
<i>Superestructura predominante del texto</i>	Descriptiva/Clasificación
<i>Marcadores semánticos de la superestructura predominante</i>	Explícitos: 1 (OT) y 2 (RR) Implícitos: 7 (RR)
	Total : 10

Nota. Aclaración de las abreviaturas: OT es oración tópico y RR es relación retórica

La superestructura predominante del texto es la de clasificación o colección (Slater y Graves, 1990; Richgels, McGee y Slaton, 1990) la cual contiene al interior de los párrafos algunos elementos causales (p. ej. alérgenos exteriores *causa* rinitis alérgica) y descriptivos (características de los síntomas, de medicamentos y uso de ellos, etc.). Este tipo de superestructura expositiva, comparada con las de covariación y la de problema-solución, parece ser una de las más fáciles de aprender a utilizar en la ontogenia cuando se trata de tareas de comprensión lectora (Horowitz, 1985). Aunque hay que señalar que la mayor parte de las investigaciones realizadas, han utilizado textos más cortos al empleado en esta investigación. Otro aspecto

² La lectorabilidad del texto “Rinitis” se obtuvo aplicando la conocida fórmula de Flesch la cual arrojó un puntaje menor de 10. Dicho valor corresponde a un texto de dificultad alta (p. ej. el que suele corresponder -según el baremo de Landsheere, 1975- a las obras científicas, o bien a artículos ya sea de periódicos o de revistas especializadas, lo cual corresponde al origen verdadero de la lectura utilizada en el trabajo) (ver Renkema, 1999; Richaudeau, 1984). Es sabido que la determinación de la lectorabilidad de un texto ha sido objeto de críticas severas porque la dificultad de un texto no puede determinarse sólo por la complejidad lingüística (en este caso gramatical: silábica, léxica u oracional) sino que es relativa ya sea a la familiaridad que el lector tiene del tema tratado en el texto (sus conocimientos previos) y/o a la “distancia psicológica” (dificultad respecto a su nivel de desarrollo lector) que le plantea el texto al posible lector.

que parece influir, en la comprensión y en el uso que se hace de la superestructura, es el contenido temático del texto, pero en el caso del presente trabajo se trató de “controlar” utilizando un texto que abordase un tópico que presumiblemente fuera poco conocido para los participantes, lo cual se constató en casi todos los casos cuando ellos refirieron espontáneamente en sus reportes verbales no conocer la temática tratada en el texto.

Pueden identificarse tres constituyentes dentro del texto utilizado: 1) una introducción del texto, donde se presenta la oración tópico; 2) un desarrollo que implica la mayor parte del texto, en el que se expone la relación retórica predominante de clasificación con dos subniveles jerárquicos derivados de la oración tópico y una gran cantidad de información de detalle subordinada a los dos subniveles; y 3) un final con información accesoria a la superestructura, que proporciona un cierre para el lector.

El texto fue analizado en su totalidad por unidades-idea³. Luego de identificar la superestructura predominante se construyó su organizador textual (Richgels, McGee y Slaton, 1990) a partir de dichas unidades-idea obteniéndose la representación gráfica que se presenta en el anexo 2.

En el organizador textual puede identificarse con claridad el primer nivel de jerarquía estructural en donde se expone la oración tópico y los vínculos jerárquicos de los dos subniveles dependientes que constituyen el armazón estructural del texto. Por último, desde el punto de vista funcional, el texto está dirigido al público en general y pretende informar sobre los distintos tipos de rinitis enfatizando de manera especial, como suele hacerse en los textos de divulgación sobre medicina y salud, que las actividades diagnósticas y terapéuticas deben ser realizadas por los médicos especialistas. En este sentido y una vez identificada la superestructura y a partir de ésta, se identificaron las unidades-idea más importantes del texto (tabla 5.3).

Tabla 5.3 Unidades-idea de mayor importancia del texto empleado, de acuerdo con su papel en la superestructura

Número de unidad-idea	Característica
1 y 2	Oración Tópico (1º nivel)
3	Clasificación 1: Rinitis alérgicas (2º nivel)
5	Subclasificación 1.1 (3er nivel)
9	Subclasificación 1.2 (3er nivel)

³ Las ideas son unidades básicas de significado. Tienen un significado pleno y completo y admiten valores de verdad de modo que pueden ser verdaderas o falsas. La amplitud semántico-lingüística de una unidad-idea corresponde a la noción de “esquema proposicional” (van Dijk y Kintsch, 1983; Sánchez, 1993; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994).

26	Clasificación 2: Rinitis no alérgicas (2º nivel)
30	Subclasificación 2.1 (3er nivel)
33	Subclasificación 2.2 (3er nivel)
43	Subclasificación 2.3 (3er nivel)
47	Subclasificación 2.4 (3er nivel)
53	Subclasificación 2.5 (3er nivel)

También se condujo, una exploración de lo que podría denominarse la identificación de la “macroestructura experta” a través del estudio de los juicios realizado por 10 lectores adultos -en su mayoría profesores universitarios de psicología de la educación- quienes clasificaron las unidades-idea de todo el texto por su nivel de importancia para la comprensión global del texto, aplicando una escala simple de tres niveles: (3) para las consideradas de mayor importancia, (2) para las estimadas de regular importancia y (1) para las que a su juicio fueran de escasa importancia. Dicha exploración se llevó a cabo con el propósito de establecer una validación psicológica del análisis superestructural realizado. Los resultados arrojados relativos a las unidades-idea de la superestructura (cfr. con la tabla 5.3 y el organizador textual de la superestructura en el anexo 2) se presentan en la tabla 5.4.

En lo general más del 60% de las unidades-idea de importancia estructural fueron juzgadas como muy importantes. La unidad-idea de mayor importancia estructural (primer nivel del organizador textual) fue juzgada como muy importante en el 100% de los juicios. Las unidades-idea de segundo nivel de importancia (la 3 y la 26 que son subclasificaciones de la 1) fueron juzgadas como muy importantes en el 40% y el 80% de los casos respectivamente. Finalmente, las restantes de tercer nivel de importancia estructural (la 9 que es una subclasificación de tercer nivel respecto a la 3; y la 43, 47 y 53 que son subclasificaciones de tercer nivel respecto a la 26) obtuvieron un porcentaje de acuerdo superior a 60%. Solo la unidad-idea 30 (de tercer nivel) obtuvo una superior en el juicio de “poco importante” (50%) con respecto al de “muy importante” (de 30%).

Tabla 5.4 Clasificación de los lectores expertos sobre la importancia de las unidades-idea de importancia estructural

Unidad-idea de importancia estructural	Porcentaje de acuerdos de los expertos		
	Valor 3	Valor 2	Valor 1
1	100%	0%	0%
2	70%	10%	20%
3	40%	40%	20%

5	40%	30%	30%
9	60%	20%	20%
26	80%	10%	10%
30	30%	20%	50%
33	40%	30%	30%
43	90%	10%	0%
47	70%	30%	0%
53	90%	10%	0%
Unidad-idea principal del texto: 1	90% de acuerdo de los expertos		

Materiales de evaluación de los resúmenes y las composiciones escritas

De la evaluación de los resúmenes. Para evaluar los resúmenes de los participantes se hizo de dos maneras: una primera que atendía a los aspectos superestructurales (ideas principales de superestructura) de índole cuantitativa y otra que se centraba en valorar aspectos cualitativos de construcción del mismo (ver el punto 6.3 en la sección de resultados, para mayores detalles al respecto).

Sobre la primera modalidad de evaluación, el modo de asignar el puntaje se realizó otorgando un mayor puntaje a las ideas de primer y segundo nivel (ver tabla 5.3 y anexo 2) dado su papel preponderante en la organización retórica del texto.

Para la evaluación de la calidad del resumen buscando atender a varios indicadores relativos a la dimensión compositiva, se desarrolló una rúbrica de tres columnas que comprende cinco aspectos a evaluar (v. anexo 3 en donde se especifican con detalle la rúbrica y el modo de calificación):

- a) Proporción de información relevante contenida en el resumen
- b) Preservación de la superestructura del texto en el resumen
- c) Grado de integración de las ideas relevantes presentadas en el resumen
- d) Grado de cohesividad existente entre las ideas contenidas en el resumen
- e) Participación activa del escritor

De la evaluación de las composición escritas. Tradicionalmente, en las evaluaciones de las composiciones escritas se ha puesto el foco en los aspectos de normativa -ortografía, sintaxis de la frase, gramática, léxico, etc.- y otros indicadores superficiales -caligrafía, limpieza, distribución en el espacio, etc.- en detrimento de las dimensiones más sustanciales de la escritura compleja (Cassany, 1993). En esta investigación no interesó valorar cualquiera de estos aspectos porque se consideró que no aportaban nada a lo que se deseaba evaluar en relación con la tarea de composición que se había planteado. En su lugar, se pensó que habría que orientar la evaluación a cuestiones más relevantes desde el punto de vista pragmático que atendieran al grado en que las composiciones elaboradas lograban apearse a las características de la demanda planteada a los sujetos y, al aspecto retórico-organizativo buscando atender a algunos aspectos de interés relativos a la coherencia del texto elaborado. En este sentido, la evaluación se realizó por medio de una rúbrica de tres columnas, en la que se contemplaron los elementos antes mencionados (véase anexo 4 para mayores detalles sobre la rúbrica), a través de seis tipos de indicadores:

- a) Consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto
- b) Adecuación del tipo de discurso a la demanda solicitada
- c) Valor informativo del texto
- d) Exposición del propósito
- d) Rearreglos de la organización estructural en el texto
- f) Grado de progresión temática de las ideas en la composición escrita

Otros instrumentos y materiales de apoyo

Textos expositivos breves. Para iniciar el trabajo con los reportes verbales fue necesario realizar previamente algunos ejercicios sencillos de “práctica” para familiarizarlos con la técnica metodológica. Con esta finalidad se usaron algunos textos expositivos de 100 palabras aproximadamente, con temas y organización superestructural diversa. Los ejercicios de práctica o “calentamiento” son importantes por tres razones básicas: a) permiten clarificar los malentendidos que los participantes puedan tener sobre la técnica (por ejemplo algunos confundían “leer pensando en voz alta” con “leer en voz alta”), b) ayudan a que los participantes se relajen y practiquen el “pensamiento en voz alta” sobre tareas muy simples (los textos utilizados, como se ha dicho, fueron muy breves) y c) permiten que el examinador corrobore la idoneidad y potencialidad de cada participante, dándose el caso de excluir a quienes se les dificulte demasiado.

Formato de elaboración del resumen. Se diseñó un formato sencillo para la elaboración del resumen después de terminada la aplicación de los RVC y RVR del proceso de comprensión de textos (véase anexo 5). Se eligió la tarea de resumen porque es una evaluación de la comprensión en la que puede detectarse el trabajo

de los sujetos sobre las ideas principales de importancia estructural, la posible macroestructura (compuesta por el conjunto más significativo de las macroproposiciones) y porque es una tarea que requiere de ciertas habilidades de composición reproductivas que puede compararse con el producto de la tarea de composición escrita que se supone -por responder a fines pragmáticos distintos- es esencialmente constructiva-creativa.

Audiograbadora, cassetes y hojas para anotar. Se utilizó una grabadora manual marca SONY (TCM-323, Cassete-Corder) con micrófono integrado, para la realización de las audio-grabaciones de las entrevistas y de los reportes verbales mientras efectuaban las actividades de comprensión y composición de textos.

Los participantes tuvieron a su disposición pluma, lápiz y borrador para hacer todas las anotaciones que quisieran ya sea en los textos originales y hojas blancas para tomar los apuntes o hacer los esquemas que consideraran necesarios.

5.3 El diseño de la investigación

La investigación es un estudio de tipo descriptivo-explicativo con cuatro grupos de investigación en el que se sigue la estrategia metodológica de “evidencia convergente” dado que se utilizan varias técnicas metodológicas para el estudio de los procesos de interés (Graesser et al, 1997), con la intención de esclarecer: a) las características de los modelos conceptuales de los procesos de comprensión y composición de textos en sus fases de desarrollo progresivas, b) los procesos de autorregulación de cada uno de los procesos y la posible relación con los modelos conceptuales y c) las posibles relaciones existentes entre los modelos conceptuales de la comprensión y la composición escrita.

En este sentido, a cada uno de los participantes de la investigación le fueron aplicadas tres técnicas metodológicas que se tomaron en cuenta para el análisis de los datos. Dentro del diseño, también se considera el análisis de una tarea para evaluar la comprensión lograda (el resumen escrito), así como el análisis de la composición solicitada (evaluación de las producciones escritas solicitadas). La secuencia seguida en la aplicación de las técnicas y la obtención de los productos se detalla la tabla 5.5.

Tabla 5.5 Esquema del diseño de la investigación

PARTICIPANTES	APLICACIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	TAREA DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO Y REPORTE RVC	REPORTE RVR DE LA COMPRENSIÓN	TAREA DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO (RESUMEN)	TAREA DE COMPOSICIÓN Y REPORTE RVC	REPORTE RVR DE LA COMPOSICIÓN
Grupo 1						

(Secundaria)
n=6

Grupo 2
(Bachillerato)
n=6

Grupo 3
(Química)
n=6

Grupo 4
(Letras)
n=6

5.4 Los procedimientos realizados

Se hicieron evaluaciones individuales para cada sujeto aplicando cada una de las tres técnicas metodológicas anteriormente descritas en el siguiente orden: 1) entrevistas, 2) reporte verbal concurrente y 3) reporte verbal retrospectivo. Las evaluaciones se realizaron en dos sesiones: una para la entrevista y otra para los reportes verbales.

Sesión uno: Aplicación de la entrevista

Para la aplicación de las entrevistas, se estableció previamente con cada uno de los sujetos una actividad sencilla de *rapport* hablando sobre sus actividades escolares e introduciendo algunas preguntas sencillas sobre la temática a abordar en el guión de la entrevista (ver entrevista). También se aprovechó esta situación preliminar para familiarizar a los participantes con la situación de grabación a la que se enfrentaron. A todos los participantes se les pidió su anuencia para ser grabados en las dos sesiones, so pretexto de guardar confidencialidad y usar la información sólo con los fines profesionales que la investigación requería.

Hecho lo anterior, se les indicó a los participantes que se les aplicaría una entrevista sobre temas que ellos conocían “tales como leer y escribir” solicitándoles que tratarán de contestar a las preguntas planteadas lo mejor posible (“lo que ellos pensarán al respecto”). Se les pidió que cuando no entendieran alguna pregunta de la entrevista, solicitaran mayor explicación al examinador.

Se aplicó a cada uno de los participantes la entrevista semi-estructurada en lugares cerrados y bien acondicionados donde sólo se encontraba el examinador con el entrevistado. La entrevista seguía el guión de preguntas básicas añadiendo un interrogatorio más o menos exhaustivo en forma de diálogo coloquial con los entrevistados, siempre con la intención de profundizar en las respuestas de los participantes y/o para dar

oportunidad a que ellos se exhibieran en sus razonamientos o argumentos sostenidos. Al final de la aplicación de las entrevistas se les solicitó su comentario en relación con su percepción sobre la entrevista y las preguntas que la componen.

Todas las entrevistas fueron audiograbadas y posteriormente fueron transcritas íntegramente para su análisis. De ninguna manera se transcribieron formas resumidas de las respuestas o interpretaciones. Solo se omitieron, siguiendo las recomendaciones de Delval (2001), algunos términos que funcionaban como “muletillas” (“¿sí?”, “¿me entiendes?”, “este..., este...”) o algunos “marcadores de contacto” (“digamos”, “vamos”, etc.) considerando que éstos no influyen en la interpretación posterior.

Sesión dos: Aplicación de los reportes verbales

Posteriormente a la entrevista, en una segunda sesión se aplicaron las técnicas metodológicas de los reportes verbales de pensamiento en voz alta y los reportes retrospectivos para los dos procesos de interés. Igualmente cada uno de ellos fue examinado individualmente en lugares cerrados y acondicionados (escritorio, silla, buena iluminación, etc.) para realizar en forma óptima las tareas solicitadas dado que éstas exigen un alto nivel de concentración.

Reportes verbales de comprensión

La primera tarea solicitada a todos los participantes fue la de la comprensión del texto expositivo. En primer término, los sujetos recibieron las siguientes instrucciones para realizar los reportes verbales concurrentes (RVC) por escrito:

INSTRUCCIONES (RVC-comprensión)

En este trabajo de investigación estoy interesado en lo que tú piensas y razones cuando comprendes textos. Con el fin de lograr esto, te voy a pedir que mientras lees y comprendes un texto que te daré “PIENSES EN VOZ ALTA” y me digas CÓMO ESTAS REALIZANDO la actividad de comprensión de lectura.

Lo que debes entender por “PENSAR EN VOZ ALTA”, se refiere a que digas TODO LO QUE PIENSAS, SIENTES, HACES Y DECIDES MIENTRAS COMPRENDES UN TEXTO desde el momento en que INICIAS la actividad hasta que la TERMINAS.

Por esta razón quisiera solicitarte que TRATES DE HABLAR CONSTANTEMENTE DE TODO LO QUE PIENSAS. No quiero que planees lo que vas a decir, ni que te preocupes si estará o no bien, expresa lo que pienses como si estuvieras solo(a) hablándote a ti mismo(a). Sólo si te quedas en silencio durante un período largo de tiempo, tendré que interrumpirte pidiéndote que hables sobre lo que en ese momento estás pensando.

Por favor procura HABLAR CLARAMENTE porque estaré grabando y registrando todo lo que tu digas. ¿Has entendido todo lo que te quiero decir?.Vamos a iniciar con algunos ejercicios

sencillos.

Así, se les pidió a los participantes que leyeran detenidamente las instrucciones para entenderlas. Posteriormente se les solicitó que las expresaran en sus propias palabras para valorar su grado de comprensión y, en caso necesario, se les aclaraba cualquier tipo de duda. A continuación se realizaron algunos “ejercicios de práctica” para asegurarse del grado de comprensión logrado y para que ellos tuvieran una oportunidad inicial de realizar la verbalización del pensamiento que exigían los RVC (se evitó hacer cualquier tipo de sugerencias sobre el contenido de las verbalizaciones). Los ejercicios se realizaron con algunos textos expositivos breves, hasta que el examinador estuviese seguro del manejo de la técnica por parte de los examinados. Inmediatamente después se iniciaba el RVC el cual era grabado en su totalidad. Hay que tener presente que los participantes recibieron la instrucción de tratar de comprender el texto leído lo mejor posible, del siguiente modo:

INSTRUCCIONES DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO

Trata de COMPRENDER EL SIGUIENTE TEXTO LO MEJOR QUE PUEDAS, porque posteriormente te pediré que realices algunas actividades para valorar tu comprensión. PUEDES TOMAR EL TIEMPO QUE NECESITES Y HACER TODAS LAS ACTIVIDADES Y ANOTACIONES QUE CONSIDERES, DENTRO O FUERA DEL TEXTO, PARA MEJORAR TU COMPRENSIÓN. HAZLO COMO SIEMPRE LE HACES CUANDO ESTUDIAS O TRATAS DE COMPRENDER UN TEXTO.

Los participantes contaban con hojas, lápices, plumas y goma para hacer los subrayados, apuntes, notas, cuadros, organizadores, etc., dentro y fuera del texto, que consideran necesarios para mejorar su actividad de comprensión del texto.

Mientras los participantes hacían sus reportes, el examinador se colocaba a sus espaldas, a una distancia suficiente para no perturbar su desempeño así como para observar la realización de la tarea y controlar cualquier incidente que se presentase (control de la grabadora, finalización del cassette, etc.). El examinador generalmente no intervenía en la grabación y se limitaba a hacerlo sólo cuando los participantes guardaban silencio por un tiempo considerable (más de 45 segundos desde la última emisión hecha espontáneamente) solicitando que expresaran lo que en ese momento estaban pensando a través de preguntas simples tales como: “¿Qué estás pensando?”, “¿Qué estás haciendo ahora?”, etc. También en ciertas ocasiones y cuando se consideraba necesario (ante una verbalización no entendible o demasiado “subjetiva”) se le preguntaba

directamente al sujeto *¿A qué te refieres con este punto/idea/comentario?* (esta última forma de interrupción casi no se utilizó porque se sabía que podía perturbar el flujo de pensamiento de los sujetos).

Terminado el RVC, los sujetos recibían las instrucciones para realizar el reporte verbal retrospectivo (RVR) de la comprensión. Las instrucciones presentadas por escrito fueron las siguientes:

INSTRUCCIONES (RVR-comprensión)

Ahora por favor DESCRIBE EN VOZ ALTA TODO LO QUE PENSASTE, SENTISTE, DECIDISTE Y REALIZASTE DURANTE LA TAREA DE COMPRESIÓN DE TEXTOS que acabas de realizar.

Por favor, trata de decir LO QUE REALMENTE HICISTE y CÓMO FUE HECHO DESDE QUE INICIASTE HASTA QUE TERMINASTE LA TAREA. Recuerda que no tienes que preocuparte por lo que me tengas que decir, ni si está o no bien.

Procura HABLAR CLARAMENTE porque estaré registrando y grabando todo lo que tú digas.

¿Has entendido todo lo que te quiero decir?

Una vez leída por los participantes se les pidió que expresaran lo que habían entendido de ellas, con la intención de que el examinador valorara si se había entendido el sentido de la instrucción. Siendo esto así, el participante iniciaba su RVR el cual también fue grabado en forma íntegra.

Al término del RVR, se le entregó a cada examinado el formato de resumen para que estos lo elaboraran (v. anexo). Es importante señalar que para la elaboración del resumen los participantes podían contar con el texto original para auxiliarse si ellos así lo consideraban, de modo que la tarea consistió básicamente en que los participantes no recordaran la información del texto en ausencia de éste sino que fueran capaces de seleccionar las ideas centrales y con base en ellas sintetizarlas o expresarlas en forma original pero guardando el significado expresado en el texto.

Reportes verbales de composición

Una vez terminados los reportes verbales de comprensión, se les entregaban las instrucciones para que realizaran el RVC de composición. Las instrucciones son muy similares a las de comprensión, sólo se ajustaron para el caso de esta nueva tarea. Como los participantes ya estaban familiarizados con los RVC, la supervisión de la comprensión de las instrucciones fue más sencilla. De igual modo, ya no fue necesario realizar “ejercicios de práctica” en este caso.

Para la elaboración de la composición escrita, los participantes recibieron una nueva instrucción que les planteaba a los participantes una meta comunicativa y pragmática distinta (v. gr. “escribir un texto dirigido a padres para advertirlos sobre estos problemas de salud”) en donde se veían obligados a cambiar el registro del texto original. Las instrucciones fueron las siguientes:

INSTRUCCIONES DE LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

A partir del texto que acabas de leer quisiera solicitarte que ELABORES OTRO TEXTO PERO AHORA DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA DE BAJOS RECURSOS, ADVIRTIÉNDOLES SOBRE CÓMO IDENTIFICAR ESTOS PROBLEMAS DE SALUD EN SUS HIJOS Y LAS PRECAUCIONES QUE SE DEBEN TENER. Puedes hacer anotaciones si así lo requieres en las hojas que tienes a tu alcance, SÓLO TE PIDO QUE DISPONGAS DE UNA CUARTILLA para poder hacerlo. Hazlo lo mejor que puedas e indícame cuando termines.

Los participantes podían contar con hojas, lápices, plumas y goma *ad libitum*, para hacer los apuntes, notas, cuadros, etc., que consideran necesarios en sus actividades de planificación, y/o escritura del borrador del texto solicitado.

Acto seguido, desarrollaban sus RVC de composición escrita, para lo cual podían contar con el texto, las instrucciones de composición y con el resumen elaborado previamente por ellos mismos. La dinámica de la relación entre los participantes y el examinador, fue parecida a la que se siguió en los RVC de comprensión de textos. Al terminar su RVC se les solicitaba que elaboraran el RVR correspondiente, entregándoles instrucciones por escrito muy similares a las utilizadas en el proceso anterior.

Las grabaciones de todos los reportes verbales fueron transcritas de forma íntegra y literal sin hacer añadidos ni interpretaciones. La transcripción se hizo en forma de enunciados simples con sentido (un enunciado directo en que generalmente se pausa la respiración, que en sí mismo se considera autosuficiente para su comprensión y que está libre de enunciados subordinados). La suma de todos los enunciados que emitía un participante durante un reporte, constituía el protocolo de reporte verbal para ser analizado. Tanto en los RVC como en los RVR el examinador realizó un trabajo de “toma de notas” para tener más información disponible para el posible análisis de los reportes.

Por último, cabe señalar que el estudio completo de la muestra se realizó en un total de 48 sesiones de evaluación individual con una duración aproximada de 1 hora con 30 minutos cada una.

Capítulo 6. Los resultados: descripción y análisis

“Hablando en sentido estricto, no existen cosas como los hechos, puros y simples.
Todos los hechos son desde el principio hechos seleccionados...
Por lo tanto son siempre hechos interpretados...”

Alfred Schütz

En esta sección presento los resultados encontrados a partir de la aplicación de las técnicas metodológicas empleadas en el diseño de la investigación. La descripción se realizará del siguiente modo: presentaré primero los resultados de las entrevistas semi-estructuradas, acto seguido los de los reportes verbales concurrentes y retrospectivos y finalizo con los resultados de las evaluaciones de los productos arrojados por la tarea de comprensión (resúmenes) y composición escrita.

6.1 Los resultados de las entrevistas: en búsqueda de los modelos conceptuales

El análisis que se presenta en esta sección realizado a partir de la lectura minuciosa de los protocolos de las entrevistas de los participantes, es esencialmente de tipo *cualitativo*. Los tres pasos seguidos para el análisis de las entrevistas fueron los siguientes:

1. *Lectura sistemática y exhaustiva de los protocolos de entrevista.* Por lectura sistemática de los protocolos me refiero a: a) la lectura global de cada uno de los protocolos y b) la lectura por pregunta y/o por rubro temático realizada en forma comparativa con los sujetos de los distintos grados escolares estudiados. Desde el inicio de las lecturas realizadas a los protocolos se hicieron continuas anotaciones (al margen de las respuestas y/o en un cuadernillo de notas) de aquellos aspectos de interés que llamaban mi atención y que se encontraban relacionadas con los objetivos y preguntas de investigación. Por medio de estas anotaciones se fueron identificando algunas ideas y núcleos recurrentes por cada rubro temático de la entrevista, manifestadas en las respuestas de los participantes dadas a ciertas preguntas clave. Después de revisarlas una y otra vez, se comenzaron a identificar y a esbozar algunas de las tendencias de interés entre los grados estudiados.

2. *Formulación de las categorías de análisis.* La lectura sistemática de los protocolos, las anotaciones asociadas a las respuestas y la observación de tendencias, arrojó el principal instrumento para el análisis: la identificación de las categorías centrales dentro de cada rubro temático de la entrevista y los niveles asociados a ellas. Con la intención de proporcionarle una cierta lógica a las respuestas de los sujetos y poder explicar así los hallazgos buscados a partir de las hipótesis y objetivos de investigación, las categorías

constituyeron los elementos centrales del análisis. Es necesario recalcar que estas categorías no fueron definidas *a priori* sino que emergieron como consecuencia de un proceso inductivo y sistemático de lectura de los protocolos de los participantes; aunque hay que reconocer que en esto también influyó el trabajo de análisis previo de algunos estudios piloto realizados anteriormente. Las categorías y sus niveles tampoco aparecieron de una sola vez en su versión final, fueron refinadas constantemente a partir de nuevas lecturas de las entrevistas (de repente aparecían tendencias o ideas de interpretación alternativas). De cualquier modo siempre se trató de definir las categorías de análisis lo más claramente posible, buscando algunos ejemplos ilustrativos de las mismas.

3. *Descripción global por rubros de la entrevista.* Como se señaló en su momento (ver anexo 1), la entrevista semi-estructurada está compuesta por varios rubros temáticos: a) aspectos metatextuales, b) aspectos referidos a la comprensión y c) aspectos referidos a la composición, (estos dos últimos a su vez con dos subrubros cada uno). En tal sentido, lo que a continuación presento es un análisis de los rubros principales de las entrevistas, por medio de la identificación y aplicación del sistema de categorías con la intención de hacer una descripción y análisis cualitativo por grado escolar. Este análisis a su vez me condujo a establecer una descripción más global a manera de perfil de los modelos conceptuales de lectura y escritura de los grados escolares estudiados y sus posibles relaciones con el propósito de dar cuenta de los objetivos y las preguntas de investigación iniciales (ver sección correspondiente de los objetivos y preguntas de investigación). También quiero mencionar que el análisis que presento aquí, deja fuera algunos tópicos que por el momento no interesan tanto porque desvían la exploración y búsqueda de respuesta a las preguntas de investigación centrales. Por último, señalo que el análisis que presento aquí se realizó sin ningún tipo de paquete estadístico de análisis cualitativo o cuantitativo.

6.1.1 Conocimiento metatextual

Con esta sección se inicia la entrevista. Consta de seis preguntas básicas que versan sobre la manera en que los participantes conceptualizan los textos y sus distintas funciones. A partir de la lectura realizada de las entrevistas, fue posible identificar básicamente cinco categorías centrales como se indica en la tabla 6.1.

Tabla 6.1 Categorías del conocimiento metatextual

Categoría	Definición y Niveles
Conceptualización del texto	Se refiere a la forma en que el texto es definido o entendido por el sujeto. Se identificaron los siguientes niveles: <ul style="list-style-type: none"> • <i>El texto es una suma o conjunto de palabras e ideas</i> • <i>El texto posee un arreglo (orden) y tiene un sentido</i> • <i>El texto tiene un propósito comunicativo</i> • <i>El texto está necesariamente referido a un otro, a un lector</i>
Las diferencias entre los textos	Esta categoría considera las diferencias que los sujetos encuentran entre los textos que ellos conocen. Se reconocieron cinco diferencias: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relativas al contenido o la temática abordada</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Debidas al lenguaje (vocabulario) utilizado</i> • <i>Referidas a la organización o al género</i> • <i>Debidas al propósito comunicativo</i> • <i>Relativas al público a quien se dirige</i>
Cercanía o distancia con el texto escolar	<p>Considera la concepción del texto vinculada o no con las instituciones escolares. Fue posible reconocer dos niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los textos dentro y para la escuela</i> • <i>Los distintos textos no están necesariamente vinculados con la escuela</i>
¿Quién elabora los textos?	<p>Se refiere a los autores de los textos que los participantes reconocen principalmente. Hay básicamente tres niveles</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El que sabe</i> • <i>El creativo, que sabe cómo escribir</i> • <i>Cualquier persona puede elaborar textos</i>
¿Por qué se elaboran?	<p>Considera las razones que los participantes aducen sobre la elaboración de los textos. Se identificaron tres tipos de razones</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Para enseñar o divulgar lo que se sabe o conoce</i> • <i>Por demostrar su habilidad para escribir</i> • <i>Por el deseo de comunicar algo y conseguir un propósito</i>
Funciones principales de los textos	<p>Las respuestas se clasifican en relación con las funciones principales que se supone asumen los textos. En este caso, se identificaron tres niveles también:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los textos son para enseñar (énfasis en el autor y en el texto)</i> • <i>De los textos se puede aprender (énfasis en el lector)</i> • <i>Los textos son para diversas funciones comunicativas más allá de enseñar-aprender</i> • <i>Los textos tienen una función social-cultural</i>

Cada una de estas categorías a mi modo de ver, permiten caracterizar el conocimiento metatextual que los participantes poseen y también establecer algunas diferencias entre los grados escolares estudiados, además como veremos a continuación en muchas ocasiones se complementan y permiten una descripción metatextual hasta cierto punto integrada, la cual se manifiesta de forma más plena a lo largo de las entrevistas (en varias respuestas a preguntas que se les hacen a los sujetos) aunque para llegar a ello hay que desmenuzar las respuestas a ciertas preguntas clave y luego observar cómo entre éstas existe una relación.

Conceptualización de los textos

La primera categoría dentro de este rubro de conocimiento metatextual, hace alusión al modo de conceptualización que los participantes hacen sobre los textos. En los estudiantes de secundaria, bachillerato y los pertenecientes a la carrera de Química, de forma mayoritaria los textos son definidos como un conjunto o la suma de letras, palabras o ideas puestas por escrito. Obviamente la forma en que lo expresan difiere entre grados a favor de los mayores en tanto que agregan otra serie de ideas que posteriormente son retomadas para

su análisis. Presento a continuación extractos de algunos diálogos¹ que expresan este tipo de conceptualización en los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química

Ana Laura (13:10; secundaria): -¿Para ti qué es un texto o un escrito? ¿Cómo podrías definir qué es un texto, qué es un escrito? *¿Texto?... Sí... Tal vez varias ideas que se juntan para hacer una lectura, para tener... como un fin de lo que es la lectura.*

Genaro (17:11; bachillerato): -¿Para ti qué es un texto? ¿Cómo podrías definirlo? *Un escrito es donde se narra alguna historia, algún acontecimiento, y puede ser simplemente letras ¿Letras nada más? Letras que se unen para formar palabras y a la vez expresar ideas.* La siguiente pregunta tiene relación con eso que acabas de decir: ¿De qué se compone un texto? *Sería nada más reafirmar o comentar que son varias palabras que te dan una idea a cerca de algún tema.*

Esteban (21: 4; Química): -¿Y qué tienen todos ellos en común, que los define como textos? *Pues muchas palabras, no, no es cierto... que llevan un contenido dirigido a la gente que lo quiera leer, pero así que defina un texto un texto... La pregunta original es: ¿Tú como definirías un texto? Es un conjunto de palabras que nos dan una idea, escritas por alguien que quiere dar a entender algo.*

Sin embargo, fue posible identificar algunas diferencias entre los estudiantes de bachillerato y los de Química con respecto a los de secundaria, dado que los mayores además entienden que otra característica principal es que los textos poseen un arreglo sintáctico, un cierto orden que proporciona una coherencia y/o un sentido. Esta forma un tanto más compleja de entender los textos, manifestada casi en la totalidad de los estudiantes de bachillerato y de Química, es bastante similar entre ambos grados. Una conceptualización de mayor complejidad puede encontrarse en la estudiante de bachillerato Tanya (17:04), en donde además de señalar que un texto es información que conforma una idea o un tema, añade que tiene una cierta organización o estructura, a saber:

Tanya (17: 4; bachillerato): -¿Cómo podrías definir lo que es un texto? *Un escrito donde trae una cantidad de información acerca de una idea, o más que nada algo que cuenta algo* ¿De qué crees que se componga un texto? *Siempre es así como de una introducción de lo que estás hablando, tratando de explicar en general de lo que es, ya después se va más a fondo para detallar más y llega un momento en que llegas a una conclusión.*

Igualmente en Natalia, estudiante de Química, se observa una conceptualización más compleja en donde se incluyen aspectos de estructuración y orden:

¹ En los fragmentos de las entrevistas que se presentan a partir de aquí, se usan cursivas para las respuestas de los participantes y subrayados para destacar puntos o ideas relevantes a la interpretación. Para cada participante, en los extractos también se especifica nombre, edad (en años y meses) y escolaridad o carrera.

Natalia (21: 6; Química): - Natalia ¿y para ti qué es un texto... un texto o un escrito? ¿Cómo lo podrías definir? *Pues algo que otra persona escribió para constatar un hecho o para expresar sus ideas.* -¿Qué otra cosa podrías decir de los textos? *Pues...* - ¿Qué son? *Es un conjunto de palabras bien ordenadas para expresar una idea, un sentido.*

No ocurrió así con los estudiantes de Letras como era de esperarse, puesto que su definición es definitivamente de mayor complejidad estructural. Para ellos, los textos además de tener un cierto contenido (ideas) y un orden (un arreglo y un sentido), tienen ante todo un cierto propósito comunicativo y están dirigidos a otras personas que son los posibles lectores. Estos últimos aspectos que hacen alusión a la dimensión más comunicativa y pragmática (intencionalidad) de los textos está ausente en las conceptualizaciones de los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química. Así en Diana que es estudiante de Letras, además de que el texto debe tener un tema y una “lógica” (orden y estructura) tiene una cierta intención o un propósito que se desea conseguir en los lectores, además de un cierto matiz del autor, a saber:

Diana (22: 1; Letras): -¿Para ti qué es un texto? ¿Cómo podrías definirlo? *Es una composición que no tiene que ser necesariamente literaria, puede ser un texto que hable de un tema científico, de un tema que hable de la vida cotidiana, un texto sociológico, entonces si puede ser una composición que tenga cierta lógica dentro de sí mismo...* ¿De qué se compone un texto o un escrito? *El tema sobre el que se va a tratar, el objetivo hacia dónde nos va a llevar el texto, el lenguaje que se va a utilizar y el tratamiento que se va a dar al tema, el punto de vista del autor.*

De igual modo, Alejandro manifiesta que el texto (o el autor) debe buscar atender a las necesidades del lector:

Alejandro (20: 1; Letras): -¿Para ti qué es un texto? ¿Cómo podrías definir un texto o un escrito? *Yo lo definiría desde la perspectiva de su utilidad, cuál es la intención que tiene, si el receptor lo va a utilizar para divertirse o para un estudio más académico aunque en algunos momentos se puede complementar, pero en este caso un texto sería cualquier producción escrita que atienda las necesidades del lector.* ¿Para ti, de qué se compone un texto? *En la forma dependería de qué tipo de texto estamos hablando, de un texto académico, de un texto creativo; pero el texto debe de estar compuesto por una serie ordenada de ideas, argumentadas aún en la narración o en un texto más académico.*

Las diferencias entre los textos

En esta categoría también se manifestaron algunas tendencias dignas de ponerse de relieve. Al preguntársele a los participantes sobre las diferencias que encuentran entre los textos a los que ellos mismo hicieron alusión, se encuentra una preponderancia a hablar del “contenido” o la “temática” abordada, así como a la

estructura o, incipientemente, al “género”, como los principales atributos que permiten distinguir unos de otros, en los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química.

Relativo al factor “temática” o contenido, la diferencia que sobresalió -especialmente en secundaria y bachillerato- fue asociar dichos contenidos con las asignaturas que ellos mismos han cursado, en este sentido se señalaba por ejemplo que la principal diferencia entre los textos radica en los tipos de temas abordados ya sean de Historia, Geografía, Literatura, Matemáticas, etc. En lo que corresponde a los tipos de estructura o géneros, los estudiantes de secundaria y bachillerato expusieron el uso de la nomenclatura de algunos tipos de textos (informativos, narrativos, poéticos, etc.), pero presentaban superficialmente las características propias de cada uno de ellos, como si hubiese sido consecuencia de una clasificación enseñada en alguna clase escolar.

Ángel (14: 8; secundaria): -De los textos que mencionaste... ¿En qué se parecen y en qué son diferentes? En el contenido de la materia a la que está dirigido el texto. ¿En eso son diferentes o se parecen? *Son diferentes.* ¿Y en qué se parecen? *En que nos dan algún tipo de información.*

Jonathan (13:10; bachillerato): -¿Conoces diferentes tipos de textos? *La maestra había comentado algo así como tres tipos de textos ¿Cómo cuáles conoces? Ya no me acuerdo.* ¿Y tú como cuáles conoces? *Los informativos...por ejemplo los periódicos.* ¿Qué más? *Es que no se que más.* ¿En que crees que se parecen todos los textos y en qué son diferentes? *Se parecen en que son escritos y tratan de informar algo al oyente, son diferentes en que cada uno tiene algo así como su rama* ¿A qué te refieres con eso? *De que cada texto tiene sus diferentes especialidades o materias.*

Genaro (17:11; bachillerato): -¿Conoces diferentes tipos de textos? Sí ¿Cómo cuales conoces? *Como el informativo, como pueden ser el periódico o cosas así, narrativo de cualquier cosa, el literario* ¿Básicamente conoces éstos? *Sí.* ¿En qué se parecen y en qué son diferentes los textos que mencionaste? *La forma en que están estructurados...y simplemente digo que al tener letras ya es un texto.* ¿Por tener letras? *Bueno, y que te den una iniciación de lo que van a hablar o una idea...* ¿Qué los hace ser diferentes a todos los que mencionaste? *En qué se parecen pues sería en sus letras y la diferencia sería en la información que tiene cada uno y cómo está estructurado.*

En el caso de los estudiantes de Letras, una vez más se encontraron cambios en la forma de exponer las diferencias entre los textos, coincidiendo en gran medida con las que se señalaron en la categoría anterior. Por un lado, estos estudiantes también señalaron que existen diferencias entre los textos debido al contenido y al género pero destacan que esta diferencia está en relación con el público a quién está dirigido y a los propósitos para los que se elaboran. Como se sabe un género no sólo permite distinguir una variedad de textos sino también es una actividad social (tal y como lo sostienen autores tales como Gee, 1997 y

Smagorinsky, 2001 y otros, ver punto 1.2.5) porque los textos con distinto género se insertan y utilizan dentro de ciertos contextos y prácticas por determinados agentes o grupos culturales. Me parece que Diana expresa en forma clara algunas de estas ideas:

Diana (22: 1; Letras): *-¿Conoces diferentes tipos de textos o escritos? ¿Cómo cuáles conoces? Aparte de los literarios, los que hablan de temas sociológicos y políticos son los que tengo acceso a ellos. Y aunque no tengas acceso a otros ¿cómo cuáles conoces además de ellos? Ah pues, los de ciencia y de astronomía. ¿Podrías hacer otra clasificación distinta a esta? La que tienen que ver con los géneros literarios, los textos en prosa, los de verso, los de ensayo, los textos de filosofía. ¿En qué se parecen y en qué son diferentes los textos que mencionaste? Pues la diferencia aparte del tema es el lenguaje porque cada disciplina crea un lenguaje distinto para expresar o para explicar, y otra diferencia también es que no siempre están al acceso de todos.*

Otra diferencia sostenida mayoritariamente en los estudiantes de Letras -y sólo apenas esbozada en algunos estudiantes de bachillerato y Química- es sobre el discurso científico y el discurso literario, una cuestión abordada teóricamente por Rosenblatt (2002) para quien cada uno de estos tipos de discurso engendran experiencias diferentes de lectura (la lectura eferente de los textos científicos vs la lectura estética de los textos literarios).

Es interesante señalar cómo esta distinción que ciertamente tienen una importancia teórica y educativa, sólo es planteada más sólidamente por los mayores de Letras (quizás por las actividades académicas propias que realizan). Baste señalar aquí que estos estudiantes sostienen que existen discrepancias entre el discurso literario y el científico debido a las diferentes posibilidades de goce estético e interpretación² que cada uno de ellos abren en los posibles lectores.

Yareni (21: 2; Letras): *-¿Conoces diferentes tipos de textos? Sí. ¿Cómo cuáles conoces? Están los textos literarios, los textos históricos, los textos de Química, pero según lo que creo, hay diferencia entre un texto de Historia y un texto literario... ¿En qué se parecen o en qué son diferentes los textos que mencionaste? Una diferencia que es básica es que el literario busca la belleza, busca el deleite del que lo lee, en cambio el histórico o el químico, o el de Sociología, no busca deleitar al que lo lee, sino que busca un acercamiento a la verdad.*

También Alejandro está de acuerdo en señalar esta diferencia entre ambos tipos de discurso en varias de sus respuestas de la entrevista:

² Hay que tener presente que para los participantes, incluidos los de Letras, la diferencia establecida entre el discurso científico y literario estriba más en el propósito y no se llega a profundizar en los aspectos semióticos diferenciados que cada uno de estos textos crea para el lector (Rosenblatt, 2002).

Alejandro (20: 1; Letras): -¿Conoces diferentes tipos de textos o escritos? *Como géneros si, el texto académico, el argumentativo, el narrativo, descriptivo, de creación más libre, en los narrativos los podría dividir en narrativo del diario que por ejemplo cualquier persona puede llevar o el diario literario; pero yo dividiría en textos meramente literarios y en textos de uso científico.*

Cercanía o distancia respecto al texto escolar

Como ha podido constatarse, existen diferencias también respecto al modo de entender los textos en relación con la situación escolar. Definitivamente los menores tienen una tendencia a conceptualizar los textos primero en tanto que “libros” y segundo, si bien mencionan varios tipos de textos lo que permanece es su forma de entender a los textos como vinculados con la escuela y por ende, con el hecho de aprender y enseñar; es decir, el texto en el fondo es, por antonomasia, “la lectura escolar” o “el texto escolar”. Esto es particularmente característico de los estudiantes de secundaria quienes como ya vimos entienden a los textos como confeccionados por “autores que saben sobre lo que escriben” y que además están vinculados con materias o asignaturas determinadas.

Es el caso de Ana Laura que se presenta a continuación, quien menciona explícitamente como un aparente “género” de textos a las “lecturas” (término muy empleado en el contexto escolar básico) las cuales se asocian también con el hecho de conceptualizar al texto como producido por un “autor que sabe” con la intención principal de enseñar al lector. Obsérvese también en los dos extractos siguientes como son entendidos los textos como libros o como lecturas procedentes de libros:

Ana Laura (13:10; secundaria): -¿Conoces diferentes tipos de textos? *Sí. ¿Y como cuáles conoces? Textos informativos...(silencio) ¿Qué más? Lecturas. ¿Y en qué se parecen o en qué son diferentes éstos que mencionaste? *Pues los textos informativos tienen un fin que es entender de qué se trata. ¿Y las lecturas? Igual, tratar de comprender de lo que se trata. ¿Y en qué más se parecerían? En que tienen como propósito... saber más... sobre la lectura... enseñar más.**

Como en el fragmento de Jonathan referido en el apartado anterior, también Ángel señala que los textos son de cada materia y en efecto son: los textos escolares:

Ángel (14: 8; secundaria): - ¿Conoces diferentes tipos de textos? *No ¿No conoces diferentes tipos de textos? A lo mejor sí los conozco pero no me los sé. ¿A ver como cuáles conoces, según lo que tú puedas clasificar...? Me imagino que son textos literarios,*

poéticos... es que para mí un texto es de cada materia o sea que cada materia tienen su texto en especial... los textos que uso en la escuela para aprender.

De manera alternativa, en los estudiantes de bachillerato se va conformando una visión distinta más despegada del texto escolar que igualmente aparece en los estudiantes de la carrera de Química y en los de Letras. En el caso de los de bachillerato y en los estudiantes de Química, la constante pareciera ser la tendencia a ver los textos ciertamente como pertenecientes a géneros distintos pero al fin y al cabo como libros. Obviamente los autores de los textos dejan de ser exclusivamente “los que saben” y se agregan los “que saben escribir”:

Nallely (17:7; bachillerato): -¿Conoces diferentes tipos de textos? *Sí ¿Cómo cuales conoces?... ¿Científicos? Pueden ser... Informativos, alguna lectura de clase, una obra de teatro (...) ¿En qué son diferentes los textos que mencionaste? El enfoque que les damos o la información que tienen (...) ¿Y quienes hacen los textos y por qué los hacen? Pues los escritores o los científicos dependiendo del texto, para poder expresar lo que sienten - como los poetas- o los científicos para dar a conocer lo que están investigando...*

Alejandra (20: 8; Química): -¿Alejandra conoces diferentes tipos de textos? *No entiendo... ¿Si conoces distintos tipos de textos? Pueden ser textos para materias, para clases, pueden ser textos como para dar información sobre cualquier tema que no sea precisamente de la escuela. ¿Cómo qué tipo? En los textos literarios se abarcan bastantes tipos ¿no?. ¿Podrías mencionar algunos tipos? Puede haber textos así como religiosos, de historia, de versos, cosas así, no sé expresarme...*

Y finalmente, en el caso de los entrevistados de Letras su visión de los textos, como ya se dijo, está también desligada de las escuelas y si bien permanece aún la tendencia a referirse a los textos como libros, existe una conceptualización mucho más profunda porque los textos comienzan a entenderse como cualquier tipo de discurso sea formal o informal, e incluso, sea oral o escrito.

Alejandro (20: 1; estudiante de Letras): -¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen? *Yo retomaría las palabras de varios profesores que dicen que todos hacemos textos en cuanto que nos narramos, nuestra vida está llena de narraciones, de textos que nosotros creamos aún cuando no los plasmamos en un soporte físico o tal vez el soporte físico sería la voz y en ese nivel estamos hablando de un texto oral... el uso más simple sería para comunicarnos y ya posteriormente la intención dependería tanto de la forma que uno le está dando al texto en cuanto a los detalles que uno quiera comunicar.*

En varios extractos anteriores que he presentado y en otros que presentaré más adelante, se ilustran estas tendencias en forma más o menos implícita; no obstante, los que he propuesto en esta sección son fragmentos de las entrevistas que explícitamente se relacionan con lo que se está argumentando.

Quiénes elaboran los textos y por qué son elaborados

Esta categoría resulta de gran interés por las cuestiones que pone al descubierto. Los estudiantes de secundaria y de bachillerato manifiestan en mayor medida que los textos los hacen los que “saben” y en menor medida “los que saben escribir” (un solo estudiante de bachillerato señala que todos somos capaces de elaborar textos). Para estos estudiantes, cualquiera de estos dos agentes son los responsables de elaborar los textos y muchas veces son designados como “el autor” o “el escritor” los cuales tienen una connotación especial que parece designar no a cualquier persona sino a aquél “que puede escribir libros porque sabe sobre temas o porque sabe cómo hacerlos”. Cuando se les cuestiona sobre las razones o el porqué de su elaboración, tanto los estudiantes de secundaria como los de bachillerato señalan de forma mayoritaria que los hacen con la intención de “enseñar eso que saben”. En menor medida estos estudiantes también declaran que los escriben por querer demostrar su interés por la escritura misma o por hacer alarde de sus habilidades conseguidas como escritores. Veamos algunos ejemplos de participantes de estos dos niveles educativos:

Ángel (14: 8; secundaria): -¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen? Los especialistas de algún tema. ¿Y por qué crees que los hagan? Para enseñarnos lo que ellos ya saben, en forma de escritura. O sea ¿Nos dan a conocer lo que ellos saben? Sí... para nuestra cultura para saber más de algún tema específico.

Gloria (17:7; bachillerato): -¿Gloria, quienes hacen los textos? Los autores de los libros. ¿Por qué los hacen? Para que uno ...aprenda sobre lo que quiere, que tenga algo más; lo hacen con un fin: que el (lector) pueda aprender lo que está transcribiendo el autor del libro ¿no?., el autor del texto.

Tanya (17:4; bachillerato): -¿Quiénes hacen los textos o los escritos y por qué los hacen? Son escritores y los hacen porque tienen algún interés en eso porque les gusta hacerlo y porque tienen la habilidad para realizarlos.

A diferencia de la situación anterior, si bien los estudiantes de Química siguen aceptando que los textos los hacen los que saben sobre algún tema o temas, algunos de ellos manifiestan que todos somos capaces de hacerlos. Mientras que, de forma francamente mayoritaria, los estudiantes de Letras argumentan que todos somos autores potenciales sin necesariamente ser expertos en un tema o en saber escribirlos. En torno a las razones que ellos aducen sobre por qué los escriben, los estudiantes de Química siguen aceptando que la razón de escribir “de los que saben” se debe a su interés por enseñar o divulgar este conocimiento que se

posee; en oposición y fieles a la idea de que todos podemos ser escritores, los estudiantes de Letras arguyen que se escribe por el simple hecho de quererse comunicar con los demás. Tómese el lector el tiempo para escudriñar los siguientes extractos; el primero es de Alfonso quien manifiesta una idea oscilante entre que sólo los “autores” son los que escriben y la idea de que “todos podemos hacerlo”, los dos siguientes son de Claudio y Diana que (como Alejandro en el apartado anterior) exponen una idea firme de que los textos son escritos por cualquier persona para comunicarse con los demás. En un fragmento presentado anteriormente (ver el extracto en la categoría previa), Alejandro de hecho aduce que somos hacedores de textos en tanto que narramos lo que somos no sólo a los demás sino también a nosotros mismos.

Alfonso (21:11; Química): -¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen? Los hacen escritores, lo hace la gente que tiene la necesidad de plasmar una idea, lo hace mucha gente; como ya había dicho, todo el mundo escribe y hay personas que les gusta más escribir que otras. Y la gente que hace el texto, es la que tiene la necesidad de comunicar algo, una idea, un trabajo, un sentimiento; pero al final yo creo que lo hace aquella gente que tiene necesidad de expresar algo.

Claudio (23:8; Letras): - ¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen? Un texto puede hacerlo cualquier persona pero si se refiere a un texto especializado debe ser gente entendida en la materia; pero en general cualquier persona es capaz. ¿Y por qué se hacen los textos, por qué un autor o una persona cualquiera decide escribir? Yo creo que es algo natural de la vida humana el intentar comunicarse porque somos seres sociales y no podemos aislarnos, vivimos en comunidad y tenemos que comunicarnos.

Diana (22: 1; Letras): -¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen? ¿Tú qué opinas? Varía la gente que hace los textos, y también varían las necesidades para hacerlos, por ejemplo, un escritor hace textos porque necesita descargar determinados sentimientos; pero un teórico, lo que necesita es exponer una teoría o exponer un análisis que ahora está estudiando y al que ahora va a llegar, o por ejemplo, los textos que aparecen en los periódicos son hechos por personas que pretenden influir de alguna manera en la conciencia de la gente; entonces, casi todos hacemos textos en nuestra vida cotidiana, no de la misma manera ni con los mismos objetivos, pero yo creo que todos los seres humanos en algún momento hacemos textos.

Las funciones principales de los textos

Los textos parecen tener como función básica proveer de información a los lectores. En torno a esta idea tanto estudiantes de secundaria como los de bachillerato parecen concordar en gran medida. De hecho, los estudiantes de Química y los de Letras también parecen estar de acuerdo en que ésta es una función indiscutible de los textos. Sin embargo, si el análisis se quedase nada más aquí, no nos percataríamos de las diferencias existentes en torno a otras cuestiones que una vez identificadas nuevamente vuelven a coincidir - como complementación- con algunas tendencias marcadas en las anteriores categorías (confróntense los

datos siguientes, por ejemplo, con la primera, penúltima y última de las categorías antes presentadas). Es ahí cuando una vez más empiezan a aparecer algunas diferencias dignas de poner de relieve entre los participantes mayores con respecto a los menores.

Los estudiantes de secundaria demuestran entender que los textos tienen ante todo una importante función educativa, ya sea que la vean desde el punto de vista de los autores -enseñar a los posibles lectores- o desde el punto de vista de los lectores -aprender a partir de ellos-. De igual modo en los estudiantes del CCH también fue posible observar esta tendencia aunque menos acentuada, aun cuando en sus opiniones empiezan a entrecruzarse otras funciones adicionales no necesariamente pedagógicas. Veamos algunos fragmentos para ilustrar lo antes dicho.

Daniela (13:10; secundaria): -¿Y los textos para qué crees que sirvan? Para aprender, para informarte de algunas cosas o simplemente para mejorar tu lectura.

Eimy (14: 7; secundaria): -¿Eimy y para qué crees que sirven los textos? Para aprender de ellos, yo lo he notado en todos los libros que he leído, que todos llevan un mensaje, y es depende de la persona si lo comprenden o no y también depende cómo lo comprenda la persona.

José Jair (17: 5; bachillerato): -¿Para qué crees que sirvan los textos? ¿Qué utilidad tienen? Los textos sirven para poder ayudar a la gente para que adquiera un mayor conocimiento, que no estén cerrados a una sola opinión sino que lo vean desde diferentes puntos de vista, desde (las) diferentes opiniones que tienen los autores de cada tema.

Gloria (17: 6; bachillerato): -¿Y para qué crees que nos sirven los textos? Pueden servir hasta para que uno aprenda más o para no aburrirse. ¿Qué más? Para buscar algún tipo de información sobre alguna tarea o simplemente para que uno tenga más... o que quiera saber más, para eso sirve.

De forma un tanto diferente, tanto los estudiantes de Química como los de Letras se refieren a la función comunicativa -con múltiples propósitos- como la principal utilidad de los textos. En este asunto no se manifiesta alguna diferencia entre ellos, salvo que los de Letras lo exponen con una mayor destreza porque parecen poseer más información al respecto.

Alfonso (21:11; Química): -¿Para qué crees que sirvan los textos Alfonso? Sirven para muchísimas cosas, pero en general yo siento que sirven para ampliar nuestra cultura, la visión del mundo, nuestra forma de pensar. Entre más se lee se tiene más criterio en relación a ese tema, para conocer y estar comunicados, informados qué es lo que pasa.

Alejandro (20: 1; Letras): -¿Y en general para qué crees que sirvan los textos, qué funciones les atribuyes? Yo me iría a la definición más básica: para comunicar lo que uno quiera, eso ya depende del contexto en el cual se esté dando la situación comunicativa; pero lo más básico para mí sería comunicar por necesidad externa al que crea el texto.

6. 1. 2 Conceptualización de la comprensión de textos

La parte de la entrevista que aborda esta temática, contempla aproximadamente seis preguntas básicas (de las preguntas 7 hasta la 12) (véase anexo 1). Se identificaron cinco categorías para el análisis de la información que se presentan y describen brevemente en la siguiente tabla. De igual modo que con la dimensión metatextual descrita en el apartado anterior, que cada una de estas categorías permiten esbozar el posible modelo conceptual de lectura o a los aspectos de la metacompreensión que los participantes del estudio poseen y también establecer algunas diferencias entre los grados escolares contemplados.

Tabla 6.2 *Categorías de los aspectos referidos a la conceptualización de la comprensión de textos o metacompreensión.*

CATEGORÍA	DEFINICIÓN Y NIVELES
Conceptualización de la comprensión	<i>Se refiere al modo en que los participantes entienden el proceso de comprensión lectora.</i> <ul style="list-style-type: none">• Un proceso de descifrar-reproducir la información (concepción reproductiva)• Un proceso esencialmente interpretativo en el que se acepta que el lector tiene su punto de vista o representación personal, pero al final se debe intentar reproducir el mensaje del autor (concepción interpretativa)• Un proceso constructivo en el que se considera que el lector en esencia construye una representación y que puede ser distinta de lo que el autor dice pudiendo incluso ir más allá del significado propuesto por él (concepción constructiva).
Funciones de la comprensión	<i>Esta categoría se refiere a las funciones que los lectores le adjudican al proceso de comprensión lectora</i> <ul style="list-style-type: none">• Saber lo que el texto dice “leer para informarse”• Aprender de lo que el texto dice “leer para aprender y mejorar” y• Leer y para entender la realidad.
Aspectos que influyen en el grado de dificultad para comprender textos	<i>Se mencionan los factores que los lectores reconocen para que la comprensión opere en forma más fácil o difícil</i> <ul style="list-style-type: none">• Depende del lector<ul style="list-style-type: none">- Uso de sus conocimientos previos- Aspectos motivacionales• Depende del autor<ul style="list-style-type: none">- Aspectos de uso del léxico (vocabulario)- Aspectos de presentación- Aspectos de claridad expositiva de las ideas- Aspectos comunicativos.

En torno a esta cuestión medular de la entrevista y de este trabajo, fue posible identificar básicamente tres formas de conceptualización que en parte coinciden tanto con los trabajos realizados por R. Schraw sobre los modelos conceptuales de lectura como con aquellos realizados por el grupo de J. I. Pozo sobre las conceptualizaciones que estudiantes y maestros tienen sobre el aprendizaje y otros dominios en las que se manifiestan distintos tipos de “epistemologías ingenuas” (véanse al respecto: capítulo 1 sección 1.2.4 y justificación teórica sección 4.1).

Como se recordará en los trabajos de los modelos de lectura realizados por Schraw, fue posible distinguir tres tipos: el modelo de transmisión, el modelo de traducción y el modelo transaccional (aunque finalmente este autor opta por trabajar sólo con el primero y el último). En cada uno de ellos se demuestran diferencias marcadas en el modo de entender el proceso lector. De igual modo, en los estudios sobre las conceptualizaciones del aprendizaje (trabajos dirigidos por el grupo de Pozo), pudieron identificarse tres tipos de epistemologías: la realista, la realista-interpretativa y la constructivista.

En este trabajo identifiqué tres niveles de conceptualización de la comprensión de textos: un modo reproductivo, un modo interpretativo y un modo constructivo. Obviamente en estos niveles ya se da por entendido que comprender no es descifrar ni simplemente leer, sino que es algo que está más allá de todo esto, sin embargo es ahí donde se dan las diferencias. Veamos cada uno de ellos.

El modo receptivo-reproductivo de lectura sostiene que comprender un texto consiste básicamente en reproducir o reflejar las ideas o el mensaje que el autor quiso poner en el texto que él escribió. Dicho modelo prevaleció por completo en los estudiantes de secundaria y en prácticamente la mitad de los estudiantes de bachillerato y en los estudiantes de Química. Estos estudiantes se plantean el acto de comprender como un acontecimiento de recepción de ideas o significados, que tienen que “recuperarse” de los textos (véase más abajo las respuestas de Jonathan y Tanya). Se plantean escasamente las posibilidades de diferir con el autor, de modo que si ha ocurrido algo parecido esto se debe principalmente a que la comprensión “no ocurrió de forma apropiada” (por ejemplo con el caso de Sergio que también se presenta enseguida). A continuación presento algunos extractos ilustrativos de las entrevistas para fundamentar esto que se está argumentando.

Jonathan (13: 10; secundaria): Para ti Jonathan, ¿qué es comprender un texto? *Tratar de entender de qué habla ese texto, sí, más que nada saber de qué está hablando.* ¿Cuándo tú comprendes un texto qué es lo que se te queda de él? *De que hablaba, que me trataba de decir ese texto.* ¿Y esa comprensión que relación tiene con el texto? ¿Cómo? Si, ¿qué relación tiene eso que tú comprendiste con el texto? *Pues mucha porque si comprendo el texto el texto se entrelaza mucho y lo puedo resumir.*

Tanya (17: 4; bachillerato): *¿Qué es comprender un texto, cómo lo puedes definir? Sería entenderlo y darle un significado apropiado... es reflexionar acerca de lo que dice saber bien a qué se refiere, porque muchas veces es así como que estar hablando de eso pero igual y no es la misma idea, entonces sería ver cómo va avanzando el texto y ver a qué se refiere exactamente. ¿Qué relación existe entre punto tu punto de vista, entre lo que tu comprendes de un texto y el texto mismo? Que muchas veces uno mismo trata de asociar lo que dice con otra cosa, a lo mejor el texto te quiere dar un determinado significado y tú igual y lo tomas, pero también tratas de asociarlo con otra cosa para que tú lo logres entender. ¿Alguna otra cosa más? Que debe tener la misma idea tanto de lo que uno comprende con lo del texto, porque de nada sirve haberlo leído; porque se supone que debes de tener un cierto conocimiento de lo que lees, entonces la relación sería como que sea lo mismo lo que dice el texto a lo que tú piensas... tener la misma idea.*

Sergio (18: 5; bachillerato): - *¿Sergio para ti qué es comprender un texto?, ¿En qué consiste comprender un texto? Saber de qué se trata, entender las ideas principales y secundarias, realmente saber qué fue lo que me dijo, saber sus partes y todo lo que realmente me quiso decir el texto. Cuando comprendes un texto tú en particular ¿qué relación existe entre tu comprensión y el texto? (...) Muchas veces tu comprensión puede ser equivocada, tú dices que si le entendiste pero la idea no es la que te quiere dar el texto. ¿Y cómo te das cuenta tú que es equivocada la comprensión que lograste? Porque muchas veces te confunde el texto, tú lo leíste pero no supiste que dijo o no atas cabos. Entonces quiero entender, tú dime, que la relación que existe entre el texto y tu comprensión puede ser a veces una relación apropiada y en otras inapropiada, ¿eso es lo que me dices? Así es.*

En consecuencia, el acto de comprender el texto se entiende como un proceso unidireccional del autor al lector y todo lo que éste último debe o puede hacer es entender el mensaje para aprenderlo y, especialmente, para reproducirlo (varios de los entrevistados comentan que la comprensión de un texto generalmente se realiza para ser valorada después, de modo que tiene que “reproducirse fielmente”; véase a Daniela de secundaria e incluso a Alejandra de Química). Una vez más, nótese cómo esta forma de entender la comprensión de los textos encaja perfectamente con lo comentado en las categorías -expuestas en párrafos anteriores- de “quiénes hacen los textos”, “por qué los hacen” y “para qué sirven”.

Daniela (13:10; secundaria): -*¿Qué es comprender un texto? ¿En qué consiste comprender un texto? Entenderlo y leerlo, y saber de qué habla y que más tarde lo puedas explicar a otra persona. ¿Qué más? Que si te preguntan algo sobre ese texto sepas contestar correctamente. ¿En esos consiste comprender un texto? Sí.*

Alejandra (20: 8; Química): -*¿Qué es para ti comprender un texto? Es saber lo que uno está leyendo. ¿Cómo es “saber lo que uno está leyendo”? Sí o sea, podemos leer, puedo estar así leyendo y decir “¡Ah! Pues sí, dijo tal cosa”, pero comprenderlo es saber todo lo que dice, no sólo saber la línea que recordé sino que comprender todo lo que habla el texto. ¿Cuándo comprendes un texto qué relación existe entre tu comprensión y el texto? Pues que estás absorbiendo todo lo que dice el texto, bueno no todo, sino lo más relevante del texto que vas a entender; entonces yo creo que se relaciona con lo que yo entienda, si yo se lo explico a otra persona, es lo que yo entendí, es lo que comprendí de ese texto.*

Puedes profundizar más: ¿qué es lo que se comprende? *Lo que lleva el tema, el tema principal obviamente debe ser lo que se debe de comprender, porque es de lo que nos van a hablar.*

Para el caso del modo interpretativo de conceptualizar a la comprensión de textos este apareció fundamentalmente en la mitad de los estudiantes de bachillerato y, sorprendentemente, también en la mitad de los estudiantes de Química de una forma poco explícita. Sólo en dos estudiantes de Letras parece estar presente este modo interpretativo con una mayor claridad, explicitud y formulación (véase la respuesta de Diana).

El modo interpretativo, se caracteriza por sostener que en el acto de comprensión es en realidad una actividad matizada subjetivamente; lo comprendido se llena de los marcos referenciales, conocimientos previos o sesgos del lector de modo que este es capaz de sacar una versión propia, asumir un punto de vista o derivar una posible conclusión a partir de los significados que el texto le proporciona. A diferencia del modo anterior (receptivo-reproductivo), en el modo interpretativo pareciera sostenerse que el significado ya no está en el texto para simplemente ser recibido por el lector, sino que el significado ahora está en el lector, pero -y en eso se establece una diferencia con el modo constructivo- aún cuando se reconoce la carga subjetiva y personal de éste en lo que comprende de todos modos se busca respetar lo que el autor quiso decir o expresar en el texto. Es decir, si bien se acepta un papel más activo del lector en el acto de la comprensión éste se sigue sujetando a lo que el autor quiso decir. En este caso, el papel del lector es de un intérprete del mensaje del autor. Presento enseguida algunos fragmentos de entrevistas de estudiantes de bachillerato, de Química y de Letras para dar respaldo y justificación a la presencia de este modo interpretativo de entender la comprensión lectora.

Nallely (17: 6; bachillerato): - ¿Qué es comprender un texto Nallely? *Es darle un énfasis a lo que está tratando de decir el autor es tratar de relacionarlo con lo que tú estás aprendiendo y haciendo referencia a lo que te está diciendo, no sé, para poder aprender mejor... ¿Así defines la comprensión? Sí, sería tratar de darle como tu propio enfoque a lo que estás leyendo.*

Alfonso (21: 11; Química): - ¿Qué es, cómo definirías, la comprensión de textos? ¿En qué consiste comprender un texto, sea el texto de que se trate? *Comprenderlo quiere decir formular una idea propia o entender la idea que quería expresar el autor del texto. Es conocer lo que contiene esa información, y en base a eso tener un cierto criterio para rechazar lo que se plasma ahí o para aceptarlo (...)* ¿Un mismo texto puede provocar la misma comprensión en diferentes lectores? *No, yo siento que todos somos un mundo de ideas, cada quien es diferente... cada quien va a comprender el texto de acuerdo a su forma de pensar.*

Esteban (21: 4; Química): - Esteban ¿Qué es comprender un texto? ¿En qué consiste? Entender lo que el escritor nos esta tratando de decir, más que nada sería eso y darle una interpretación personal. ¿Eso sería comprender un texto? Sí. ¿Cualquiera que este sea? Sí, porque tienes que decir cómo lo interpretaste porque cada quien le da una característica propia de acuerdo a sus propias ideas.

Diana (22: 1; Letras): - ¿Qué es comprender un texto? ¿Cómo definirías a este proceso? Consiste lo que nos está diciendo, en poder decir cuál es el tema, cuáles son los temas secundarios... o sea si tú comprendes un texto cuando puedes decir de qué se trató y cuando te ha dejado alguna reflexión. ¿Qué relación existe entre lo que alguien comprende y el texto mismo? Es una pregunta difícil, yo podría decir que... así muy fácilmente, que la representación no es del todo directa, pero sí más o menos precisa... Cuando dices puede ser más o menos directa ¿Te refieres a que es en parte copia de lo que dice el texto? Decía que más o menos era directa en tanto que puede aprender el tema, quizás en cuanto al tema sea directa porque lo puede comprender, pero yo creo que el hecho de comprender un tema, genera en una persona que ese tema se conecte con otros tantos y también depende del bagaje cultural que tenga, que llegue a la mente del lector y en la mente del lector tome otros ámbitos y se constituya en otro tema distinto con otro punto de vista distinto.

Por último, fue posible identificar un tercer modo de conceptualizar la comprensión que defino como constructivista, el cual sólo aparece en la mitad de los estudiantes de la carrera de Letras. Desde mi punto de vista, en el modo constructivista, como en el interpretativo, se sostiene que el significado no parece devenir enteramente del texto sino más bien parece ser o una interpretación o una construcción del lector. En el modo constructivista de conceptualizar la comprensión lectora, se sostiene que el lector puede ir más allá del texto sin ceñirse o restringirse a lo que el autor le propone; puede ir más allá en el sentido de criticar o valorar al texto. Este modo de conceptualización también parece estar acompañado de la idea de que el significado o las ideas son representaciones elaboradas o construidas por el lector pero como consecuencia de la interacción con el texto (como en el modelo transaccional de Rosenblatt y Schraw). De hecho, puede aceptarse que existe un continuo entre la versión constructivista y la interpretativa en la actividad elaborativa que se supone realiza el lector, pero la diferencia radica en que en el modo interpretativo se acepta sin dificultad la determinación que el autor hace desde el texto sobre lo que tiene que comprenderse, mientras que en el constructivo pareciera que no.

Alejandro (20: 1; Letras): -¿Para ti, qué es comprender un texto, como podrías definir en qué consiste comprender un texto? Tal vez comprender un texto no sólo sería poder sacar las ideas principales de un texto o de lo que dice un autor sino el tener varias capacidades a partir de esa comprensión como poder reexpresarlas, reinterpretarlas, manipularlas, recrearlas en este sentido recreación sería que yo me apoyo en un texto base y yo podría parodiar ese texto o incluso, si yo no sé como se hace una carta pero me fijo en cómo esta

hecha una carta, si comprendo bien cómo se hace una carta, entonces yo podré reinterpretar una carta para mis diferentes propósitos entonces para mí eso sería la comprensión de un texto el poder manipular el texto a partir de la lectura que yo haga de él. Y a resumidas cuentas ¿qué relación existe entre la comprensión que consigue un lector y el texto? Pues en la comprensión estaría el texto en sí, el texto adquiriría vida a partir de la comprensión, ¡vaya metáfora!, ¿por qué adquiriría vida? porque el texto sí no hay quién lo lea no puede ser comprendido simplemente es una potencialidad que esta ahí como tal no hay nadie que lo pueda interpretar, manipular y en ese sentido dejaría de tener una existencia, el texto existe en la medida de que hay lectores que puedan leerlo, comprenderlo, gozarlo, manipularlo, cambiarlo, trabajar con él.

José Antonio (22: 0; Letras): - ¿Para ti qué es comprender un texto?, ¿Cómo podrías definir qué es la comprensión de un texto? La comprensión de un texto es para mí la experiencia que tienes con un texto, analizar las ideas que tiene el autor, sus puntos de referencia, cómo los defiende y lo comprendes a partir de que tú tienes una experiencia con tu realidad y lo pones en práctica porque de nada sirve analizar las ideas de un texto si tú no lo puedes poner en práctica y juzgarlas a partir de tu experiencia. Cuando tú comprendes un texto ¿qué relación existe entre tu comprensión y el texto? Es un poco raro porque cuando una persona lee un texto independientemente de lo que lee, hace una interpretación entonces yo interpreto lo que dice el autor y a partir de su interpretación hago una interpretación de sus ideas a partir de mi realidad entonces es una interacción de ideas de una persona que escribe algo y una persona que lo lee.

Como podrá haber observado el lector, estas apreciaciones –las cuales juzgo como constructivistas en pleno– que exponen los estudiantes de Letras en comparación con los enfoques reproducionistas, hacen recordar las dos funciones que según Bajtín y Lotman tienen los textos (ver el punto 1.2. 5 de este trabajo). Según estos autores un texto puede tener una función transmisiva o univocal y otra generadora o dialógica; en la función transmisiva el lector se apega al significado intentado por el autor y se crean las condiciones básicas para comunicarse, en la función generadora en cambio, el significado presentado por el autor es un verdadero “pre-texto” que se completa con las aportaciones y las construcciones del lector, abriéndose así la posibilidad no sólo de la intersubjetividad sino de la alteridad con el escritor. Así, resulta poco sorprendente que los estudiantes menores de este estudio quienes ven a los textos como instrumentos para consultar e informarse hechos por quienes “saben”, entiendan a la comprensión lectora como un mero acto de “reflejar ese saber”; mientras que los mayores que se deslindan progresivamente de este esquema reproducionista, comienzan a entender que los textos son como un “cúmulo de sugerencias semióticas” realizadas por los autores para comunicarse con los demás y, a través de ellos ir más allá de esos marcos y desarrollar nuevas formas de pensar o decir esas y otras ideas.

Funciones de la comprensión de textos

En torno a esta categoría se pudieron identificar tres niveles de conceptualización sobre las posibles funciones que los participantes le atribuyeron a la comprensión lectora. La primera de ellas se asocia con entender a la comprensión como un proceso que tiene como función principal recibir la información por escrito, para que ésta sea simplemente conocida por parte del posible lector. Esta función fue muy mencionada entre los estudiantes de secundaria. Se entiende entonces que el acto lector sirve para informarse y podría decirse que se describe con la frase de “leer para informarse” o en el mejor de los casos “leer para entender”; una vez entendido también puede transmitirse o compartirse (léase reproducirse) a otra persona. Veamos los casos de Ana y Jonathan para quienes las funciones de comprender textos consiste simplemente en informarse o entender los significados que portan.

Ana Laura (13:10; secundaria): - ¿Para que sirve comprender textos? Saber de lo que trata la lectura y para...para saber analizar. ¿Saber analizar la lectura o qué? La lectura y los textos. ¿En tu vida diaria, en tu vida cotidiana qué utilidad tienen que tú sepas comprender textos? Entender de qué es lo que indica o de qué se tratan. ¿Y en tu vida escolar? Igual entender de qué se tratan.

Jonathan (13:10; secundaria): - ¿Para que sirve comprender textos? ¿Qué utilidad tiene? Sirve para que puedas entender y sepas lo que dice el texto y ya después se lo puedes dar a conocer a otra persona ya de lo que tú entendiste. ¿Qué otra utilidad puede tener comprender textos? Si lo comprendes puedes hacer un resumen o narrar de lo que trató el texto.

Junto a ésta, se añade otra función en la que se reconoce que el lector no sólo pretende adquirir información que el texto le presenta sino que por medio de ella es posible un “leer para aprender”. Aprender lo que el texto dice incluso señalando que la lectura puede cumplir algo más que una simple función instruccional y alcanzar una función educativa más amplia, puesto que puede permitir que los lectores “crezcan como personas” o se “desarrollen más”. A diferencia de la función anterior, en esta concepción los significados contenidos en los textos en algo mejoran al lector; mientras que en la postura previa pareciera que los participantes de secundaria marcan un cierto alejamiento del texto, puesto que aun cuando ellos reconocen que éstos pueden ser fuentes de información importantes no por ello se acepta que por entrar en contacto con ellos dicha información se asimila y produce cambios en el lector. Esta función, que llamo educativa, fue muy mencionada entre los estudiantes del CCH, en los de Química y en algunos de los estudiantes de Letras.

Tanya (17: 4; CCH): - ¿Para qué sirve comprender textos? Comprenderlo es así como entender lo que dice y muchas veces hay textos que te dan ciertos conocimientos, aprendes algo de ahí, entonces si lo comprendes es más fácil que los aprendas porque si no lo comprendes es así como “¿qué aprendizaje obtuviste?”. ¿Qué otra utilidad le ves a la habilidad de comprender textos? Si comprendemos un texto, es más fácil que también esa

habilidad la pongamos en práctica en otros ámbitos, o sea comprender a las personas... no sería así como que “ah, ya comprendí el texto” sino que eso lo vas aplicando.

Alfonso (21:11; Química): - ¿Alfonso, qué utilidad tiene comprender textos? ¡Uy! *Es súper importante el comprender textos, porque de esta manera nos podemos informar; ahorita lo que nos interesa a nosotros es conocer de todo, lo más que se pueda, tratar de estudiar mucho de los textos para saber un poco. Entonces el hecho de saber un texto es fundamental, porque de esa manera, podemos saber el entorno que nos rodea y podemos asimilar la idea que tenía el autor, lógicamente no es lo mismo, pero más o menos.*

Una noción un tanto similar de la función antes mencionada -quiero decir, sin marcar una diferencia estrictamente cualitativa-, se identificó en algunos de los estudiantes de Letras (y en algunos de Química, como en el fragmento anterior de Alfonso) para quienes la capacidad para comprender textos les es útil para aprender y, sobre todo, para entender mejor su realidad personal o circundante. Para ellos, lo aprendido por medio de los textos les proporciona un instrumental que les sirve para ver o entender de una nueva manera a las personas o a su realidad social. Así, por ejemplo, lo parecen demostrar Claudio, Itzel y Diana (todos estudiantes de la carrera de Letras) en los siguientes fragmentos de sus entrevistas.

Claudio (23: 8; Letras): - ¿Para qué sirve comprender los textos? ¿Qué utilidad tiene? *Tiene mucha utilidad, como lo dije hace rato al ser seres sociales no podemos estar sin comunicación, entonces si no comprendemos los textos es como si anduviéramos “a ciegas”, yo me lo imagino así, el comprender un texto científico nos sirve para aprender conocimiento que después podemos ampliar y al comprender un texto más literario o artístico también nos da un conocimiento que no apela tanto a la razón sino al “instinto creador” -como se ha manejado en Filosofía- que también es importante porque nos reafirma a nosotros mismos en la vida y no da herramientas para entender lo que somos y cómo son los demás y nuestra realidad.*

Itzel (21: 9; Letras): - ¿Para que sirve comprender los textos? ¿Qué utilidad tiene? *Un texto nos aporta conocimiento o una experiencia, para mí en lo personal es una forma de acercarme y entender al mundo y no sólo quedarme con mi experiencia propia, ver más allá en lo que son las ideas de otras personas.*

Aspectos que influyen en el grado de dificultad para la comprensión de los textos

En esta categoría fue posible identificar algunos aspectos que los participantes como lectores señalaron en relación a lo que para ellos son los factores que influyen en el modo en que se realiza el acto de comprensión. En principio debe señalarse que se identificaron dos subcategorías: a) los que dependen del lector y b) los que dependen del autor (véase tabla siguiente de porcentajes de la categoría y subcategorías, las cuales no son excluyentes).

Tabla 6.3 Porcentajes de los factores que influyen en el grado de dificultad de la comprensión lectora

Factores	Secundaria	Bachillerato	Química	Letras
Depende del lector				
- Uso de sus conocimientos previos	16%	16%	16%	66%
- Aspectos motivacionales	33%	50%	50%	0%
Depende del escritor				
- Uso del léxico (vocabulario)	50%	83%	83%	66%
- Claridad expositiva de las ideas	33%	50%	83%	83%
-Apoyos visuales de presentación	16%	50%	50%	33%
- Normativa	0%	0%	0%	50%

Si bien los participantes de los distintos grados atribuyen los orígenes de las dificultades tanto al lector como al escritor, pueden identificarse tres tendencias: 1) casi en todos los grados los problemas se atribuyen en mayor medida a los factores cuya responsabilidad parecen depender esencialmente del escritor y a los recursos que éste utiliza en la escritura de los textos que han de comprenderse, 2) la tendencia que se acaba de señalar, sin embargo, es más marcada entre los estudiantes de secundaria quienes atribuyen un importante papel al escritor en el grado de dificultad para comprender los textos y 3) en los estudiantes de las carreras universitarias los factores atribuidos tanto al lector como al escritor parecen equilibrarse un poco más, como si se quisiese señalar que en la comprensión de textos existe una responsabilidad compartida entre escritores y lectores.

En relación con la primera tendencia, por ejemplo, los participantes de todos los grados señalaron que los aspectos referidos al manejo del léxico o del vocabulario y a la claridad expositiva en la redacción, son factores que influyen decisivamente en cómo se comprenden los textos.

Hay algunas otras cuestiones que vale la pena ponerles un poco de atención. Así por ejemplo resulta sorprendente el escaso papel que los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química atribuyen a los conocimientos previos o experiencias personales en la competencia lectora. También resulta muy sorprendente que casi no se mencione el uso de estrategias cognitivas como posibles factores que influyen en la dificultad o facilidad para leer comprendiendo.

Otras cuestiones que vale la pena mencionar son: a) la influencia de los apoyos visuales en el texto, los cuales fueron mucho más reconocidos como importantes sobre todo por los estudiantes de bachillerato y de Química y no tanto así por los estudiantes de secundaria o los de Letras (los textos humanísticos y literarios generalmente no tienen demasiados recursos visuales de apoyo al lector) y b) el papel atribuido a las cuestiones motivacionales por los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química y su nula mención por los estudiantes de Letras.

6.1.3 Conceptualización de la composición escrita

Sobre los aspectos referidos a la conceptualización de la composición escrita (que se indagaron a través de las preguntas 16 a la 21 de la entrevista, véase anexo 1), se identificaron varias categorías de interés que a continuación se exponen en la tabla 6.4.

Conceptualización de la composición del texto

En realidad, básicamente se identificaron tres modos de conceptualizar la composición de textos: una primera, que consiste en escribir lo que se sabe como un acto estrictamente reproductivo (incluso algunos de los participantes confundieron el escribir textos con hacer resúmenes); una segunda, que radica en conceptualizar la escritura atendiendo a algunos aspectos comunicativos, en el cual “lo que se sabe” puede modificarse con base en la consideración de éstos; y una tercer modalidad de conceptualización que es una forma más compleja de entender a la escritura porque se consideran varios de ellos a la vez. La primera y la tercera modalidad se asemejan bastante a los modelos de “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” propuestos por Bereiter y Scardamalia a finales de los ochenta (véase punto 2.2.2). Sin embargo considero que la propuesta de los autores canadienses, que *grosso modo* describe la forma en que

escriben los escritores noveles y los habilidosos respectivamente en un esquema de “todo o nada” (se está en uno o se está en otro de los modelos), deja de lado algunos aspectos de transición entre uno y otro (en el cual se encuentra la segunda modalidad) que un análisis como el que presento a continuación puede contribuir a esclarecer.

Tabla 6.4 Categorías de la composición de textos

Categoría	Definición y Niveles
Conceptualización de la composición	El modo en que los participantes entienden el proceso de composición escrita. Se identifican tres subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> • Escribir lo que se sabe o siente • Escribir lo que se piensa o se siente considerando algunos aspectos comunicativos • Escribir lo que se sabe o siente atendiendo a múltiples aspectos comunicativos
Funciones de la composición	Esta categoría se refiere a las funciones que se le asignan a la composición escrita. Hay tres subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> • Para informar lo que se conoce • Para aprender algo más profundamente cuando se escribe • Para lograr fines comunicativos diversos
Factores que influyen en el grado de dificultad para componer textos	Las participantes expresan los factores que influyen en el grado de dificultad para realizar el proceso de composición escrita. Hay varios niveles de respuesta: <ul style="list-style-type: none"> • Depende de que el escritor conozca el tema sobre el que escribe • Depende de que el escritor sepa cómo expresarse por escrito • Depende de que se documente con fuentes adicionales para escribir

El modo de conceptualización de “escribir lo que se sabe” fue en definitiva el más característico entre los estudiantes de educación media (secundaria y en menor medida bachillerato). La mayoría de los participantes de estos dos niveles educativos definen a la composición escrita como un hecho de expresar, decir o escribir lo que ellos saben o sienten a otras personas, lo que demuestra también es que se reflexiona demasiado poco sobre otros aspectos indispensables en toda composición escrita (el lector posible, el propósito, la organización y aspectos de la textualización, el género, etc.). Dicho sea de paso decir que es curioso cómo, ante esta serie de preguntas, se sienten capaces de escribir algo a los otros cuando, en la parte metatextual de la entrevista (ver punto 6.1 y en rubro: quienes elaboran los textos y por qué son elaborados), se descartaban por completo como escritores (tal vez como “autores”, en el sentido más típico de la palabra).

Cuando se les cuestionaba en relación al modo de entender la composición escrita a los estudiantes de estos grados, en su mayoría señalaban -casi literalmente- que consistía en escribir lo que sabían o sentían a los demás. Veamos algunos ejemplos que ilustran estos argumentos.

Daniela (13: 10; secundaria): - ¿Qué piensas que es escribir textos? Es dar ideas, expresarlas para que alguien más las lea y sepa de lo que piensa. Explícame más eso. Si sabes algo de un tema, ponerlo, explicárselo a quién lo va a leer y para el que lo lea sepa más de ese tema y ya no tenga dudas.

Eimy (14: 7; secundaria): - ¿Qué es escribir textos? ¿En qué consiste la composición o redacción de un texto? *De muchas maneras, porque puede ser que escribir necesitas tú expresar lo que sientes, lo que piensas, o como lo leí en un libro: algunos escriben porque no tienen nada que hacer o por tener algún un hobby.* ¿Pero cómo podrías definir la escritura de un texto? *Para mí, es poner lo que tú sientes, lo que tú quieres expresar, expresarlo a otras personas.*

Gloria (17: 3; bachillerato): - ¿Qué es escribir textos? ¿Cómo lo defines tú? *En resaltar lo más importante sobre un texto.* ¿Qué otra cosa es? *En que si con la lectura del texto no te quedó bien definido, si tu escribes o tu sintetizas lo más importante de ese texto y lo escribes, pues pienso que queda todavía más claro.* ¿Además de escribir síntesis o resúmenes escribes otras cosas más? *Mmm...* ¿Por ejemplo algunos me han dicho cartas o algo así? *Si las cartas también son textos.* Pero volvamos a nuestra idea original, te pregunto otra vez: ¿qué es escribir textos? En escribir lo que uno siente y lo que uno piensa. ¿Y cómo sería eso? Pues si o sea que lo que yo pienso puedo escribirlo o comunicarlo con alguien más.

Vale la pena señalar que desde la secundaria y en el bachillerato algunos de los sujetos estudiados ya empiezan consideran que escribir consiste en tener en cuenta algunos otros aspectos adicionales que ya mencioné dos párrafos antes y que nos instalan progresivamente en el modo de escribir lo que se sabe pero atendiendo a alguno que otro de los distintos aspectos comunicativos-retóricos necesarios para escribir. Sin embargo, estas consideraciones son un tanto esporádicas y estos niveles escolares están “salpicados” por unos u otros de ellos. Podemos poner dos ejemplos de ellos: Jonathan de secundaria y José Jair de bachillerato, quienes hacen incipientemente alusión a considerar el rol de los propósitos para escribir. Nótese que a pesar de todo sigue predominando la idea de decir lo que se sabe.

Jonathan (13:10; secundaria): - Pasando a otro tema ¿qué es para ti escribir textos? ¿Cómo? Sí, para ti ¿qué es escribir textos, redactar textos? Una forma de expresión, cuando quieres dar a conocer algo lo puedes hacer mediante un texto, por ejemplo si quieres invitar a una fiesta tú pones un texto, lo redactas y lo pones en el salón, si quieres dar otro mensaje pues cambias lo que escribes, depende tu objetivo.

José Jair (17: 5; bachillerato): - ¿En qué consiste la composición o redacción de un texto? ¿Cómo lo podrías definir? La composición de un texto es dar a conocer tu conocimiento o lo que has aprendido tratando de que alguien más lo vea desde tu punto de vista, que sepan tu objetivo y que expandas el conocimiento simplemente.

Igualmente otros participantes mencionan el papel que se supone debe jugar el lector posible mientras se compone un texto escrito. Así veamos por ejemplo cómo Ángel y Genaro en sus respuestas hace alusión a la consideración del otro para escribir textos

Ángel (14: 8; secundaria): - ¿Ángel para ti qué es escribir textos?, ¿En qué consiste la composición o redacción de un texto? *Creo que consiste en poner el conocimiento que ya tenemos y expresarlo hacia los demás de una forma que puedan entenderlo y captar las ideas que quiero informar a los demás.*

Genaro (17:11; bachillerato): - ¿En qué consiste para ti la composición o redacción de un texto? *El escribir va sería el papel del autor que quiere informar y expresar lo que el siente y opina, y de esta manera, al escribir, expresa lo que él sabe y piensa. ¿Qué otra cosa sería escribir textos? Sería expresar lo que te gusta o disgusta... yo busco la manera en que sea entretenido, que no sea tedioso y que sea fácil de comprender, que no se a difícil para los lectores, siempre hay que pensar en ello.*

En verdad, el modo de conceptualizar más complejo aparece en los estudiantes de Química y Letras. Estas formas de conceptualizar a la composición ya de entrada pueden juzgarse como superiores al modo de “escribir lo que se sabe”, porque presuponen que se considera a la escritura como un acto genuinamente comunicativo (con fines pragmáticos y que parecen seguir algunas de las máximas de Grice del principio de cooperación³) en tanto que se considera necesario esclarecer el propósito por el que se escribe, el lector posible a quien se dirige, utilizar el género apropiado, hacer uso de la normativa y dar coherencia a lo que se escribe (incluso en función de a quién se dirige). De todos modos entre los estudiantes de Química y Letras existen también ciertas diferencias ostensibles. En primer lugar, porque en algunos de lo estudiantes de Química aún se encuentran vestigios del modo “escribir lo que se sabe” y escribir lo que sabe “atendiendo a algunos aspectos comunicativos”, mientras que en los estudiantes de Letras me parece que es mayoritaria la presencia de la tercera modalidad. En segundo lugar, porque en los estudiantes de Letras prácticamente están presentes casi todos los aspectos retóricos-comunicativos en sus conceptualizaciones, mientras que en sus contrapartes de Química no ocurre precisamente así. Aquí quisiera poner algunos ejemplos en esta dirección. El primero es de Mariana en el que se denota cómo considera aspectos relativos al lector posible, la adecuación de la escritura a éste y la posible consideración del propósito que se quiere comunicar.

Mariana (20:10; Química): - ¿Qué es para ti escribir textos?, ¿En qué consistiría esta habilidad o actividad de componer o redactar un texto? *Como la necesidad de plasmear ideas en papel y que la gente pueda al leerlas entenderlas y opinar acerca de qué es lo que*

³ Varios de estos aspectos hacen recordar a las máximas del “Principio de Cooperación” de Grice que se refieren a “ser claro”, “ser informativo”, “ser relevante”, “ser breve”, “ser ordenado”, etc. Son indispensables en cualquier acto comunicativo y al usarlas, en todo momento se piensa en el posible interlocutor o lector buscando hacer un esfuerzo por ser cooperativo y lograr una adecuada comunicación con él (ver Sperber y Wilson, 1994).

tú estas escribiendo, creo yo que la forma en que lo escribas va a influir en cómo la gente va recibiendo las ideas que tú querías dar, si tú no las expresas adecuadamente puede que la gente no las entienda como tú querías, entonces, cuando tu empiezas a redactar debes de buscar muy adecuadamente todas las ideas, las frases relacionarlas para que puedas tú plasmar lo que realmente querías que ellos entendieran

El segundo es de Diana en el que, de modo sintético, menciona en su forma de conceptualizar a la escritura a los aspectos de organización, al propósito u objetivo, a los aspectos temáticos y a la necesidad de que el escrito sea comprensible para el otro –el lector-.

Diana (22:1; Letras): -¿Qué es escribir textos? ¿En qué consiste? Es organizar un discurso escrito de tal manera que pueda ser comprensible para ciertas personas a las que se dirige y además debe tener un objetivo determinado, con un tema ya predispuesto a trabajar.

Para profundizar un poco más en relación con la consideración de los distintos factores comunicativo-retóricos que los participantes mencionan en su conceptualización de la composición escrita, a continuación presento una tabla de porcentajes por cada uno de los grados escolares estudiados (ver tabla 6.5). Cada uno de estos factores o aspectos comunicativos obviamente no son excluyentes y la tendencia señala que entre mayor es el grado escolar más números de factores a la vez se ven involucrados en la conceptualización de la composición escrita.

Es interesante observar cómo en dicha tabla, lo que aparece más tempranamente (después de tomar en cuenta el tema -qué escribir- por supuesto, el cual es referido implícita y explícitamente por casi todos los participantes, por lo que fue excluido de la tabla) es la consideración del propósito para escribir (¿para qué o por qué escribir?), seguido por la consideración del posible lector (¿para quién escribir?).

Los cambios se hacen más notables entre los participantes de los ciclos medios y del nivel profesional en relación con los aspectos de búsqueda de coherencia y sentido en la textualización y el uso del género discursivo (ambos aspectos relacionados estrechamente con el ¿cómo escribir?), el empleo de fuentes documentales (el reconocimiento de que todo texto es un intertexto) y del valor funcional de la ortografía y la puntuación (la importancia de seguir la normativa que la comunidad define puesto que de lo contrario se puede malinterpretar el sentido).

Tabla 6.5 Distribución de los aspectos comunicativos en cada uno de los grados escolares estudiados

Aspectos	Secundaria	Bachillerato	Química	Letras
----------	------------	--------------	---------	--------

comunicativos				
Intención comunicativa	33%	33%	33%	84%
Consideración del lector posible	16%	16%	50%	66%
Aspectos de redacción (organización y coherencia)	16%	16%	66%	84%
Alusión al género	0%	0%	16%	33%
Uso de fuentes documentales	0%	16%	16%	66%
Valor funcional de la ortografía y la puntuación en la redacción	0%	0%	0%	33%

Las funciones de la composición escrita

Esta categoría incluye las distintas funciones que los participantes le atribuyeron a la composición escrita. Básicamente se identificaron tres tipos de funciones. La primera de ellas se refiere a la función más básica y reconocida de la escritura: informar a los demás sobre lo que se piensa o lo que se siente. Esta función fue mencionada por casi la totalidad de los participantes en todos los grados escolares. Expongo a continuación, algunos extractos típicos de las entrevistas de cada grado escolar, con la intención de ilustrar esto que se está diciendo:

Jonathan (13:10; secundaria): - ¿Para qué sirve redactar textos?, ¿Qué utilidad tiene? Como te había dicho, para tratar de dar una información al lector ¿Para qué mas? Creo que nada más eso.

José Jair (17: 5; bachillerato): -¿Para qué sirve redactar textos?, ¿Qué utilidad tiene? ¿Para mí o para los demás? No solamente para ti en particular sino en general, no tampoco para un escritor en especial. La importancia es dar a conocer, es expandir el conocimiento, para expresar lo que ellos piensan. ¿O sea tú crees que al escribir ellos expanden su conocimiento o más bien al escribir ellos divulgan su conocimiento? Lo divulgan, es que me confundí con la palabra.

Natalia (21: 6; Química): - ¿Para qué crees que sirva redactar textos? ¿Qué función le atribuyes? Pues ya lo dije para informar a la gente lo que uno piensa, otros temas y nada más. ¿Alguna otra utilidad más? No.

Yareni (21: 2; Letras): - ¿Para qué sirve redactar o componer textos? ¿Tú que utilidad le ves? *Pues mira, regresaría a la otra pregunta de qué utilidad tiene el texto, sería la misma respuesta: conocimiento de determinado tema o mensaje o pensamiento. ¿Explícame más? Comunicar conocimiento.*

Como se puede constatar en cada una de ellas -además de ser muy directas y escuetas- las opiniones sobre la función de comunicar conocimiento es una verdadera constante. Cuestión que efectivamente se ha reconocido como una de las funciones centrales en el discurso escrito (u oral) en lo que Bereiter y Scardamalia llamaron el “espacio del tema o del tópico”. Esta función, sin embargo, obviamente es matizada de manera distinta por los participantes de los grados estudiados si se ve en relación con los factores comunicativos que luego deben atenderse (ver la categoría anterior y la tabla 6.4 especialmente). Bereiter y Scardamalia por eso señalan que el “modelo de transformar lo que se sabe” que consiste en escribir adaptando la escritura de forma comunicativa, retórica y estratégica, tiene como una parte fundamental al “modelo de escribir lo que sabe”, porque al final de cuentas siempre se escribe lo que se piensa o se ha documentado aunque el problema comunicativo radica en para quién se escribe, con qué intenciones y según qué tipo de género y contexto (lo que implica atender simultáneamente al espacio del tema y al espacio retórico).

No obstante, también aparecieron en las respuestas de los participantes dos funciones más que llaman la atención y que se añaden a esta función primigenia de escribir. En primer término se encuentra la función de que escribir también sirve para aprender más sobre el tema que se escribe, o bien, para reflexionar sobre lo que se sabe. Es de notarse que esta función de la escritura es reconocida por algunos autores como metacognitiva y se le señala como “la escritura hace pensar” porque obliga al escritor a repensar lo que sabe o a reflexionar sobre “cómo lo sabe” y al intentar expresarlo en la textualización le hace profundizar o aprender más sobre lo que se escribe (Alonso, 1993; Miras, 2000). Esta función no apareció en los estudiantes de secundaria, en cambio fue una función expresada por la mitad de los estudiantes de bachillerato y, sorprendentemente, ocurrió en forma escasa en los estudiantes de Química (32%) y Letras (16%).

Gloria (17: 3; bachillerato): -¿Para qué crees que sirva redactar textos, qué utilidad tiene? Para poder tener alguna capacidad... para poder entender o poder saber más. ¿Escribir sirve para poder entender más? Sí, muchas veces sí, porque al momento de leer hay veces que no entiendes tan bien entonces necesitas escribir lo que no entendiste para poder hacer más conciencia, para poder poner más atención al texto. ¿Al texto leído? Aja. ¿Qué otra

utilidad crees que tenga? *La utilidad de poder hacer que otra gente más pueda saber el texto, la opinión del autor.*

Mariana (20:10; Química): - ¿Para qué sirve redactar textos?, ¿Qué utilidad tiene? *Es otra forma de expresión, para poder comunicarte con otras personas para que sepan qué es lo que te interesa, qué es lo que te desagrada (...)* ¿Qué otra utilidad tienen saber escribir textos? *Cuando tú logras escribir acerca de algún tema, tú estas entendiendo ese tema, el entendimiento va relacionado con la escritura.* ¿Entre más escribes, tú entiendes más o tú entiendes lo que escribes? ¿Cómo sería esa relación? *Escribes y entiendes, creo yo que son las dos cosas.*

Diana (22: 1; Letras): - ¿Para qué sirve redactar textos? *Sirve para comprender y comprobar el conocimiento.* ¿Comprobar el conocimiento? *Para comprobar el conocimiento de cualquier cosa, del autor, pero también del exterior* O sea ¿escribo y compruebo o conozco lo que sé? *Quizás es una de las posibilidades, porque por ejemplo, cuando uno está estudiando mucho sobre un tema, ya tiene uno la necesidad de escribirlo, porque tiene en principio la necesidad de decir algo y luego saber si se ha comprendido lo que se está diciendo; porque a fin de cuentas, cuando uno escribe está haciendo uso de su pensamiento, entonces si el pensamiento es más o menos lógico pues la escritura saldrá lógica, entonces a mí me lleva a comprender lo que ya he entendido... pero creo que para la mayoría de la gente la necesidad de decir algo y la utilidad que tiene el redactarlo que está diciendo es poder contar algo o contar algo para ti mismo.*

La otra función que se adiciona a la llamada básica ya descrita anteriormente, señala que la composición escrita puede tener una pluralidad de intenciones dependiendo de lo que el escritor quiera conseguir o de su necesidad de comunicar (incluso dentro de algunas de estas intenciones se marcan las que puedan tener alguna implicación social o cultural). Esta función sólo aparece mencionada en algunos estudiantes de Química y en poco más de la mitad de los estudiantes de Letras. En los fragmentos siguientes se muestra cómo algunos de los participantes mayores de las carreras universitarias desbordan la comunicación “uno a uno” y van más allá vislumbrando las implicaciones sociales que pueda tener el escribir textos.

Enrique (21: 3; Química): - ¿Para qué sirve redactar textos, para qué sirve componer textos? ¿Qué utilidad tiene? ¿Componer? *Yo creo que sí es muy importante porque un autor es una persona interesada en una evolución no solamente para él e intenta siempre conseguir varios propósitos no importa los que sean (...)* *trata de transmitir una idea a los demás entonces la importancia que podría tener es de que va a tener esa gran responsabilidad de incluir a muchísimas personas yo creo que ese proceso es demasiado importante, porque tiene una gran responsabilidad social porque le va a cambiar la idea a muchas personas.*

Alejandro (20: 1; Letras): - ¿Para qué sirve redactar textos?, ¿Qué utilidad tiene? *Pues depende de la necesidad del creador del texto si es una oficina de gobierno la necesidad es que los contribuyentes paguen, la necesidad puede ser mandar una carta al licenciado fulano de tal y en el caso del texto creativo ahí si sería más preguntarse el por qué lo esta*

haciendo ya que tiene muchas intenciones a través del texto, lo puede hacer nada más por entretenimiento o por que quiera que la literatura es una forma de denuncia o un medio de cambio social, o que piense que la literatura es para defender el sistema, aquí si en la escritura creativa si habría más para qué se redacta ese texto. En el caso de un trabajo académico pues evidentemente para aprobar una materia y en los textos más profanos como la revista de “chismes” pues simplemente para divulgar una serie de información que a la gente le interesa, el periódico para comunicar una serie de noticias; en general, dependería del tipo de texto y de la intención con que se esté redactando.

José Antonio (22: 0; Letras): - *¿Para qué sirve redactar textos?, ¿Qué utilidad tiene? A mi en lo personal ¿para qué me sirve escribir o redactar?, para lo más elemental nunca falta quién haga las notitas y las ponga en el “refri” de lo que necesita yo lo hago más para pasar materias pero en un futuro va a ser una necesidad cuando ya sea académico. A nivel cultural es que realmente ¿quién no lee?, la escritura y la lectura son partes necesarias de la comunicación humana si no existiera qué haríamos, gran parte de nuestro mundo se mueve alrededor de ello.*

Factores que influyen en el grado de dificultad para componer textos

En relación con esta categoría también se identificaron algunas cuestiones que casi todos los participantes de los distintos grados reconocen como influyentes en la dificultad para realizar el proceso de composición (ver tabla 6.6). Por un lado es un hecho que todos reconocen que es importante conocer del tema sobre el que se escribe, aunque como puede constatarse en la misma tabla, la tendencia señala que conforme aumenta el grado escolar el reconocimiento es más unánime. De igual modo, también puede encontrarse una tendencia similar en la progresiva toma de conciencia, a través de los grados escolares, de la importancia de saber cómo hilar las ideas, darles coherencia y estructurarlas dentro del texto.

Una de las diferencias más marcadas apareció en relación con el reconocimiento de consultar fuentes documentales para escribir. Los estudiantes de los ciclos medios no parecen tomar conciencia de la importancia de este factor mientras que los estudiantes universitarios si lo reconocen para escribir con mayor profundidad.

Tabla 6.6 Porcentajes de los factores que influyen en el grado de dificultad de la composición de textos, según los participantes de la muestra estudiada

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA	SECUNDARIA	BACHILLERATO	QUÍMICA	LETRAS
------------------------------------	-------------------	---------------------	----------------	---------------

COMPOSICIÓN				
Conocimiento del tema	66%	83%	100%	100%
Consultar fuentes documentales	16%	16%	33%	50%
Saber cómo redactar las ideas	66%	66%	83%	83%
Reflexionar sobre lo que va a escribir	16%	33%	33%	66%

Y una última cuestión que resulta por demás interesante es la importancia de la reflexión metacognitiva que se debe hacer en el “espacio del tema” para poder escribir con mayor claridad. A mi me parece que esta cuestión es fundamental para los restantes tres factores -destinatarios, propósito y organización retórica- porque permite saber qué es lo que realmente se sabe, cómo y qué es lo que aún no ha quedado del todo claro, lo cual puede determinar que se consulten fuentes adicionales o que se regrese a ellas cuando sea necesario; además esta reflexión metacognitiva sobre lo que se sabe también está involucrada en el paso preliminar indiscutible relacionado con la planificación de la escritura, que consiste en saber y reflexionar sobre cómo organizar y textualizar las ideas (e incluso ir más allá de ello y lograr adaptar esto al propósito y al destinatario posible). En relación con esta cuestión llama la atención cómo se muestra una progresiva tendencia creciente entre los grados, teniendo su cúspide –para no variar- en los estudiantes de Letras.

6.1.4 Las relaciones entre la comprensión y la composición de textos

Un último rubro de la entrevista se dirigió a indagar cómo los participantes estimaban las relaciones entre la comprensión y la composición de textos para lo cual se formularon cuatro preguntas básicas (de la 25 a la 28, véase anexo 1). Se identificaron tres categorías que me parecen dignas de ser consideradas para su análisis y reflexión (véase tabla 6.7) porque muestran algunas diferencias de interés aunque sin marcar tendencias tan claras como en los anteriores rubros de la entrevista.

Tabla 6.7 Categorías de las relaciones entre comprensión y composición

CATEGORÍA	DEFINICIÓN Y NIVELES
Relaciones entre los dos procesos	Se refiere a algún tipo de relación que los participantes reconocen entre uno y otro proceso. Se identificaron tres subcategorías de respuestas: <ul style="list-style-type: none"> - Relación de diferencia - Relación de implicación de un proceso en el otro <ul style="list-style-type: none"> Comprender para escribir Componer en los dos procesos - Relación de participación dentro de un flujo comunicativo
Importancia de alguno de los procesos sobre el otro	Se refiere a la importancia que se le otorga a uno de los procesos y las razones que se aducen. Se identificaron también dos tipos de respuestas: <ul style="list-style-type: none"> - Mayor importancia reconocida a la comprensión - Mayor importancia reconocida a la composición
Preponderancia de la enseñanza de uno u otro de los procesos	En esta categoría se expresa lo que los alumnos señalan sobre cuál de los dos procesos fue más atendido en la situación escolar. Los participantes expresaron dos tipos de respuestas: <ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en la comprensión - Énfasis en la composición

Las relaciones entre los dos procesos

La mayoría de lo entrevistados de secundaria, bachillerato y Química, y sólo algunos de los estudiantes de Letras, aceptaron que la diferencia básica entre los dos procesos se debe a que son actividades distintas: una receptiva (la comprensión) y otra productiva (la composición). Esta diferencia obvia fue reconocida en casi todos los niveles de modo que pocos comentarios relevantes pueden añadirse a ello en este análisis. Sin embargo, es interesante que en la mayoría de los estudiantes de Letras esta dicotomía toma una connotación un tanto distinta porque se acepta que entre ellas se constituye una relación de unidad y/o complementariedad dado que se entienden como procesos comunicativos que parecen cerrar un círculo. Un poco más adelante me referiré a este asunto con más amplitud.

Otro tipo de relación también mayoritariamente aceptada entre los participantes de casi todos los niveles educativos es la relación de implicación entre uno y otro de los procesos de marras. Particularmente, casi todos los participantes de los grados medios y de Química, consideraron que la comprensión está importantemente implicada en el proceso de composición desde antes de la ejecución de la escritura (algunos, muy pocos, sobre todo de bachillerato en donde alcanza un 50%, reconocen el papel de la comprensión durante la composición escrita). De modo que este modo de relación podría denominarse de antecedente-consecuente; es decir: para poder escribir se requiere de haber comprendido previamente información que generalmente proviene de otros textos. Es interesante constatar como en estas respuestas

aparece nuevamente la idea de que comprender es esencialmente reproducir (o a lo mucho interpretar) lo que los textos dicen y que la escritura o la composición depende esencialmente de un trabajo en el que se enfatiza el “espacio del tema” (se requiere de un conocimiento para escribir), las cuales si son puestas juntas permiten establecer una relación lineal-dependiente entre lectura-escritura. Veamos algunos ejemplos de estudiantes de los distintos grados estudiados.

Jonathan (13:10; Secundaria): - ¿Encuentras alguna relación entre comprender y componer textos? *Sí ¿Qué relación tienen? Cuando lees un texto y cuando lo comprendes ya puedes redactar un texto, se necesita mucho la comprensión (...) ¿Y encuentras alguna semejanza entre composición y comprensión? Sí, como le había dicho si no entiendes el texto no vas a poder escribirlo y nada más vas a escribir a lo tonto.*

Sergio (18: 5; CCH): -¿Encuentras alguna relación entre comprender y componer textos? *Si porque para hacer un texto necesitas haber comprendido algunos más, también tienes que comprender tu propio texto porque si escribes algo y no sabes lo que realmente quiere decir no sirve de nada.*

Mariana (20:10; Química): -¿Encuentras alguna relación entre comprender y componer textos? *Sí. ¿Qué relación encuentras? Es lo que habíamos dicho ahorita, cuando tú puedes entender o comprender alguna idea, puedes tú redactar o se te hace más fácil por medio de la ayuda del vocabulario que estés manejando se te puede hacer un poquito más fácil, pero si tú no entiendes estas ideas y te cuesta trabajo redactar no puedes no sabes cómo hacerlo, entonces yo si creo que van de la mano. ¿Y en qué se asemejan comprender y componer textos? Ambas las puedes elaborar cuando tú ya entiendes algo, cuando tus ideas ya son más claras acerca de algún tema y tú ya las puedes plantear o plasmar para que alguien más pueda tener acceso a ellas. ¿Y en qué difieren, comprender y componer? Creo yo que son (inaudible) porque comprendes y puedes componer, si no comprendes te cuesta trabajo componerlas*

Es interesante observar que sólo entre algunos de los estudiantes de Letras se encontró la relación de implicación inversa: tanto leer como escribir requiere de una actividad compositiva-constructiva. Para algunos de estos estudiantes (el 32%) -y en ninguno de los participantes de los otros grados o de la carrera de Química- leer y escribir mantienen una relación por la actividad compositiva-constructiva que ambos implican. Este modo de entender la relación bajo un sustrato constructivo, no debe sorprender que provenga de este grupo de estudiantes puesto que como ya lo vimos en el punto 6.1.2, la mayoría de ellos asumen un modo de conceptualización constructivista de la comprensión lectora (y quizás de la escritura). Obsérvense los siguientes extractos que tratan de ilustrar estas ideas:

Diana (22: 1; Letras): - ¿En qué se asemejan o difieren la comprensión y la composición de textos? *La comprensión de un texto supone en cierto modo una composición distinta en la cabeza del lector y en el acto de escritura de un texto ni se diga, ahí hay una semejanza.*

Claudio (23: 8; Letras): -¿Cuál consideras más importante comprender o componer? *Por igual definitivamente.* Algunos me han dicho que comprender, porque cuando compongo comprendo ¿Tú que opinas? *No, sinceramente cuando compongo si comprendo, pero cuando comprendo compongo en mí, entonces son igualmente importantes si no compongo no puedo comprender y viceversa...si no compongo en mi cabeza lo que me están diciendo entonces no lo comprendo.*

En los estudiantes de Letras, la concepción de la relación entre comprensión y composición es diferente a la antes descrita. En primer lugar, tal y como había sido adelantado, se entiende que estos estudiantes consideran que ambos procesos se influyen y son parte de un mismo ciclo o proceso que no ocurre sólo dentro del sujeto que comprende y escribe, sino entre personas, y, en segundo lugar, son considerados mayoritariamente por estos estudiantes (el 83%) como procesos comunicativos que se requieren y complementan de forma que la comprensión y la composición forman una auténtica cadena comunicativa. Los tres fragmentos siguientes, pretenden ejemplificar estos argumentos:

Itzel (21: 9; Letras): - ¿En qué se asemejan o difieren la comprensión y la composición de textos? *La comprensión es acercarse a un texto y descodificar y el componer es codificar un texto, eso es la diferencia, y se asemejan en que son procesos y ambos son formas concretas, culturales y es un proceso continuo; es como un ciclo y uno siempre va después del otro.*

Yareni (21: 2; Letras): - ¿En qué se asemejan o difieren la comprensión y la composición de textos? *Siento muy relacionadas a la comprensión y la composición de textos, tan relacionadas que cuando en el primer momento que escucho la pregunta no me entra ni la diferencia ni las semejanzas, sino que entiendo que ambos se complementan y se ayudan; pues alguien tuvo que escribir para que yo levara, para que yo comprendiera, y a su vez ese alguien que escribió tuvo que leer para escribir, entonces yo lo veo como una cadenita.* ¿Es como un proceso que continúa? *Y los veo muy relacionados.*

Claudio (23: 8; Letras): - ¿Encuentras alguna relación entre comprender y componer textos? *Forman una unidad (...) comprender y componer forman una unidad que podríamos llamarla “comunicación” entonces la diferencia entre una y otra es que son acciones distintas de una unidad misma.*

Importancia de alguno de los procesos sobre el otro

También se les cuestionó a los participantes sobre la importancia que le atribuían a cada uno de los procesos. La tendencia observada señaló de forma abrumadora, entre los estudiantes de secundaria (100%), bachillerato (83%) y Química (100%), que la comprensión fue juzgada como más importante que la composición escrita.

La razón principal esgrimida por la gran mayoría de los participantes indicó que esta actividad está importantemente involucrada en ambos procesos, en consonancia con los resultados encontrados con la categoría anterior. Muy pocos -entre los estudiantes mayores comentaron que la importancia superior de la lectura se debe: a) la funcionalidad de la lectura (Esteban 21:4; Química: *“la comprensión se usa mucho en la secundaria y en la Universidad es comprender, comprender, comprender, en diversas materias”*) y b) la información que los textos proporcionan (Tanya 17:4; CCH: *“porque comprendiendo se puede aprender mucho más... puedes adquirir más conocimientos”*).

Entre los estudiantes de Letras la cuestión estuvo más dividida, dado que algunos consideraron que la lectura era más importante (36%), mientras que para otros lo fue la escritura (16%); sin embargo, el 50% aceptó y argumentó que ambas son muy importantes. Este resultado parece compatible con la supuesta relación de complementariedad que estos mismos estudiantes sostuvieron y al importante papel comunicativo que se le atribuye a cada una de ellas.

Preponderancia de la enseñanza de uno u otro de los procesos

A los participantes se les cuestionó sobre cuál de los dos procesos habría sido objeto de una mayor atención instruccional dentro de su vida académica pasada y presente. Al respecto, la respuesta más frecuente de los participantes de todos los grados y carreras señalaba que el proceso de la comprensión lectora fue el que más se enfatizó dentro de las aulas (el 75% de toda la muestra). Muy pocos de los participantes aceptaron lo contrario, es decir, que la composición de textos fue mejor atendida en sus experiencias escolares (16%), y todavía algunos señalaron que ninguna de las dos (8%).

Quisiera resaltar aquí algunas cuestiones reportadas por los participantes sobre la enseñanza de la comprensión de textos recibida. Los participantes comentaron que era común en esas clases realizar actividades de comprensión (tales como resolver cuestionarios después de leer textos, o hacer resúmenes) o que se les daban recomendaciones sobre actividades específicas (por ejemplo: “subrayar”, “releer”, “poner atención en la lectura”, “atender a las ideas principales”, “emplear diccionarios”, etc.) o sobre actividades generales (“practicar la lectura”, “leer con detalle”, “leer en voz alta”, etc.); sin embargo, pese a que los participantes reconocieron que se les dieron tales recomendaciones de tipo didáctico para mejorar sus procesos, éstas eran demasiado generales y constituían meras “declaraciones” insuficientes, y que generalmente no iban acompañadas de un apoyo pedagógico sistemático para mejorar el aprendizaje de la comprensión o de la composición (los comentarios críticos sobre la enseñanza de la comprensión y de la

composición, fueron más frecuentes entre los estudiantes de las carreras universitarias). Veamos algunos ejemplos sobre la comprensión de cada uno de los cuatro grupos estudiados:

Jonathan (13:10; Secundaria): -En la enseñanza de la comprensión de textos qué tú has recibido: ¿Qué cosas son las que más te remarcaban tus profesores? *Sacar las cosas más importantes, tratar de sacar las ideas principales que trato de decir el autor.* ¿Alguna otra cuestión que te insistieran tus profesores? *Que primero leyera el texto dos o tres veces y si no lo comprendía trata preguntar o buscar las palabras que no entendía en el diccionario, tratar de relacionar lo que me dice el texto.* ¿Y esta recomendación de sacar las ideas principales, te enseñaron a hacerlo o sólo te lo recomendaron? *Nada más era recomendación, te decían saquen las ideas principales y a lo largo del tiempo comprendimos que las ideas principales era de lo qué trata el texto, en sí el tema.*

Sergio (18:5; Bachillerato): -En la enseñanza de la comprensión de textos qué has recibido a lo largo de tu vida escolar: ¿Qué cosas son las que más te enseñaron los maestros?, ¿qué es lo que más te recomendaron? *Sacar la idea principal del texto y después las secundarias para saber qué es lo que me quiere decir el texto.* ¿Cómo defines una idea principal y una secundaria? *La idea principal es el tema concreto del texto y las ideas secundarias son las que ayudan a la idea principal.* ¿Qué otra cosa te recomendaban? *Muchas veces era repetir el texto, leerlo muchas veces y mientras lo vas leyendo ir razonándolo.* ¿Alguna otra cosa adicional que te recomendarán? *Unos me pedían que hiciera un resumen del texto, un cuadro sinóptico de lo que entendí del texto. (...)* ¿Y te decían cómo hacer un resumen? *Me decían sólo eso, sacar la idea principal y todo eso, los cuadros sinópticos también.*

Natalia (21:6; Química): - En la enseñanza de la comprensión que has recibido ¿Cuáles cosas crees que fueron las que más te enseñaron, las que más te remarcaron en la escuela? *O sea no me acuerdo, yo me acuerdo de alguien que se sentaba y “lees porque lees” y “si no entiendes ni modo” y “tienes que contestar el cuestionario que está al lado y si no estás mal”* ¿No te hacían alguna recomendación...? *No ¿...sobre cómo mejorar tu comprensión? O sea que hacían, te daban la lectura ... el cuestionario, “contesta el cuestionario” que es así nada más buscar dónde está la pregunta en el texto y copia y ya, pero nunca me dieron “tips” o algo así ¿no?, que yo recuerde no.*

Yareni (21:2; Letras): - En la enseñanza de la comprensión de textos qué has recibido ¿Qué cosas han sido las que más han remarcado tus maestros? *No recuerdo que las maestras de la primaria me hayan dicho: “¿haber que tú entiendes?”. Ahorita me vino una imagen que incluso un compañero, que cuando nos enseñaron a hacer resúmenes tenías que subrayar, y me dijeron que debía subrayar lo más importante, eso sí me dijeron, pero este compañero subrayaba todo, y decía que todo era importante, pero no me preguntaban que de lo más importante, qué era lo que yo entendía* (...) Cuándo te decían: “Subraya o encuentra las ideas principales”, ¿eso era todo lo que te decían o te enseñaban cómo? *No, no me enseñaban, nada más así, creo que por eso tuve hace rato una confusión si me habían enseñado subrayar y que eran las ideas principales.*

Ahora veamos algunos ejemplos para el caso de la composición escrita en cada uno de los grados. Nótese también cómo, para los participantes, las recomendaciones que ellos reportaron para la mejora de la composición son un tanto generales o insuficientes y, son juzgadas a menudo críticamente.

Eimy (14:7; Secundaria): -En la enseñanza de la composición de textos qué has recibido ¿Qué cosas han sido las que más han remarcado tus maestros? *Que exprese de lo que yo siento, algo que yo he vivido, ya sea algo bueno o malo, pero ponlo, pero lo que más dicen es pensar un tema y escribirlo. ¿No te hacen otras recomendaciones, aparte de eso? Si hay una palabra que tú piensas expresar o poner, por ejemplo, a mí me enseñaron la palabra “éxtasis”, me dijeron: “si tú quieres escribir eso, ponlo, pero investiga que quiere decir”; a nosotros nada más nos dicen “haz el texto y ya”, “depende de ti si tienes buena ortografía o no”. ¿No te dicen cómo las ideas que tú pones en el texto deben ser coherentes, que tengan relación unas con otras? *No, eso no los dicen, ya cuando hicimos un cuento nos dicen: “aquí no te entiendo nada, o sea que lo vas a repetir pero con otra idea” Y tú ya buscas la manera de solucionarlo... Sí, lo volví a leer, y dije: “vamos a ver por qué”, entonces que se los doy a varios compañeros y más o menos me explicaron por dónde; esa vez fue cuando ya el maestro me traía de encargo y dijo: “no, es que aquí no se te entiende”; pero yo se lo di a varios compañeros y lo hice a propósito, yo dejé el cuento como estaba y da la casualidad que después me dijo: “está muy bien” ; entonces no me dicen nada.**

Gloria (17:3; CCH): - En la enseñanza de la composición de textos qué has recibido ¿qué cosas te han recomendado o remarcado más, tus maestros? *Pues el de escribir lo más relevante o lo más importante, o lo que yo entienda. ¿Alguna otra cosa que te recomendaran cuando escribieras? Vamos a ver, que te dijeran “vas a hacer un trabajo escrito” ¿qué es lo más te piden que cuides o que te enseñaron para que pudieras hacerlo mejor? *Pues las ideas principales ¿Las ideas principales, cómo, qué te decían? *Pues si de que voy a hacer un trabajo escrito, poner mis propias ideas en el texto sobre o que yo entendí o analicé del texto. ¿Y eran recomendaciones, te ponían ejemplos o te lo enseñaban con detalle? Recomendaciones. ¿O instrucciones? No, nada más me recomendaban el poner ideas principales, el poner cuadros sinópticos o conclusión. Eran simplemente recomendaciones ya que cada uno podía llevar su trabajo según su criterio.***

Esteban (21:4; Química): -¿Alguna cosa que no te enseñaron y te hubiera gustado que te enseñaran para la redacción? *Que me hubieran dicho ordena tus ideas porque estás “cantinfleando” mucho. ¿Qué te hubieran insistido más? Sí. ¿Esto desde cuándo te lo vienen diciendo? *Cuando llegue a la facultad. ¿O sea tú realmente has aprendido más en la facultad que lo que aprendiste...? *En toda mi vida. ¿Tanto en comprensión como en redacción? Sí. ¿Te hubiera gustado que te lo enseñaran más atrás, más antes? Sí. ¿Tú sientes que la enseñanza que te dieron sobre comprensión y composición tiempo atrás, la verdad fue...? *Muy precaria.****

José Antonio (22:0; Letras): - En la enseñanza de la composición de textos que tuviste ¿qué cosas han sido las que más han remarcado tus maestros? *En composición de textos cuando era más joven lo que más te enseñaban era que es bueno tener una sintaxis, saber aunque sea poner una oración simple y que con eso ya la hacías, a este nivel me han dicho*

que puedes decir cosas muy bonitas sintácticamente que no tienen ningún valor o aportación, entonces lo más importante que me han enseñado es saber fundamentar una sola idea. Y cuando te decían “es importante que manejes la sintaxis de la oración”, ¿te enseñaron a hacer la sintaxis de la oración? A este nivel sí. ¿Nada más era la recomendación? Si, desgraciadamente era muy vago, sujeto más verbo más predicado esa era la enseñanza que me daban, esa es la enseñanza que dan sobre sintaxis española entonces como quieres aprender a redactar si sólo tienes un sujeto, verbo y predicado... ¿Y la enseñanza de la ortografía, de la puntuación...? Eso es muy importante porque parece que nada más son palitos pero le dan todo un sentido a un texto, eso sí recuerdo que me lo enseñaron en la primaria. ¿Y tú como lo valoras, fue suficiente? Es que no fue suficiente porque te enseñan que eso es importante pero nada más te dan uno o dos ejemplos te enseñan que una oración cambiando la coma puede tener varios significados pero no ahondan, nada más te presentan esto es la coma te sirve para esto y ya.

6.1.5 Consideraciones finales: hacia los modelos conceptuales de lectura y escritura

A partir de los resultados encontrados en la entrevista semi-estructurada, es posible identificar en sus trazos más generales las características principales, aunque preliminares, de los modelos conceptuales de los cuatro grupos estudiados que intento describir y esquematizar en forma resumida de la tabla 6.8 a la 6.11. Obviamente, he dejado de lado a algunos aspectos de la entrevista que no he considerado en el análisis que presento aquí (por ejemplo los aspectos relativos a las experiencias pedagógicas de cada uno de los procesos). En esta sección sólo se han puesto al descubierto aquellos asuntos que a mi juicio son los más importantes y que permiten dar cuenta de los objetivos y preguntas de la investigación para los que fue pensada la entrevista utilizada (objetivos 1 y 2 y preguntas 1 y 2) en esta investigación. Estos resultados obtenidos que se resumen en los cuadros siguientes, serán a su vez puestos en relación con los encontrados en los reportes verbales y la evaluación de los productos arrojados en las tareas de la comprensión y la composición, para de esta manera poder dar cuenta de los restantes objetivos y preguntas de investigación.

Tabla 6.8 Esbozo general de los modelos conceptuales de comprensión y composición, y del conocimiento metatextual de los estudiantes de secundaria

Conocimiento metatextual	Los estudiantes de secundaria entienden que los textos son una suma de ideas, pensamientos o sentimientos. De manera particular conceptualizan a los textos como libros y específicamente como libros escolares. Estos son elaborados principalmente por personas especialmente habilitadas en ello, sea porque “conocen” o “saben demasiado” sobre los temas que escriben (textos informativos/instruccionales), o bien porque son “creativas” (textos narrativos, literarios). La principal función de los textos es educativa, sea porque los autores que los elaboran pretenden enseñar a los demás (función instruccional desde el punto de vista del escritor) o porque estos pueden ser fuentes de aprendizaje (función de aprendizaje desde el punto de vista del lector).
Modelo conceptual de lectura	La forma en que la comprensión de los textos es conceptualizada por estos estudiantes, es como un mero acto de recuperación del significado/mensaje que está puesto en los textos por los autores que saben. En este sentido, el acto de lectura consiste en asistir al texto para instruirse de éste y reproducir fielmente las ideas que el autor expone en el mismo. La principal función que se le reconoce a la comprensión lectora es “saber lo que el texto dice”. No sorprende por tanto que la dificultad o facilidad para realizar la comprensión parece depender sobre todo del escritor del texto.
Modelo conceptual de escritura	La composición escrita se entiende como un simple acto de escribir lo que se conoce o siente. La principal función que se reconoce es este acto transmisivo-unidireccional es meramente informativa más que comunicativa, donde no parece importar tanto el destinatario, ni el propósito comunicativo. Por tanto escribir depende en gran medida de que el escritor sepa esencialmente moverse en el “espacio del tema”.

Tabla 6.9 Esbozo general de los modelos conceptuales de comprensión y composición, y del conocimiento metatextual de los estudiantes de bachillerato (CCH).

Conocimiento metatextual	Los textos son conceptualizados como una suma de ideas, pensamientos o sentimientos pero empiezan a verse también como organizaciones que tienen un orden y un arreglo lingüístico. Las diferencias entre los textos (los cuales son ante todo libros) dependen no sólo del contenido que tratan sino también de su estructura e incipientemente del género. Los que
---------------------------------	--

elaboran los textos siguen siendo personas especializadas en su materia y los “creativos” en literatura. Los textos son cualquier escrito no necesariamente los libros y su ámbito no necesariamente es el escolar. Sin embargo, se les sigue atribuyendo principalmente la función educativa.

Modelo conceptual de lectura

Aún cuando se sigue sosteniendo una conceptualización reproductiva del acto de comprensión lectora, empieza a reconocerse el papel del lector en la interpretación que puede matizar de manera subjetiva lo que se comprende. Dado que se comienza reconocer un papel más activo del lector, la función principal de la comprensión es acercarse a ellos para “aprender” (no tanto para que los textos enseñen desde el punto de vista del que impone el texto). Aún se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión parece depender de lo que hace el escritor, aunque empieza a reconocerse el papel del lector sobre todo en la dimensión motivacional.

Modelo conceptual de escritura

La conceptualización de la escritura no difiere demasiado de la del grado anterior. Se escribe cuando y porque se sabe o se siente, sin embargo comienza a “abrirse” el espacio retórico dado que los participantes empiezan a tomar conciencia de que se debe escribir con una cierta intención comunicativa para conseguir fines pragmáticos e igualmente comienza a considerarse el papel del lector posible mientras se elaboran los textos. Asimismo, se llega a reconocer el papel que puede tener la escritura en la mejora del conocimiento y comprensión sobre un tema determinado (el tema sobre el que se escribe).

Tabla 6.10 Esbozo general de los modelos conceptuales de lectura y escritura, y del conocimiento metatextual de los estudiantes de la carrera de Química

Conocimiento metatextual

En su conceptualización de los textos estos son el conjunto o la suma de ideas, pensamientos o sentimientos y al mismo tiempo organizaciones que poseen un orden y un arreglo lingüístico. Como en el grado anterior, las diferencias entre los textos dependen no sólo del contenido que tratan sino también de su estructura e incipientemente del género. Se cobra una mayor conciencia de que todos podemos escribir textos aunque se sigue reconociendo que generalmente los hacen aquellos que “saben” con la intención de “enseñar”. Hay un mayor consenso de conceptualizar a los textos como no necesariamente vinculados con la escuela.

Modelo conceptual de lectura Disminuye la tendencia a conceptualizar la lectura como una actividad de descifrado-reproducción del acto de comprensión lectora y va creciendo la importancia del modelo interpretativo, con las implicaciones que tienen en el reconocimiento del papel activo del lector en la búsqueda e interpretación del significado de los textos. Se enfatiza el papel del lector al acercarse a los textos para aprender y para lograr un mayor crecimiento como persona. Se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora parece depender ya no sólo de lo que haga o deje de hacer el escritor sino también de la participación del lector en la dimensión motivacional y cognitiva.

Modelo conceptual de escritura La conceptualización de la escritura empieza modificarse en el sentido de trabajarse en los dos espacios “del tema” y “retórico”, aunque se sigue haciendo énfasis en el primero. Cobra mayor importancia el papel del lector antes y mientras se realiza la escritura. Igualmente hay una mayor preocupación por el proceso de textualización: por exponer las ideas clara y coherentemente. Se reconoce que se escribe para informar pero se sigue manteniendo la idea de que el proceso de composición tiene importantes repercusiones en la profundización del conocimiento sobre el que se escribe. El grado de dificultad del proceso se atribuye a conocer sobre el tema, a tener habilidades suficientes para textualizar y se empieza a reconocer el papel de la reflexión de lo que se sabe y la importancia de consultar fuentes adicionales para escribir.

Tabla 6.11 Esbozo general de los modelos conceptuales de lectura y de escritura, y del conocimiento metatextual en los estudiantes de la carrera de Letras

Conocimiento metatextual Los textos pueden ser cualquier tipo de escritos (incluso puede hablarse de textos orales o discursos). Son entendidos como conjuntos de ideas, pensamientos o sentimientos, con un organización y arreglo, con un cierto propósito y referido siempre a un(os) destinatario(s) determinado(s). Las diferencias entre los textos se deben al género y al contenido temático. En general, todos podemos hacer los textos dado que todos tenemos necesidades e intenciones comunicativas. Los textos no necesariamente están vinculados con los escenarios escolares (no sólo tienen un papel educativo) porque su función principal es comunicativa e incluso se reconoce que los textos tienen una importancia dentro de los distintos contextos sociales y culturales.

Modelo conceptual de lectura Se conceptualiza a la lectura como una actividad interpretativa pero empieza a predominar la modalidad constructiva, en la que

llega a aceptarse que los significados comprendidos en gran medida dependen del lector, llegando a asumir actitudes valorativas o críticas sobre los textos o sobre los autores. La función principal de la comprensión lectora es aprender e incluso desarrollar instrumentos cognitivos e interpretar la realidad circundante. Se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora depende de lo que haga o deje de hacer tanto el escritor como el lector (se destaca la dimensión cognitiva).

Modelo conceptual de escritura

La conceptualización de la escritura esta basada en la contemplación de los dos espacios “del tema” y “retórico”, aunque en este caso se haga hincapié en el segundo. Cobra mayor importancia el papel de los factores relacionados con las preguntas de por qué (el propósito) para quién (el lector posible) y cómo (género y planificación de la textualización) escribir. Se relativiza la importancia del proceso de composición en la profundización del conocimiento sobre el que se escribe. Se destaca la función social de la composición escrita. El grado de dificultad del proceso se atribuye al conocimiento sobre el tema, a tener habilidades suficientes para textualizar y se da un mayor reconocimiento (en comparación con los estudiantes de Química) al papel de la reflexión de lo que se sabe y a la importancia de consultar fuentes adicionales para escribir.

6.2 Resultados de los reportes verbales: las actividades estratégicas y autorreguladoras de la comprensión y la composición de textos

El siguiente análisis se realizó a partir de los protocolos de los reportes verbales una vez que fueron transcritos de la grabación. Los reportes verbales audiograbados fueron convertidos para su transcripción en emisiones simples con sentido⁴. El conjunto de estas emisiones forman el protocolo del reporte verbal de la tarea de que se trate.

El análisis inició a partir de la lectura exhaustiva y heurística de los protocolos de los reportes concomitantes (RVC) y retrospectivos (RVR) correspondientes a los dos procesos estudiados. Fueron muy útiles también las observaciones y las notas informales que se hicieron al momento de la aplicación de los reportes, así como la realización de dos actividades de piloteo previamente realizadas. Como consecuencia de estas actividades, se construyó un sistema de categorías y subcategorías para el análisis de las actividades realizadas en las tareas de comprensión lectora (comprender el texto utilizado) y producción de textos

⁴ Una emisión con sentido es un enunciado que en sí mismo se considera autosuficiente para ser interpretado en toda su intención comunicativa. Las emisiones con sentido se transcribieron en forma literal sin añadidos ni interpretaciones y se enlistaron asignándoles un número; en este sentido, constituyen la unidad de análisis de los reportes verbales. Para convertir los reportes audiograbados en emisiones con sentido de los protocolos escritos, se les proporcionó arduo entrenamiento a dos transcriptoras supervisado por el autor quien también realizó varias transcripciones en los estudios piloto previos y en esta investigación.

(elaborar una composición escrita con una nueva demanda comunicativa). En un principio, se trató de diseñar un sistema de categorías lo más parecido posible para cada uno de los procesos con la intención de contar con categorías similares para facilitar la comparación, pero dada la singularidad de éstos, esto no pudo conseguirse. La mayor parte de las categorías son específicas de cada proceso y sólo algunas de ellas pueden asemejarse. Vale la pena mencionar que las categorías que se proponen más adelante no son excluyentes entre sí, de modo que en un mismo enunciado puede haber varias categorías a la vez.

El análisis que se presenta a continuación está basado en los RVC, por lo que se decidió excluir del mismo a los RVR. La razón principal de esta decisión es que los primeros aportan más información y con mayor detalle de lo que los participantes hicieron mientras comprendieron o escribieron sus textos; no obstante, los segundos, fueron una fuente de información importante por su carácter recapitulativo dado que apoyaron y orientaron mucho la comprensión de los que los participantes realmente hicieron y dijeron durante la realización de las tareas emprendidas. En realidad, los RVR casi no añadían información a la proporcionada por los reportes concomitantes y por otro lado, generalmente no daban cuenta de información que los RVC sí aportaban. Otra cuestión relevante es que de alguna manera los RVR permitieron la triangulación de la información con los RVC, de modo que su lectura sirvió de modo orientativo y contribuyeron a reforzar y enriquecer el análisis y las posibles interpretaciones hechas a los RVC (Taylor y Dionne, 2000).

6. 2. 1 Los reportes de pensamiento en voz alta de la comprensión de textos

En lo general, los protocolos de RVC de comprensión difirieron en extensión en los grados estudiados. Así, los estudiantes de secundaria produjeron protocolos de 30 emisiones en promedio. Los de bachillerato y los estudiantes de Química casi no difirieron entre sí, puesto que sus RVC promediaron 58 y 59 emisiones respectivamente. Por último, los protocolos de los estudiantes de Letras fueron más largos que todos los anteriores con una extensión de 79 emisiones en promedio.

Para el análisis de los RVC de la comprensión desarrollé un sistema de categorías que estaba centrado en describir las distintas actividades cognitivas, metacognitivas-reflexivas, y autorreguladoras que los participantes exhibieron en sus reportes⁵. Estas categorías que se emplearon tienen un peso heurístico importante dados los objetivos que se persiguen en este trabajo y que en este caso corresponden a observar cómo los modelos conceptuales identificados gracias al análisis de la entrevista se relacionan con estas

⁵ En los reportes también se encontraron otros tipos de emisiones que no se consideraron para el análisis dado que arrojaban escasa información heurística para los fines de este trabajo, como por ejemplo: las actividades de lectura simple (“*prosigo leyendo*”, “*me dirijo al siguiente párrafo*”, etc.); la lectura en voz alta; las verbalizaciones de acciones o de eventos inocuos (“*paso a la siguiente hoja*”, “*tengo un poco de calor*”, etc.).

habilidades de alto nivel. A continuación presento una breve descripción del sistema de categorías para el análisis de los RVC.

Tabla 6.12 Sistema de categorías de análisis de los RVC de comprensión de textos.

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS REPORTES VERBALES DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. *Uso de estrategias específicas de lectura (E)*. Mención de estrategias específicas de lectura que el lector dice utilizar. Se distinguen cinco tipos:

a) de tipo *exploratorio (E-e)*. Son actividades exploratorias que generalmente se realizan al inicio de la lectura (ver el título y hacer un comentario general, explorar el texto, dar un vistazo al texto, contar hojas, etc.)

b) de tipo *reproductivo (E-r)*. Se reconocieron dos variedades: i) de *tipo simple* (por ejemplo: comentar que se está haciendo una relectura de una parte del texto) y ii) para *seleccionar información* (tales como: subrayar, poner marcas al margen, tomar notas)

c) de tipo *reconstructivo (E-c)*. Igualmente se reconocieron dos tipos: i) de tipo *elaborativo* (por ejemplo: hacer uso de conocimientos previos, imaginar mientras se lee, hacer inferencias, etc.) y ii) de tipo *organizativo* (por ejemplo: mención de hacer un cuadro sinóptico, hacer un mapa conceptual, hacer un resumen, etc.).

d) de tipo *estructural (E-es)*. Mención del uso de la superestructura del texto o de la identificación de la organización estructural que provee el texto y/o del reconocimiento de los marcadores textuales expuestos en el texto.

2. *Autoexplicaciones (Au)*. Se refiere a los razonamientos o actividad reflexiva que se hace sobre el contenido o forma de organización del texto para comentar, integrar o aclarar ideas y mejorar la comprensión.

3. *Actividades de autorregulación (A)*: Mención de actividades relacionadas con estrategias autorreguladoras tales como:

a) *Planificación (A-p)*. Implica la mención del propósito para leer y las actividades que se planifican sobre cómo realizar la lectura o partes de la lectura.

b) *Supervisión (A-s)*. Son actividades de monitoreo y seguimiento desplegadas mientras se lee el texto que implican *experiencias metacognitivas de detección de problemas de comprensión (A-sp)* (p. ej. “no entiendo”, “esta parte no le entendí”) y/o de *uso de estrategias remediales*. Tales como relectura local inmediata y actividades de regresión o de chequeo de aspectos particulares en el texto de la lectura ya realizados (A-sreg).

c) *Revisión (A-r)*. Actividades que se realizan para revisar la comprensión y/o los apuntes realizados. Sólo se consideran las que se realizan cuando se ha dado una lectura completa al texto

4. *Comentarios valorativos sobre el contenido del texto (Cv)*: Se incluyen comentarios evaluativos, críticos y afectivos de tipo positivo o negativo sobre el texto. Se identificaron dos variedades: i) comentarios valorativos *en relación al contenido del texto (Cv-c)* (“me gusta...”, “está aburrido”, “está interesante”) y ii) comentarios valorativos *en relación con el modo de escritura del texto (Cv-t)* (“el texto está bien organizado”, “es redundante”, etc.).

5. *Comentarios reproductivos sobre el contenido del texto (Cc)*: Aquí se incluyen los comentarios alusivos al tema de que está tratando el texto “aquí dice...”, “se refiere a ...”

Las emisiones de los protocolos fueron clasificados según las categorías mencionadas. Hay que señalar que cada una de las emisiones de los protocolos, les fueron asignadas una o varias categorías a la vez. A continuación presento en los siguientes cuadros los resultados encontrados en los RVC de los grados estudiados, en términos de frecuencias, promedios y porcentajes.

Estrategias específicas de comprensión de textos

En esta sección se incluyen en el análisis todos los tipos de estrategias específicas de lectura que los participantes utilizaron cuando se aproximaron a los textos, es decir las variedades: exploratorio, reproductivo, reconstructivo y estructural. También se añaden las autoexplicaciones que son actividades estratégicas pero que tienen que ver implícitamente con actividades metacognitivas de reflexión y con la actividad autorreguladora de la supervisión. En el cuadro siguiente se presentan los promedios y porcentajes por cada uno de los tipos -y subtipos cuando es el caso- de cada una de las actividades estratégicas.

Tabla 6.13 Enunciados promedio de los RVC de comprensión que reportaron el uso de estrategias específicas de lectura, en cada uno de los grupos estudiados.

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA	SECUNDARIA	BACHILLERATO	QUÍMICA	LETRAS
<i>Tipo exploratorio</i>	0.33	0.16	0.83	1.50
<i>Tipo reproductivo</i>				
<i>Simple</i>	1.50	8.50	7.75	8.33
<i>Selección</i>	8.83	11.83	14.33	17.33
<i>Tipo reconstructivo</i>				
<i>Elaborativa</i>	0.66	2.33	2.00	3.83
<i>Organizativa</i>	1.00	3.66	3.66	5.00
<i>Tipo estructural</i>	2.83	3.50	5.83	5.33
<i>Autoexplicaciones</i>	0.33	1.33	3.33	8.33

Como puede observarse en la tabla anterior, en la mayoría de los tipos de estrategias existen diferencias entre los grados escolares inferiores y los superiores. Pero procedamos a hacer un análisis más detallado en cada una de las estrategias consideradas.

En lo general, los participantes de todos los grados casi no reportaron realizar actividades exploratorias de lectura. Las diferencias encontradas fueron mínimas entre los estudiantes de secundaria (0.33), los de bachillerato (0.16) y los estudiantes de las carreras de Química (0.83) y Letras (1.50). La mayor parte de los estudiantes procedieron a iniciar su lectura casi sin reparar demasiado en qué iban a leer y a encontrar en el texto.

En la mención de las estrategias reproductivas en los RVC se encontraron algunas diferencias dignas de comentarse. Así por ejemplo, la actividad de relectura (estrategia reproductiva simple) apenas fue mencionada por los estudiantes de secundaria, mientras que entre los estudiantes de bachillerato, Química y Letras, donde se utilizó con cierto grado de frecuencia, casi no se encontraron diferencias.

No ocurrió así en lo que respecta al uso de estrategias reproductivas que pretendían seleccionar información importante del texto (aparentemente para luego estudiarlas casi en forma reproductiva), dado que todos los estudiantes mencionaron emplearlas. En ellas, si se encontraron diferencias claramente escalonadas (de tres emisiones en promedio) entre los cuatro grupos estudiados. Dentro de ellas, cabe resaltar que la estrategia del subrayado fue la más profusamente empleada por los participantes (y fue quizás la estrategia más predominante en todos los sujetos). Ellos reportaron subrayar lo que a su juicio era considerado como importante dentro del texto, pero ante este hecho cabe formular la pregunta: ¿Realmente los subrayados reportados fueron estratégicamente utilizados de modo que correspondieran a las partes más importantes del texto leído?. Para poder responder a esta pregunta, se hizo un análisis ulterior en los textos utilizados por los participantes con el fin de observar los subrayados realizados y ver si existía alguna relación con las ideas de mayor importancia estructural identificadas, según el análisis del texto previamente realizado (ver tabla 5.3 del capítulo cinco). El análisis de los subrayados se centró en lo que yo llamo “subrayados apropiados” que correspondieron con las unidades-idea de importancia estructural.

Tabla 6.14 Número de ideas subrayadas con importancia estructural

TIPO DE SUBRAYADO	SECUNDARIA (3)	CCH (4)	QUÍMICA (3)	LETRAS (5)
<i>Subrayado apropiado</i>	4.00	6.12	4.83	6.50

Nota. El número puesto al lado de los grados escolares indica la cantidad de sujetos que subrayaron y que contaron para el análisis. El número máximo de ideas de importancia estructural es de 10 (ver tabla 6.13).

Como puede observarse en la tabla anterior, en los subrayados se marca una cierta diferencia entre los estudiantes de secundaria vs los de bachillerato y de Letras (y no con respecto a los de Química), lo que quiere decir que conforme aumentó el grado escolar la proporción de subrayado efectivo de unidades-idea de importancia estructural también pareció progresar (estos datos tienen una relación directamente proporcional con el número promedio de emisiones reportados en la tabla 6.13). Al menos en el caso del subrayado, se constata que ya desde la secundaria los estudiantes fueron capaces de identificar el 40% de las ideas principales del texto (los de Química el 48%), mientras que los de CCH y de Letras identifican en forma apropiada el 61% y el 65% de ellos, respectivamente.

Como se ve las diferencias no fueron tan marcadas como se esperaba, pero a este resultado habría que añadir que los alumnos mayores aplicaron adicionalmente otros recursos estratégicos -alternativos o complementarios- como tomar notas al margen o en hoja aparte, o incluso utilizar otras estrategias organizativas más complejas (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc., ver a continuación), mientras que los menores no parecieron tener un gran repertorio. E igualmente habría que confrontar estos resultados con lo que los participantes hacen con las unidades-idea subrayadas en la elaboración de su resumen, tarea que se consideró para valorar el grado de comprensión del texto-fuente leído (ver sección 6.3).

En lo que respecta a las estrategias de tipo reconstructivo, también se encontraron diferencias progresivas entre los grupos de estudio, aunque nuevamente entre los estudiantes de CCH y Química se encontraron más similitudes que diferencias. Los estudiantes de secundaria escasamente manifestaron utilizar en RVC, estrategias de tipo elaborativo y de tipo organizativo. Mientras que en los estudiantes de Letras reportaron haber utilizado más veces cualquiera de las dos, separándose de los de bachillerato y Química y, obviamente, de los de secundaria.

Algo similar ocurrió con el uso reportado de la estrategia estructural, en donde también ocurrieron diferencias entre los estudiantes de secundaria, bachillerato y carrera profesional. Aunque en este último caso, el dato favoreció ligeramente a los de Química. Nótese también como estos datos tienen una relación cercana con los referidos a las ideas subrayadas de importancia estructural (y obviamente con las estrategias reproductivas de selección) (ver tabla 6.14), lo que quiere decir que conforme los sujetos progresaron en el grado escolar se mostraron más sensibles a las unidades-idea importantes, tuvieron una mayor conciencia de ello al reportarlas y además fueron más eficaces para aplicar la técnica del subrayado a éstas.

Por último, resultan muy interesantes los datos encontrados en la categoría de las autoexplicaciones. Como se dijo, estas verbalizaciones expresan la intención de los participantes por dar sentido a lo leído, por buscar

establecer conexiones entre partes de la información que el texto provee o incluso por intentar esclarecerlas cuando previamente, en otro momento de la lectura, habían quedado poco claras. Este tipo de emisiones, contrastan con aquellas que saturaban a los reportes tales como los comentarios reproductivos sobre el contenido *on line* (que a mi juicio son pseudointentos de parafraseo, ver más adelante) o con los comentarios sobre las actividades estratégicas que se iban a emplear o estaban empleando (las que acaban de reseñarse).

En el caso de las autoexplicaciones, el esfuerzo reflexivo consciente fue muy distinto entre los grados estudiados (ver tabla 6.13). Los estudiantes de secundaria y los de bachillerato casi no realizaron este tipo de actividad cognitiva durante la lectura, como lo indican los números promedio de emisiones en cada uno de los grados (0.33 para el caso de secundaria y 1.33 para el caso del CCH). Los estudiantes de Química llevaron a cabo 3.83 autoexplicaciones en promedio en todo el RVC, lo cual marca una ligera diferencia respecto a los grados inferiores. Pero la diferencia más marcada fue con respecto a los estudiantes de Letras quienes promediaron 8.33 emisiones por protocolo. Estos datos parecen demostrar dos cosas: 1) la escasa actividad reflexiva consciente de búsqueda de sentido mientras se lee intentando autoexplicarse o haciendo metacomentarios sobre el texto leído, en los estudiantes de secundaria y bachillerato y 2) el progreso de esta actividad reflexiva en los estudiantes universitarios, particularmente entre aquellos -los estudiantes de Letras- quienes poseen una conceptualización metatextual más refinada sobre los textos y sus funciones comunicativas (ver apartado 6.1).

Actividad autorreguladora en la comprensión de textos

También se analizaron en los protocolos las actividades autorreguladoras que los participantes reportaron realizar mientras trataban de comprender los textos. Se clasificaron de acuerdo a los tres procesos básicos que intervienen en la regulación: actividades de planificación, actividades de supervisión o monitoreo y actividades de revisión. El número de enunciados promedio que los participantes reportaron en cada una de las categorías se presentan en la tabla 6.15.

En los reportes de los participantes de todos los grados escolares, se mostró una escasa actividad de planificación. Los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química reportaron menos de un enunciado en promedio que se refería a la actividad de planificación en sus RVC. Sólo los estudiantes de Letras al menos expusieron una emisión en promedio en todo el protocolo.

Al respecto pueden hacerse dos comentarios que relativizan un poco estos resultados. Primero, se esperaba hasta cierto punto que los planes de los participantes fueran breves a diferencia de lo que ocurre en la supervisión que tiene que hacerse de forma continua y constante mientras se lee el texto, lo que quiere decir

que es difícil que los participantes expusieran en forma extensa sus actividades de planificación en los reportes, aunque como ya se expuso los mayores expresan, aunque sea brevemente, el modo en que se conducirían en lo general antes de leer. Segundo, y aunado a lo anterior, es sabido que en las actividades de lectura, en oposición a la de composición escrita la actividad de planificación no parece ser tan fundamental (como sí lo es el caso de la supervisión) a menos que los mismos lectores reconozcan la complejidad de la tarea a la que se enfrentan. Generalmente la planificación se obvia sobre todo cuando se trata de una demanda claramente expuesta desde el exterior -como fue el caso- a diferencia de cuando ésta es auto-determinada para dar cuenta de una tarea compleja a la que hay que enfrentar, lo que sí parece exigir un alto nivel de planificación (Pressley y Afflerbach, 1995 citado por Pressley, 1999).

Tabla 6.15 Enunciados promedio de los RVC de comprensión que reportaron el uso de actividades autorreguladoras en cada uno de los grados estudiados.

ACTIVIDADES DE AUTORREGULACIÓN	SECUNDARIA	BACHILLERATO	QUÍMICA	LETRAS
<i>Planificación</i>	0.16	0.16	0.33	1.00
<i>Supervisión</i>				
- Problema en la comprensión	2.50	5.83	5.33	12.00
- Problema en la comprensión + actividad remedial local (relectura)	1.33	5.00	4.16	7.16
- Actividad remedial de regresión	0.00	2.16	2.50	4.33
<i>Evaluación</i>	0.00	1.33	1.33	1.00

Algo similar ocurrió con el proceso de la evaluación. En el caso de la presente investigación se definió como evaluación de la comprensión a aquella actividad que los estudiantes realizaron *al terminar* de leer el texto completo con la intención de hacer una valoración del grado de comprensión lograda o para cotejar hechos relativos a la comprensión y sus estrategias implicadas. Esto se hizo así para distinguirla de la supervisión que se realiza *mientras* se está leyendo el texto en donde puede haber cabida para la ejecución de relecturas locales o regresiones para luego retomar o continuar el procesamiento lector. Siendo así entendida la evaluación, los estudiantes de secundaria no reportaron actividad alguna de este tipo en sus reportes.

En cambio, los participantes de bachillerato, Química y Letras apenas expresaron una emisión en promedio relativa a realizar algún acto de evaluación en sus RVC. Este dato expuesto así resulta sorprendente dado que los sujetos sabían de la situación de evaluación próxima que iba a ser realizada después del acto de lectura, por lo que la actividad de revisión se exigía. Empero, cuando uno observa los protocolos y la lógica que cada participante le imprimió, se comprende que varias de las emisiones de la revisión expuestas por los mayores, incluye una serie de actividades de diversa índole tales como acciones de chequeo de notas, la aplicación de estrategias reconstructivas (hacer un mapa, hacer un cuadro, etc.), etc. Esto quiere decir que la emisión que en un momento determinado expresa la actividad de revisión dentro de un reporte, se vuelve una especie de “emisión de alto orden” que incluye una serie de acciones subalternas como las que ya se han mencionado. Por otro lado, hay que tener presente también que la supervisión (que, como veremos, es una actividad de regulación central en el proceso lector) es una especie de “revisión-evaluación en el acto”, la cual si es bien realizada puede dejar en un segundo plano a la actividad de evaluación realizada después del acto lector.

A diferencia de las actividades de planificación y revisión, los participantes de los cuatro grados reportaron utilizar la supervisión en forma más frecuente, aunque hubo entre ellos diferencias dignas de ser comentadas y analizadas. Como se recordará la supervisión consiste en hacer un monitoreo constante del grado en que está ocurriendo la comprensión mientras se lee, e implica básicamente dos acciones cognitivas importantes: a) valoración *on line* del grado de comprensión conseguido, lo que hasta cierto punto tiene que ver con la detección o no de fallas en la comprensión y b) la realización de actividades que buscan remediar fallas de comprensión, cuando es el caso (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Mateos, 1991 y 2001). Cada una de estas acciones, requiere necesariamente de la ocurrencia de experiencias metacognitivas conscientes en los lectores; la primera de ellas está basada en aquellas experiencias que tienen que ver con “el darse cuenta que se está o no comprendiendo” y la segunda de ellas -que aplica particularmente cuando ocurren ciertas fallas en el procesamiento lector- implica experiencias del tipo “sentir que se tiene que hacer algo para remediar la falla” lo que, como ya se ha dicho, generalmente puede involucrar que el lector realice acciones estratégicas remediales de diverso tipo y complejidad.

Pues bien, en la tabla 6.15 se presentan los datos relativos a los dos asuntos clave de la supervisión, tal y cómo fueron reportados por los participantes. En primer término, se presenta la categoría que se refiere a la detección consciente de problemas o fallos en la comprensión, la cual arrojó diferencias entre los grados estudiados; es decir los estudiantes de secundaria reportaron 2.50 emisiones en promedio que denotaban tomar conciencia de fallas en el comprensión. Tanto los estudiantes de bachillerato como los de Química emitieron más del doble de enunciados de detección de fallas en la comprensión en comparación con los

pertenecientes al nivel de secundaria; vale decir que entre ellos casi no existió diferencia y que si hubo alguna fue a favor de los de bachillerato. Por último, los participantes de Letras reportaron más del doble que los de bachillerato y Química, puesto que promediaron 12 emisiones.

Son interesantes estos datos porque, como ya veremos en la sección 6.3, los mayores demostraron una mejor ejecución en la evaluación de la comprensión lograda en la tarea de resumen en comparación con los estudiantes de secundaria quienes reportaron tener pocas fallas en su comprensión!, lo que permite inferir que los mayores no sólo demostraron tener una mayor “sensatez metacognitiva” (reconocimiento de tener más fallas en la comprensión) que los menores, sino que también fueron más eficaces para solucionar estas fallas. Esto debe relacionarse con el hecho comprobado de que los lectores novatos muchas veces no parecen darse cuenta de tener ciertos problemas en la comprensión (situación llamada por algunos “ilusión de la comprensión” o “metaignorancia”, Burón, 1993 y Mateos, 2001) lo que permitiría concluir que: a) los estudiantes de secundaria muy probablemente no se percataron de otros problemas de comprensión más allá de los que pudieron reportar y b) que al parecer no fueron tan eficaces para solucionar ni aquellos que reportaron ni los que pasaron desapercibidos para ellos.

Volviendo a la idea esbozada en el párrafo anterior, sobre cómo fueron corregidos los problemas que habían sido detectados por los participantes, se identificaron los dos recursos⁶ principales empleados por ellos. El primero consistió en aplicar la estrategia de remedio “releer el contexto discursivo inmediato” que siguió inmediatamente una vez identificado el problema de comprensión. Interesó especialmente el bucle “reporte de detección del problema-relectura del contexto discursivo para aclararlo” porque fue el más empleado. El segundo de los recursos -que no necesariamente se acompañó de reportes de “detección de problemas” por los participantes- fue el empleo de regresiones en partes seleccionadas del texto con el fin de constatar o aclarar datos particulares. Comento con detalle estos dos recursos a continuación.

Se encontraron diferencias con el grado escolar en relación con el bucle “reporte de detección del problema-relectura del contexto discursivo para aclararlo” (ver tabla 6.15). Los estudiantes de secundaria sólo reportaron 1.33 emisiones en promedio que implicaron la corrección por medio de la relectura inmediata, los de bachillerato 5.00, los de Química 4.16 y los de Letras 7.16. Estos resultados permiten comentar lo siguiente en relación al porcentaje de corrección de los problemas identificados:

⁶ Los participantes también utilizaron otros recursos, aunque de forma muy escasa, tales como: a) continuar la lectura y esperar a que el problema se aclarase “más adelante”, b) declarar que recurrirían, si pudieran, al uso de apoyos externos (consultar diccionarios) o c) dejar marcas en el texto (signos de interrogación, flechas, etc.). Dentro del texto comento algunos resultados encontrados al respecto.

a) Los estudiantes del secundaria reportaron que intentaron corregir el 53% de los problemas de comprensión detectados por medio de la relectura del contexto discursivo; el 13% se buscó “corregir” por medio de “continuar la lectura”, el otro 13% dijo que se podría corregir “si pudieran consultar un diccionario” (cosa que no se hizo) y el 6% poniendo una marca al margen para tener presente el problema.

b) En el caso de los estudiantes de bachillerato, se reportó que se intentaron corregir por medio de la relectura el 84% de los problemas detectados, el 6% se intentó corregir poniendo alguna marca para tener presente el problema y el 3% se buscó “corregir” por medio de continuar la lectura.

c) Los participantes de Química reportaron intentar corregir el 78% de los problemas detectados por medio de la relectura del contexto discursivo, mientras que sólo el 6% se dijo que se intentaron corregir por proseguir con la lectura “esperando que se solventara el problema más adelante”.

d) En los RVC de los estudiantes de Letras se intentó corregir el 60% de los errores por medio de la relectura del contexto, el 22% a través de “continuar la lectura”, el 10% reportó que se solucionaría tomando notas para tenerlo presente “porque podría olvidarse si se tuviese en la mente” y sólo el 7% declaró que requeriría de consultar una fuente externa (diccionario).

Como puede constatarse, estará de acuerdo el lector, sólo con la relectura del contexto -que efectivamente se llevaba a cabo, en todos los casos reportados- se puede estar más o menos seguro de que sirvió para allanar la falla de comprensión reportada dado que en muchas ocasiones los propios participantes reportaron que efectivamente así fue (experiencias metacognitivas inmediatas de “logro de la comprensión”) y en otras pareció confirmarse el hecho porque ellos decidieron avanzar al siguiente párrafo sin comentar más nada. En los otros recursos no se puede tener seguridad de que se hizo algo redituable, a excepción del recurso reportado por los de Letras consistente en tomar nota de algún dato que causaba problema para poder considerarlo posteriormente.

Por último, en el recurso de regresión a partes selectivas del texto, también se encontraron diferencias entre grados. Los estudiantes de secundaria no reportaron utilizar este importante recurso en sus protocolos. Los de bachillerato reportaron haberlos utilizado en el 2.16 de los enunciados de sus RVC asemejándose otra vez a sus contrapartes de Química quienes lo hicieron en 2.50 de sus enunciados. Por su parte los estudiantes de Letras nuevamente reportaron una cantidad que fue casi el doble de los de bachillerato y superior a los de Química, a saber: el 4.33 de los enunciados. Como podrá observarse este recurso, que está a medio camino entre una acción de supervisión y una de evaluación, puesto en conjunción con los datos anteriores

demuestra que hubieron ciertas diferencias en la actividad de supervisión consciente, identificándose tres grupos: a) los de secundaria, quienes detectaron escasos problemas de comprensión y quienes hicieron uso de pocos recursos para regular la comprensión lograda *on line*, b) los de bachillerato y Química –con muchas semejanzas entre sí, quienes estuvieron por encima de los de secundaria en estas dos acciones y, por ultimo, c) los estudiantes de Letras quienes reportaron una mayor actividad de supervisión y regulación que los dos grupos anteriores.

Otros resultados de interés en los reportes verbales

Un último aspecto que se analizó fueron los comentarios que los participantes hacían mientras leían. Al respecto se distinguieron dos tipos: a) comentarios de tipo reproductivo en los que se decía lo que trataba el texto y b) comentarios valorativos en los que se exponía el agrado o desagrado sobre el contenido del texto o sobre la forma en que éste estaba escrito (ver tabla 6.16).

Tabla 6.16 Número promedio de emisiones sobre los tipos de comentarios en los RVC de comprensión

COMENTARIOS SOBRE EL TEXTO	SECUNDARIA	BACHILLERATO	QUÍMICA	LETRAS
<i>Reproductivos</i>	9.33	11.66	15.00	23.33
<i>Valorativos</i>				
- <i>Sobre el contenido</i>	1.00	1.16	0.66	2.00
- <i>Sobre el texto</i>	0.33	0.33	0.83	4.00

Los comentarios reproductivos fueron ampliamente utilizados por los participantes de los cuatro grupos de estudio. A mi parecer, sólo constituyeron un cierto tipo de apoyo para los lectores a través de los cuales constaban que el texto tenía una cierta legibilidad y que “iban entendiendo” el contenido del mismo, lo cual psicológicamente correspondería a lo que van Dijk y Kintsch (1983) refieren como el “trabajo de la microestructura” sin el cual no es posible hacer un procesamiento ulterior más sofisticado semánticamente (Sánchez, 1993). En dichos comentarios se observan diferencias aparentes con el grado escolar pero que en el fondo se mantienen en forma proporcional (en un rango entre un 20 y un 30% del total de los enunciados) a través de los grados, dado que como ya se comentó, los RVC variaron en longitud en cada uno de ellos (ver el inicio del punto 6.2).

Los que si son más interesantes son los comentarios llamados valorativos y particularmente los que se refieren a la opinión sobre la forma en que el texto estaba escrito (el segundo tipo). En este caso, hubo básicamente dos grupos: los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química quienes no difirieron demasiado en esta cuestión (0.33, 0.33 y 0.83 enunciados respectivamente) *versus* los estudiantes de Letras quienes reportaron al menos 4 enunciados en promedio por protocolo. Los comentarios de los sujetos de Letras reportaban cuestiones sobre la forma de escritura del texto, tales como: “el texto está bien estructurado”, “sigue una lógica”, “los párrafos en que se presentan los tipos de rinitis tienen una organización claramente expuesta”, “es un tanto redundante”, etc., que reflejaron que estos chicos, además de estar procesando el contenido del texto, tenían una opinión sobre la forma de escrituración seguida lo que demostraba a su vez un análisis más fino que los participantes de los otros grupos no pudieron hacer.

6. 2. 2 Los reportes de pensamiento en voz alta de la composición de textos

Los reportes verbales de composición también variaron en longitud entre los cuatro grados estudiados. Las longitudes promedio de los protocolos de cada uno de los cuatro grupos fueron en número de emisiones las siguientes: los de secundaria 20.33, los de bachillerato 45.16, los de la carrera de Química 53.5 y los de la carrera de Letras Hispánicas 63.

Para el análisis de los RVC de composición se desarrolló un sistema de categorías dirigido a indagar principalmente las actividades de autorregulación reportadas⁷ por los participantes. Como en el caso de la lectura, se consideró que las categorías empleadas fueron las que tuvieron un peso heurístico mayor para los objetivos que se persiguen en este trabajo. A continuación se presenta una breve descripción del sistema de categorías para el análisis de los RVC de la composición escrita.

Tabla 6.17 Sistema de categorías de análisis de los RVC de composición de textos

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS REPORTES VERBALES DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA

PLANIFICACIÓN

1. Actividades de planificación: Se refieren a las emisiones que tienen que ver con la planificación del texto a escribir. Generalmente aparecen a principios del protocolo. Se identificaron cuatro aspectos relacionados con la planificación:

⁷ En los RVC de composición se encontraron también algunos tipos de emisiones que no se consideraron para el análisis puesto que arrojaban información que se consideró poco importante para los objetivos de la investigación, como por ejemplo: la consulta de las instrucciones o del texto; las verbalizaciones de acciones o de eventos inocuos (“*escribo a continuación*”), etc.

-
- a) *Destinatario-lector (P-d)*: Mención en la planificación de considerar al supuesto destinatario y sus características.
 - b) *Adecuación del discurso escrito (P-a)*: Comentarios sobre la necesidad de adecuar el registro del texto para lograr comunicarse apropiadamente con el supuesto destinatario
 - c) *Propósito comunicativo (P-p)*: Emisiones que expresan la intención de conseguir el propósito con el texto a elaborarse (informar a los padres de familia sobre los peligros de la rinitis y el cuidado que deben tener con sus hijos)
 - d) *Organización del texto (P-o)*: Comentarios sobre la organización que se le dará al texto a elaborarse

TEXTUALIZACIÓN

2. *Escritura constructiva (Ec)*. Se refiere a las emisiones hechas durante la textualización que reflejaban los intentos por transformar la información del texto original, con el fin de atender a la demanda de la tarea de escritura.

- a) *Escritura de resumen (Ec-r)*: Comentarios sobre la necesidad de resumir la información contenida en el texto original para insertarla en el texto propio
- b) *Arreglos de estilo (Ec-e)*: Declaraciones que aluden a dar un matiz personal a la redacción (“ahora voy a decirlo con mis propias palabras”, “voy a tratar de enfatizarlo para que les quede claro”)
- c) *Simplificación del discurso (Ec-s)*: Declaraciones de los participantes relativas a buscar simplificar el texto a nivel léxico o sintáctico para que fuese más fácil de comprender.
- d) *Consideración del destinatario (Ec-d)*: Son los comentarios que toman en cuenta al destinatario, durante la redacción.
- e) *Organización de la escritura (Ec-o)*: Se refiere a los comentarios hechos durante la redacción que implican decisiones sobre la organización de la información generalmente de tipo “microestructural”
- f) *Consideración del propósito (Ec-p)*: Emisiones verbales hechas durante la redacción que enfatizan la necesidad de considerar el propósito

3. *Escritura reproductiva (Er)*. Se refiere a las emisiones hechas durante la textualización que buscaban esencialmente reproducir las ideas y su forma de expresión contenidas en el texto original.

REVISIÓN

4. *Revisión (R)*: Se refiere al proceso de revisión del texto elaborado. Puede ser de dos tipos: revisión local (Rl) y revisión final (Rf). La primera de ellas es una revisión que ocurre mientras se está realizando el texto (como una auténtica supervisión de lo escrito), la segunda se ejecuta una vez que el texto se declara finalizado por el propio autor, lo cual la convierte en una revisión post-textualización, en la que no obstante, pueden hacerse arreglos significativos en el texto escrito.

- a) La revisión local incluye dos componentes que pueden ocurrir separados o juntos:
 - la lectura de revisión (Rl-l): se refiere a la mención de hacer una lectura de lo ya escrito para valorarlo
 - la corrección de errores (Rl-c): se refiere a la mención de corregir algún aspecto que a juicio del autor merece un arreglo
 - b) La revisión final también incluye los dos componentes (en este caso: las Rf-l y las Rf-c) ; recuérdese que se consideró como revisión final a aquella que se realiza cuando el autor refiere que ya ha terminado el texto y lo valora en su forma final.
-

Planificación del texto escrito

En relación con el proceso de planificación del texto se observaron algunas diferencias de interés entre los grados estudiados que se resumen en la tabla 6.18. Lejos de lo que se esperaba las actividades de planificación reportadas por los participantes fueron más bien escasas. Prácticamente no se marcaron diferencias entre los estudiantes de secundaria y bachillerato como puede observarse en la tabla, y sólo se identificaron algunos cambios con respecto a éstos y los estudiantes de Química que a decir verdad son también bastante pobres. Nuevamente las diferencias fueron más evidentes entre estos tres grupos y los sujetos de la carrera de Letras, en cada una de las cuatro subcategorías de la planificación.

Tabla 6.18 Categorías de la planificación en los cuatro grados estudiados

ASPECTOS DE LA PLANIFICACIÓN	SECUNDARIA	BACHILLERATO	QUÍMICA	LETRAS
<i>Destinatario</i>	0.33	0.16	1.33	1.00
<i>Organización del texto</i>	0.00	0.00	0.50	3.50
<i>Adecuación del discurso</i>	0.16	0.16	0.83	1.33
<i>Propósito</i>	0.00	0.16	0.33	2.16

Los estudiantes de secundaria y bachillerato empezaron a elaborar sus producciones casi de modo inmediato después de leer las instrucciones de la tarea de composición escrita, procediendo como los escritores “novatos” de la literatura en el campo, quienes casi no dedican tiempo para planificar un texto que luego proceden a elaborar (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1989). Los estudiantes de Química, al parecer se muestran un poco más tendientes a elaborar planes, pero dichos planes siguen siendo muy pobres tanto en cantidad -que ya se ha comentado- como en calidad. En sus planes apenas sobresale un ligero escaqueo por tomar en cuenta a los destinatarios y procurar hacer una adecuación de su discurso escrito para que sea comprendido por ellos, sin embargo, su esfuerzo continúa siendo muy superficial dado que no consideran ni el propósito comunicativo que se persigue ni abordan el problema de la posible organización del texto.

La situación de los estudiantes de Letras, sí marca una cierta diferencia en comparación con la de los tres grupos anteriores. Estos estudiantes dedican una mayor cantidad de emisiones en sus reportes a elaborar planes, los cuales son de mayor complejidad porque toman en cuenta al menos tres aspectos retóricos⁸ relevantes para constituirse en un plan de escritura propiamente dicho, a saber: el destinatario, la organización que se supone asumirá el texto y el propósito. Es decir, estos sujetos -a diferencia de los participantes de los grupos restantes- no sólo contemplan en sus planes de escritura el problema de para quién escribir (el destinatario y la adecuación del discurso), sino que sobre todo consideran importante el para qué (el propósito) y el cómo se estructura lo que se va a escribir (el problema de la organización).

Podría argumentarse que la actividad de planificación pudiera haber sido más rica si los sujetos-escritores hubiesen tenido que decidir y reflexionar sobre todas las variables (destinatario, propósito, organización y tema) al realizar la tarea de escritura; no obstante, la restricción que pudieron imponer las instrucciones dadas a ellos, aún dejaron ver importantes diferencias que en parte coinciden con los resultados encontrados en las entrevistas (ver sección del presente capítulo: “factores que influyen en el grado de dificultad para componer textos” y la tabla 6.6) y que tienen que ver con la dimensión retórica más asociada a los aspectos más constructivos de la producción escrita.

La actividad de textualización

En relación con el proceso de la textualización, también se encontraron algunos datos de interés que vale la pena poner de relieve en el análisis (ver tabla 6.19).

En principio es necesario aclarar que mientras los participantes se dedicaron a escribir el texto solicitado, hicieron uso de dos tipos de textualización: una de corte más reproductivo que prácticamente retomaba lo que el texto-fuente decía – y que de hecho era acompañado por una constante consulta del texto original y a veces manifestado por los propios sujetos como “copiar partes del texto”- y otra de tipo más constructivo que denotaba los intentos de transformar la información provista por el texto para atender a las instrucciones y que se expresaron de diversas formas en varias categorías (ver tabla 6.19). A partir de esta diferenciación general empezaré el análisis de esta sección.

⁸ Debe recordarse que la tarea de escritura solicitada a los participantes les planteó un problema sólo en la dimensión retórica (para quién, para qué y cómo escribir) mientras que la dimensión temática (el problema de qué escribir) ya estaba resuelta porque, previamente a su realización, los participantes ya se “habían documentado” en la temática sobre la que escribirían. En este sentido los planes de escritura apropiados para la tarea sólo tenían que contemplar estas tres variables, mientras que en una tarea común de escritura donde el escritor decide por sí mismo la cuestión temática debería adjuntarse ésta como una cuarta variable.

Tabla 6.19 Categorías de la textualización en los cuatro grados estudiados

ASPECTOS DE LA TEXTUALIZACIÓN	SECUNDARIA	BACHILLERATO	QUÍMICA	LETRAS
<i>Escritura constructiva</i>				
- De resumen	1.16	2.50	0.50	1.32
- Simplificación del discurso	1.83	2.33	3.50	2.83
- Estilo	0.00	1.16	3.33	3.66
- Organización	1.83	1.00	3.66	6.83
- Considerar al destinatario	2.83	5.00	5.83	6.66
- Considerar al propósito	0.00	1.33	3.16	2.66
<i>Total</i>	7.65	13.32	19.98	23.96
<i>Escritura reproductiva</i>	8.16	14.33	13.83	5.83

Los reportes del uso de escritura reproductiva de los participantes, marcaron ciertas diferencias entre algunos de los grados estudiados si consideramos la proporción que éstos tenían en relación con la escritura constructiva también reportada en el protocolo. Así por ejemplo tenemos que los estudiantes de secundaria tenían en promedio el 51.61% de emisiones que expresaron escritura reproductiva; con un dato muy similar los participantes del CCH reportaron 51.82% en promedio. Las diferencias son más marcadas cuando observamos los porcentajes de los estudiantes de Química y especialmente los de Letras quienes respectivamente reportaron 40.90% y 19.57% de emisiones en promedio. Lo anterior quiere decir que tanto los estudiantes de secundaria como los de bachillerato no difirieron en la proporción de emisiones que se referían a escritura reproductiva (aunque los reportes de estos últimos eran bastante más complejos y más ricos en escritura constructiva como ya se verá párrafos abajo), mucho de lo que escribían era dependiente del texto-fuente; mientras que en el caso de los estudiantes mayores, cuando textualizaron, no recurrían tanto a reproducir la información sino que intentaron ir más allá y salirse del corsé (forma de expresión, organización, registro, etc.) que el texto imponía.

Cuando se observan las proporciones de la escritura constructiva reportada por cada uno de los grupos se constata una mayor complejidad cuantitativa y cualitativa, que requirió un análisis más fino a través de distintas categorías.

Pero volviendo al grueso de la comparación entre escritura constructiva y reproductiva, entre los estudiantes de secundaria y los de bachillerato no hubo diferencias en el empleo de una escritura constructiva (48.39% y 48.18%, respectivamente) aunque la escritura constructiva de estos últimos evidenció ser más rica en varias de las categorías de análisis de este tipo de escritura; y, por lo que toca a los estudiantes mayores, se observó que éstos estuvieron por encima que los anteriores: los reportes de los estudiantes de Química se presentó un porcentaje de 59.10% de emisiones promedio de textualización constructiva, y en los estudiantes de Letras el porcentaje promedio fue de 80.43%. ¿Pero esta textualización constructiva en qué consistió en cada uno de los grados?

Como lo dice la tabla 6.19, en el que se concentran las diferentes categorías que expresan la escritura constructiva, aparecen datos relevantes que especifican algunas diferencias entre la naturaleza de la escritura constructiva entre los grupos. Y si bien en otras de las categorías las diferencias no son tan evidentes, también puede decirse que encubre una cierta lógica en ellos que intentaré esclarecer.

Dentro de estas últimas, por ejemplo, se encuentra la categoría de “resumen” y la categoría de “simplificación del discurso”. Según lo que se especificó en la tabla 6.17 la categoría de resumen expresa los intentos de los participantes por exponer en forma sintética información que procede del texto. En dicha categoría, los grupos no parecieron diferir en el número promedio de emisiones reportadas, incluso parece ser mayor entre los menores proporcionalmente hablando⁹ (secundaria 1.16 y bachillerato 2.50 vs Química 0.50 y Letras 1.32) en relación con los protocolos completos. De igual modo, con base en la tabla 6.17, la categoría de simplificación del discurso atendía principalmente a cambios de nivel léxico (básicamente: sustituir palabras juzgadas como complejas por otras de naturaleza más simple) y entre los grupos las diferencias fueron poco evidentes (secundaria 1.83, bachillerato 2.33, Química 3.50 y Letras 2.83 emisiones en promedio). Con base en estos aspectos, estas dos categorías deben ser consideradas con justa razón como las que promueven transformaciones en la textualización de tipo simple, porque en gran medida todavía se apegan a reproducir el texto fuente, lo que en cierto modo explica que no existieran diferencias y que –como

⁹ Entre los estudiantes de secundaria como en los de bachillerato, más de la mitad de los participantes comentaron abiertamente en sus protocolos de RVC de escritura, que estaban realizando un “resumen del texto-fuente”. Obviamente, las instrucciones de la tarea de escritura -que podían ser consultadas tantas veces como se requiriera mientras se realizaba la textualización- solicitaban la elaboración de un nuevo texto (con diferente destinatario, intención comunicativa, registro, etc.) lo cual requería cambios de mayor envergadura que simplemente “resumir o cambiar palabras”.

en el primer caso- los menores fueran superiores a los mayores. Sin embargo, ya se manifiesta en estas dos categorías la intención de los participantes de secundaria y de bachillerato, el énfasis puesto en hacer cambios o modificaciones al texto original de naturaleza un tanto simple o superficial, lo que demuestra básicamente cualquiera de dos situaciones: o no son capaces de hacer cambios significativos en el texto tratando de adecuarse a las instrucciones o bien, parecen creer que los cambios simples propuestos pueden ser suficientes para atender a las instrucciones con todo lo que ello implica: centrarse en decir el contenido de una forma ligeramente distinta (rigiéndose por el modelo de “decir lo que se sabe” Bereiter y Scardamalia, 1987) y no en reestructurarla significativamente para cumplir con una nueva intención comunicativa. La segunda explicación me parece más sostenible, incluso si a ello añadimos el hecho de que ellos mismos consideraban que en el fondo lo que estaban intentando hacer era un “resumen”.

Las diferencias fueron más aparentes en las categorías de índole más constructiva. En relación con la categoría de “estilo”, en la que los participantes señalaban de forma expresa “usar sus propias palabras” para exponer la información que se consideraba de interés, se encuentran ciertas diferencias a favor de los estudiantes mayores. Obviamente los cambios de estilo son modificaciones hechas en la textualización a partir de la información consultada o aprendida y a diferencia de la categoría de “simplificación de discurso” no sólo implica un cambio en el nivel lexical sino sobre todo sintáctico y una cierta carga de originalidad expresiva. Los estudiantes de secundaria no reportaron emisión alguna en esta categoría, los de bachillerato apenas 1.16 emisiones en promedio, mientras que los de Química y Letras al doble de los anteriores (3.33 y 3.16 respectivamente) en sus RVC.

Un cambio de mayor orden lo constituye la categoría de organización que implica un rearrreglo pero esta vez no a nivel oracional sino de la organización del texto, misma que muchas veces lograba trastocar la estructuración de la información del texto fuente. En este caso entre secundaria y bachillerato, sorprendentemente, casi no hubieron diferencias (1.83 y 1.00 emisiones en promedio respectivamente) pero comparados con sus contrapartes de las carreras profesionales sí se marca una diferencia ostensible, a saber: 3.66 los de Química y 6.83 los de Letras. Estos datos señalan que sólo los estudiantes mayores, y particularmente los de Letras como lo dicen los resultados encontrados, se esforzaron por realizar cambios más significativos en la organización de la información provista por el texto original buscando ajustarse a las exigencias retóricas de las instrucciones, mientras que los menores no parecieron entenderlo así.

Dos aspectos relevantes en la textualización son la consideración *on line* del destinatario y el propósito comunicativo. En el primer caso, se refiere a las emisiones en donde se transforma la información haciendo alusión a los destinatarios a los que se dirige el texto con expresiones tales como “ustedes deben saber”,

“padres de familia, es necesario que consideren”. En esta categoría de emisiones las diferencias ocurrieron entre los estudiantes de secundaria y los mayores a ellos. Mientras que los de secundaria reportaron 2.83 emisiones en promedio en sus RVC, los restantes estuvieron por encima de ellas en una proporción de 2 a 1: así los de bachillerato reportaron 5.00, los de Química 5.83 y los de Letras 6.66 emisiones en promedio. En lo que respecta a las emisiones que hacían alusión a escribir considerando el propósito, también se encontraron algunas diferencias entre los estudiantes de secundaria y bachillerato vs los de Química y los de Letras. Así, mientras que los de secundaria no reportaron emisiones de este tipo y los de bachillerato sólo lo hicieron el 1.33 en promedio, los de Química 3.16 y los de Letras 2.66.

Con base en estos datos, puede señalarse en conclusión las siguientes diferencias relevantes:

- a) Los participantes mayores provenientes de las carreras de Química y de Letras reportaron haber textualizado una cantidad mayor de escritura de tipo constructiva que los menores (secundaria y bachillerato).
- b) Los sujetos de menor edad (nuevamente los de secundaria y bachillerato) parecieron entender la tarea como una actividad de resumen del texto original, haciendo cambios transformacionales menores tales como reducir o sintetizar la información (muchas veces usando las mismas palabras que el texto original) o haciendo modificaciones de tipo lexical. Junto con ello, hay que recordar que sus RVC contenían una gran proporción de escritura reproductiva.
- c) Los estudiantes universitarios se esforzaron por producir cambios más significativos que buscaban atender a las instrucciones propuestas en la tarea de escritura. Reportaron mayores cambios de organización estructural y emplearon sus propias palabras al escribir partes del texto, también dichos cambios fueron conjuntados con un mayor índice de reportes que consideraban tanto al destinatario como al propósito por el cual se estaba escribiendo. Definitivamente, la actividad de textualización de los menores fue muy pobre en cualquiera de los anteriores sentidos.

Revisión del texto escrito

Otros de los procesos importantes de la composición escrita, lo constituye la revisión de lo escrito. Al respecto he establecido una diferenciación entre dos tipos de revisión: una revisión local muy parecida a la supervisión de lo que recién se ha escrito y la revisión final que se realiza justo cuando el mismo autor señala haber terminado de escribir el texto. En esencia, la revisión se realiza por medio de la lectura de lo que se ha

textualizado, con la finalidad de cotejar si existen problemas en la escritura y si se está o no de acuerdo con lo elaborado. En caso de que no se encuentre satisfactorio, los autores realizan ajustes o correcciones de diferente tipo según lo consideren.

En la revisión local si se encontró una tendencia que cruza a los cuatro grupos estudiados (ver por favor la tabla 6.20 que concentra las emisiones promedio de cada categoría). Los estudiantes de secundaria, casi no reportaron haber realizado lecturas de revisión *on line* que monitoreara lo hasta entonces escrito, apenas 0.16 emisiones en promedio. Los estudiantes de CCH si realizaron esfuerzos en esta dirección al reportar 2.3 emisiones en promedio durante su textualización. Un poco por encima de este dato, los estudiantes de Química señalaron haber revisado por la lectura en 3.00 emisiones por protocolo. Y en el caso de los estudiantes de la carrera de Letras hay una diferencia más marcada con respecto a todos los anteriores, dado que reportaron haber revisado en forma local en 5.33 ocasiones en promedio.

Tabla 6.20 Categorías de la revisión en los cuatro grados estudiados

ASPECTOS DE LA REVISIÓN	SECUNDARIA	BACHILLERATO	QUÍMICA	LETRAS
Revisión local				
- Lectura de revisión	0.16	2.33	3.00	5.33
- Corrección de errores	0.00	1.00	1.00	5.16
Revisión final				
- Lectura de revisión	0.00	0.33	1.66	2.53
- Corrección de errores	0.00	0.33	1.33	2.50

Esta revisión local además se vio acompañada con actividades de corrección también reportadas por ellos mismos. En este caso, los estudiantes de secundaria no reportaron realizar algún tipo de correcciones. Los de bachillerato y los de Química lo hicieron en 1.00 emisiones en promedio y, muy por encima de todos ellos, los de Letras en el 5.16 de emisiones.

Resultados similares se encontraron en la revisión final. En este caso, los estudiantes de secundaria no regresaron a revisar (obviamente: ni corregir) su escrito. Los de bachillerato apenas insinuaron una actividad

de revisión. Los estudiantes de Química dedicaron 1.66 emisiones de lectura de revisión y 1.33 de corrección de errores y, nuevamente los de Letras fueron superiores a todos ellos en los dos rubros de la categoría mencionada tal y como puede constatarse en la tabla 6.20.

¿Qué es lo que nos permiten concluir estos datos encontrados sobre el proceso de la revisión? Al menos pueden declararse tres comentarios relacionados con esta cuestión:

- a) Sorprendentemente, los estudiantes de secundaria no realizan revisiones ni durante la textualización ni al final de la misma, que redunde en la búsqueda de arreglos o mejoras. Sin planificar demasiado y haciendo una textualización básicamente reproductiva, terminan el cuadro sin realizar revisiones de lo escrito.
- b) A diferencia del proceso de textualización, los estudiantes de bachillerato si difieren ligeramente de los de la secundaria en cuando al proceso de revisión se refiere. Cuando menos estos participantes se esfuerzan por tratar de revisar localmente lo que escriben, aunque la revisión final que realizan todavía sigue siendo muy escasa. De igual modo, los estudiantes de Química procuran hacer algunas revisiones de la textualización recién desplegada, aunque los esfuerzos desmerecen un poco en la revisión final.
- c) Los estudiantes de Letras son en definitiva superiores a los grupos anteriores en los dos tipos de revisión, aunque es más clara la diferencia en la revisión local. Aparte de buscar que la textualización fuese más *ad hoc* a los requerimientos de la transformación retórica y comunicativa que las instrucciones de la tarea demandaron, estos estudiantes dijeron realizar una mayor cantidad de supervisiones y revisiones de lo escrito.

6.3.1 Evaluación del resumen escrito

Los resúmenes son según la expresión afortunada de Van Dijk y Kintsch (1983) “discursos con respecto a la macroestructura de otros discursos”. Contienen información sintética y condensada a partir de un texto original, para presentar sus aspectos más esenciales en una cantidad menor de palabras que no pierden el mensaje global. Los resúmenes tienen varias funciones: una de ellas, quizás la más importantes, es la función representativa de la comprensión global de un texto; es decir todo resumen riguroso, una buena comprensión de la información provista por el texto fuente (Álvarez, 1998). Este hecho ha conducido a que diversos autores los hayan utilizado frecuentemente como una de las estrategias de evaluación de la

comprensión de textos más socorridas (otras estrategias son los cuestionarios de comprensión y los recuerdos libres).

En la construcción de un resumen se supone que juega un papel central la superestructura del texto, la cual influye de manera decisiva para que partir de ella (y del procesamiento de la microestructura) se construya la macroestructura semántica -a partir del uso activo de las macroestrategias- configurada por una serie de macroproposiciones clave (Brown y Day, 1983; Brown, Day y Jones, 1983; Rojas-Drummond et al 1999). Pero también es necesario considerar que los resúmenes al mismo tiempo que parecen depender sólo de la comprensión de un texto previamente leído, son también construcciones escritas sometidos a las exigencias de cohesión y coherencia de todo texto; es decir, tienen aspectos reproductivos y aspectos propiamente constructivos (Álvarez, 1998).

A partir de estas dos consideraciones, tal y como ya se comentó en la sección de metodología, la evaluación de los resúmenes se hizo de dos maneras tratando de atender a cada una de ellas: 1) evaluar de forma cuantitativa la identificación de los aspectos superestructurales del texto original (ideas principales de superestructura) y 2) valorar de forma cualitativa otros aspectos de la construcción del resumen. A continuación presento los resultados de cada uno de ellos

Valoración de las ideas de importancia estructural

Como ya se indicó en el capítulo de metodología, el texto de “Rinitis” fue objeto de un análisis de su superestructura, lo que permitió identificar las ideas de mayor importancia estructural (ver tabla 5.3 y anexo 2). A partir de las mismas, se establecieron una serie de criterios que permitieron construir una plantilla de calificación para asignar puntajes, que se presenta en la tabla 6.21.

Tabla 6.21 Criterios de valoración para las unidades-idea de importancia estructural

IDEAS DE IMPORTANCIA ESTRUCTURAL	DE	NÚMERO	VALOR CUANTITATIVO (MÁXIMO)	TOTAL (MÁXIMO 19 PTS.)
Oración Tópico (1er nivel) Núm. de unidad-idea: 1 y 2		2	4 pts. cada una	8 pts.
Ideas de 2º nivel Núm. de unidad-idea: 3 y 26		2	2 pts. cada una	4 pts.
Ideas de 3er nivel Núm. de unidad-idea: 5, 9, 30,		7	1 pto. cada una	7 pts.

De este modo, en la evaluación del resumen se otorgó un puntaje diferenciado: mayor para las ideas de primer y segundo nivel dado su papel preponderante en la organización retórica del texto y menor para las ideas de tercer nivel (se hizo una valoración con puntos medios cuando la unidad-idea se encontraba de forma incompleta). Como puede constatarse en la tabla anterior la calificación máxima del resumen elaborado por los participantes es de 19 puntos. En la tabla 6.22 se presenta de manera concentrada, las calificaciones del resumen de todos los participantes.

Tabla 6.22 Puntajes de los resúmenes de los participantes por unidades-idea

Escolaridad	Participante	Puntuación obtenida en cada unidad-idea de importancia estructural										Punt. Total		
		1	2	3	5	9	26	30	33	43	47		53	
Secundaria	1. Eimy	2	2						0.5		0.5		5	
	2. Ana Laura	4	2	2			1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	11.5	
	3. Daniela	2	2	2			2			0.5		0.5	9	
	4. Mauricio	2	2	2	2				1	1	1	1	12	
	5. Jonathan	4	4	2			2						12	
	6. Ángel	4	2	1			1		0.5	0.5	0.5	0.5	10	
Medio Superior	7. Gloria	4	4	2	0.5	0.5	2	1	1	1	1	1	18	
	8. Nallely	4	2		0.5	0.5	2		0.5	0.5	0.5	0.5	11	
	9. Tanya	4	4	1		0.5	2	1	1	1	1	1	16.5	
	10. Genaro	4	4	2	0.5	0.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	15.5	
	11. Sergio	4	2	2			2		1	1		1	13	
	12. José Jair	4	4	2	0.5	1	1			1	1	1	15.5	
Superior	Química	13. Natalia	4	2	2	1	1	2	0.5	1	1	1	1	16.5
		14. Mariana	4	2	2	1	1	2			0.5	0.5		13
		15. Alejandra	4		1	0.5	0.5	1		0.5	1	1	1	10.5
		16. Enrique	4	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	17
		17. Alfonso	4	4	2	1	1	2		1	1	1	1	18
		18. Esteban	4	4	2			2		1	1	1	1	16
	Letras	19. Itzel	4	2		1	1	1			0.5	0.5	0.5	10.5
		20. Yareni	4			0.5	0.5	1	1	1	1	1	1	11
		21. Diana	4	2	2			2		1	1	1	1	14
		22. José A.	2	2	2	1	1	2		1	1		1	13
		23. Alejandro	4	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	17
		24. Claudio	4	2	2	1	1	2	1		1	1	1	16

De manera particular, los promedios de los puntajes totales obtenidos por cada uno de los cuatro grupos se expresan en la tabla siguiente (ver tabla 6.23). En estos resultados, sólo aparecen diferencias entre los puntajes promedio de los estudiantes de secundaria y los de los tres grados superiores a ellos, pero entre éstos últimos -de manera sorprendente- no aparecen diferencias relevantes dado que cada uno de los tres grupos obtienen puntajes promedio muy similares (quedando incluso por debajo, los estudiantes de Letras).

Tabla 6.23 Puntajes promedio del resumen por grupo estudiado

	SECUNDARIA	BACHILLERATO	QUÍMICA	LETRAS
Puntaje total	9.91	14.91	15.16	13.58

A mi manera de ver estos resultados, demuestran que el texto utilizado no tenía una superestructura tan compleja que permitiera evidenciar diferencias entre los grados estudiados. Así por ejemplo, las unidades-idea de mayor nivel estructural (las de mayor puntaje) se encontraban al inicio del texto y estaban claramente marcadas semánticamente hablando, lo que facilitaba su identificación e inclusión en el resumen (ver tabla 6.22), lo que repercutió en los puntajes totales. Como ya se ha dicho, en esta evaluación cuantitativa la única diferencia que vale la pena de poner atención es la ya señalada entre los estudiantes de secundaria y los mayores como un bloque. ¿Pero haber identificado las ideas de importancia estructural representa un indicador suficiente que abarque toda la profundidad de la comprensión del texto?. La evaluación del resumen no termina aquí (el resumen no termina con la identificación de las unidades-idea estructurales) y se continúa con la evaluación cualitativa que arroja, a mi juicio, resultados de mayor interés.

Valoración cualitativa de otros aspectos del resumen

En conjunción con la evaluación de la presencia de las ideas de importancia estructural en los resúmenes de los participantes, se consideraron otros aspectos en parte reproductivos y en parte constructivos que éstos contenían. Con esta intención se utilizó una rúbrica de cuatro puntos con cinco tipos de indicadores (ver Anexo 3): a) proporción de información relevante contenida en el resumen (PIR), b) preservación de la superestructura del texto en el resumen (PS), c) grado de integración de las ideas relevantes presentadas (IIP), d) grado de cohesividad existente entre las ideas contenidas en el resumen (CI), e) participación activa del

escritor (PA). A partir de la aplicación de la rúbrica se obtuvieron los resultados que se concentran en la tabla 6.24.

Tabla 6.24 Puntajes obtenidos en los resúmenes por la aplicación de la rúbrica

Escolaridad	Participante	Indicadores de la rúbrica					
		PIR	PS	IIP	CI	PA	
Secundaria	1. Eimy	1	1	1	1	1	
	2. Ana Laura	1	1	2	1	1	
	3. Daniela	1	1	2	2	2	
	4. Mauricio	2	1	2	2	2	
	5. Jonathan	2	2	2	2	1	
	6. Ángel	1	1	1	2	2	
Bachillerato	7. Gloria	4	3	2	2	2	
	8. Nallely	1	2	3	2	3	
	9. Tanya	4	2	2	2	2	
	10. Genaro	3	3	2	2	2	
	11. Sergio	2	2	2	2	2	
	12. José Fair	3	2	2	2	2	
Superior	Química	13. Natalia	4	3	3	3	3
		14. Mariana	2	2	2	2	2
		15. Alejandra	1	2	2	2	2
		16. Enrique	4	4	4	3	4
		17. Alfonso	4	2	3	3	3
		18. Esteban	3	2	2	2	2
	Letras	19. Itzel	1	2	3	4	4
		20. Yareni	1	2	3	3	4
		21. Diana	3	2	3	3	4
		22. José Antonio	2	2	3	3	3
		23. Alejandro	4	3	3	3	3
		24. Claudio	4	3	4	4	4

Los puntos asignados a cada uno de los sujetos en los cinco indicadores se han puesto con diferente tipo de sombreado para facilitar su lectura. Los indicadores están puestos en la parte superior de la tabla, en un orden que va desde los que valoran un mayor grado de “reproductividad” de la información hasta los que contemplan una mayor “constructividad”.

Como puede observarse en la tabla mencionada, a medida que se recorre de los grados inferiores a los superiores, se encuentran valores más altos en los distintos indicadores contemplados en la rúbrica. Esto puede verse en forma más clara en la tabla 6.25, que contiene los promedios de los puntajes obtenidos por cada uno de los indicadores (hay que recordar que la calificación más alta en cada uno de ellos es de 4).

Tabla 6.25 Promedios de los puntajes en los indicadores de la rúbrica del resumen

GRUPO	PIR	PS	IIP	CI	PA
Secundaria	1.3	1.6	1.5	1.5	1.3
Bachillerato	2.8	2.1	2.1	2	2.1
Química	3	2.5	2.6	2.5	2.6
Letras	2.5	2.3	3.1	3.3	3.6

Nota. La calificación máxima en cada casilla es de 4.

Así, por ejemplo, se puede constatar que en el rubro de proporción de información importante (PIR) contenido en el resumen, en los estudiantes de bachillerato, Letras y Química más del 50% de la información contenida era considerada como relevante, mientras que en el caso de los estudiantes de secundaria sólo se encontraba poco más del 25% de la información total.

Del mismo modo en el caso del indicador de preservación de la superestructura (PS), se observa que los estudiantes de secundaria presentaban un resumen poco organizado con saltos importantes en la información, mientras que los estudiantes de bachillerato, Letras y Química tienden a seguir la estructura incluso en sus tres niveles de importancia estructural. En ambos indicadores los puntajes ligeramente más altos fueron dados por los estudiantes de Química, mientras que los de bachillerato y Letras casi no difirieron entre sí.

Sin embargo en los tres últimos rubros, si se marcó una tendencia progresiva entre los cuatro grados en donde los puntajes más altos fueron dados por los estudiantes de Letras. En el primero rubro que valoró el grado de integración de las ideas principales (IIP), se encontró que los estudiantes de secundaria casi siempre presentaban su resumen en forma de “listado de ideas” que se yuxtaponían entre sí. Los estudiantes de bachillerato, predominantemente presentan algunas ideas de primero y segundo nivel de importancia todavía como simplemente “pegadas” entre sí y expresadas básicamente de la misma manera como se encontraban en el texto original; es decir, recortan las ideas importantes y las juntan entre sí. Los estudiantes de Química no

difieren demasiado de esta situación anterior, pero en los estudiantes de Letras hay un evidente esfuerzo por integrar ideas de este nivel cambiando su forma de expresión; es decir, buscan hacer auténticas integraciones que recuerdan las macroestrategias de integración y construcción de van Dijk y Kintsch.

En el siguiente indicador -el cuarto- referido a evaluar la cohesividad entre todas las ideas (CI) (ya no solo de las ideas relevantes) incluidas por los participantes en el resumen, se observan también algunas diferencias. Los estudiantes de secundaria básicamente colocan ideas sin un nivel de vinculación clara entre ellas (en mucho procede haciendo listados de ideas). Los estudiantes de bachillerato y de Química nuevamente se asemejan en su ejecución (aunque ligeramente superiores estos últimos), caracterizándose por presentar resúmenes que tratan de vincular las ideas (la vinculación básicamente es de correferencialidad verbal o nominal entre enunciados simples, Benítez y Velásquez, 1999-2000) pero aún dejan algunas en forma aislada. Por último, los estudiantes de Letras tratan de darle mayor cohesión a su resumen incluso haciéndolo con su propio modo de expresión y construyendo ideas y párrafos más complejos que definitivamente van más allá que los enunciados sencillos.

Por último el quinto indicador, repara en las aportaciones y enriquecimientos que los sujetos hacen en el resumen (PA). Los estudiantes de secundaria, en este sentido, hacen escasos enriquecimientos y sólo se limitan a copiar la información casi al pie de la letra del texto fuente. Los del CCH tímidamente presentan algunas paráfrasis, mientras que los de Química lo hacen con mayor soltura. Por encima de todos los anteriores se encuentran los estudiantes de Letras quienes incluyen parafraseo léxico y sintáctico de mayor riqueza e incluso se parafrasean los marcadores textuales; se observa que para estos estudiantes los resúmenes deben tener un cierto “toque personal” que en el fondo refleja que se ha comprendido con mayor profundidad el texto porque se hace un mayor uso activo de los conocimientos previos.

En resumen, se encontraron algunas diferencias cualitativas en la forma de estructurar el resumen entre los grupos de estudio. Los estudiantes de secundaria, escribieron resúmenes que contenían una baja proporción de información importante, eran organizados en forma de listado, no se apeaban a la forma retórica superestructural encontrada en el texto-fuente, tenían una integración semántica escasa (entre ideas importantes), cohesividad baja y reproducían la forma de expresión presentada en el texto original. Entre los estudiantes de bachillerato, los de Química y los de Letras se observan algunas diferencias progresivas escalonadas en los rubros mencionados, aunque en algunos de ellos no se marca tan clara la tendencia progresiva, como en el caso de la proporción de información relevante contenida en los resúmenes dado que los estudiantes de Química están por encima de los de Letras y de bachillerato. Empero, la tendencia progresiva dominante como lo señalan las columnas de la tablas 6.24 y 6.25, parece demostrar que los

resúmenes de bachillerato y Química (obviamente los de secundaria en mayor grado) están más preocupados por reproducir el contenido y la organización retórica provista por el texto fuente, es decir, procuran hacer un resumen más reproductivo (o un resumen sobredeterminado por lo que el autor dice¹⁰) mientras que los estudiantes de Letras dirigen sus esfuerzos a hacer un resumen más constructivo un tanto desapegado del texto fuente en el que se esmeran por integrar, cohesionar y dar un matiz personal a sus producciones (o bien, un resumen que va más allá de lo que el autor dice y que se hace desde el punto de vista de un “nuevo autor”).

6.3.2 Evaluación de las producciones escritas

Antes de exponer el modo de evaluación utilizada en las composiciones de los participantes, vale la pena hacer algunas aclaraciones de carácter introductorio en relación con la tarea de escritura solicitada en este trabajo.

Como ya se insinuó en la sección metodológica y en algunas partes del punto 6.2.2 pero vale la pena reiterarlo aquí, a partir de las investigaciones realizadas sobre el proceso de la composición escrita se reconoce que ésta se realiza a partir de la consideración de dos espacios-problema: el espacio del tema (contenido) y el espacio retórico (organización del texto) (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992). Se supone que el escritor debe realizar su trabajo de composición atendiendo a ambos espacios, lo cual permite y asegura un cierto grado de éxito en las dimensiones comunicativa y discursiva.

En la tarea de composición solicitada en este trabajo, el problema del espacio del tema se redujo en forma significativa puesto que los participantes antes de desarrollar su composición, se “informaron” sobre la temática que tenían que escribir por medio de las actividades de comprensión del texto y de elaboración del resumen desarrolladas previamente. Es decir, estas actividades complejas les dieron la oportunidad de conocer y profundizar sobre la temática, la cual en cierto modo fue la misma que posteriormente abordarían en la tarea de redacción. En oposición, la tarea demandaba un trabajo de mayor exigencia en el espacio-problema retórico¹¹, dado que les planteaba a los participantes una situación de composición escrita

¹⁰ Una noción similar a esta diferencia que hago aquí entre resumen determinado por el autor y por el lector (que se vuelve “nuevo autor”), puede encontrarse en los conceptos de “relevancia textual” y “relevancia contextual” respectivamente, sugeridos por Van Dijk (1979).

¹¹ Puede decirse que el texto solicitado por las instrucciones en la tarea de composición propone un nuevo “contexto o situación retórica” (aunque sea ficticio) en la que se tiene que manejar el escritor, dado que se plantea una nueva audiencia o destinatarios y un nuevo propósito comunicativo (informar y persuadir para generar en la audiencia, la posible adopción de actitudes y la

desconocida (construir un nuevo texto para destinatarios con ciertas características y buscando conseguir ciertos fines instrumentales-comunicativos distintos a los presentados en el texto original), de modo que la actividad de escritura podía convertirse en un acto genuino de transformación del conocimiento. De no hacerlo así, la actividad de composición se reduciría a hacer una mera reproducción de lo que los participantes habían aprendido o habían conseguido conocer como producto de las actividades realizadas previamente con el texto y terminaría asemejándose al texto original o al resumen realizado.

También es menester hacer dos aclaraciones pertinentes para comprender en toda su amplitud la tarea de composición en el sentido que se le quiere dar: 1) las composiciones de los participantes fueron elaboradas teniendo el texto y su resumen presente, lo cual, insisto, hizo más fácil trabajar con el espacio-problema del tema a escribir y, podría decirse que contaron con los elementos necesarios para poder atender de una mejor manera las demandas transformativas de la tarea de composición y 2) en todo momento los participantes también tuvieron presentes -por escrito- las instrucciones de la tarea de composición, de modo que pudieron, antes, durante y después de escribir, repasarlas y consultarlas para realizar adecuadamente la tarea.

Por lo que toca a la evaluación de la composición, en esta investigación interesó valorar cuestiones relativas a las dimensiones pragmática y retórico-organizativa, enfatizando especialmente a la primera de éstas.

Sobre el aspecto pragmático se trató de poner énfasis en indagar el grado en que las composiciones elaboradas lograban apegarse a las características de la demanda planteada a los sujetos. Esto es, valorar en qué medida los participantes adecuaban su escritura para: a) atender a las características del público especificado en las instrucciones (padres de familia de bajos recursos), b) conseguir un cierto propósito comunicativo-instrumental (para que los padres pudieran ayudar a sus hijos en caso de que ellos tuvieran los problemas de salud expresados en el texto), y, c) plantear un ajuste apropiado del registro en función de ambos aspectos (un texto directo, con vocabulario y explicaciones simplificadas, etc.).

Si bien la transformación en el plano pragmático era sobre todo expresada por los participantes en los reportes verbales (y, por tanto, donde se contaba con más elementos para su análisis), también se consideró que podría encontrarse información útil en las producciones escritas. La transformación en la dimensión retórica con seguridad debería tener un correlato en las composiciones escritas, que se habría de manifestar en la adecuación de los aspectos de léxico (vocabulario más apropiado a la demanda), sintaxis (organización

y parafraseo más simple) y discurso (explicaciones y argumentaciones más directas y concretas que toman en cuenta al destinatario).

Por lo contrario, el plano retórico-organizativo de las composiciones se consideró un aspecto secundario del foco principal de la evaluación. No obstante, se consideró de interés observar algunos aspectos relativos a la coherencia del texto elaborado, a las posibles reorganizaciones estructurales y sobre todo al grado de progresión temática lograda.

En este sentido, la evaluación se realizó por medio de una rúbrica de tres columnas, en la que se contemplaron los elementos antes mencionados, a través de seis tipos de indicadores (ver anexo 4), a saber: 1) consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (CD), 2) adecuación del tipo de discurso a la demanda solicitada (AD), 3) valor informativo del texto (VI), 4) exposición del propósito (EP), 5) rearrreglos en la organización estructural en el texto (RT) y 6) grado de progresión temática de las ideas en la composición escrita (PT).

A partir de la aplicación de la rúbrica se obtuvieron los resultados para cada uno de los estudiantes de los cuatro grupos estudiados, que se exponen en la tabla 6.26. Los puntajes para cada casilla también se han puesto con diferente tipo de sombreado para facilitar su lectura.

En la tabla mencionada puede verse una clara tendencia a elaborar composiciones que poseen una mayor adecuación comunicativo-pragmática a las instrucciones dadas a los participantes. La tendencia también se refleja en los puntajes promedio que están concentrados en la tabla 6.27. Consideremos cada uno de los indicadores contemplados para tratar de dar sentido a los datos encontrados.

Tabla 6.26 Puntajes obtenidos en las producciones escritas a partir de la rúbrica

Escolaridad	Participante	INDICADORES DE LA RÚBRICA					PT
		CD	AD	VI	EP	RT	
Secundaria	1. Eimy	1	1	2	1	0	1
	2. Ana Laura	0	1	0	0	1	0
	3. Daniela	0	1	0	0	1	1
	4. Mauricio	1	1	1	1	0	1
	5. Jonathan	1	1	1	1	1	1

Superior	Bachillerato	6. Ángel	1	1	1	1	1	1
		7. Gloria	1	1	2	1	1	2
		8. Nallely	2	1	2	1	2	1
		9. Tanya	2	1	1	2	2	2
		10. Genaro	1	1	1	1	2	1
		11. Sergio	2	2	1	2	1	2
	Química	12. José Fair	1	1	1	1	1	1
		13. Natalia	1	2	2	2	1	2
		14. Mariana	1	1	2	1	1	2
		15. Alejandra	1	1	1	1	1	2
		16. Enrique	2	3	3	3	2	3
		17. Alfonso	2	2	3	3	2	3
	Letras	18. Esteban	2	2	2	1	2	2
		19. Itzel	2	2	2	1	2	3
		20. Yareni	3	2	2	2	2	2
		21. Diana	2	2	2	2	2	3
		22. José Antonio	2	2	3	2	3	3
		23. Alejandro	3	3	3	3	3	3
		24. Claudio	3	3	3	3	3	3

Para el caso del primer indicador (consideración de los destinatarios en la producción escrita, CD), se observa que los estudiantes de secundaria hicieron poco caso del destinatario ficticio a quien supuestamente debía ir dirigido el texto; al grado de que incluso algunos de entre ellos ni siquiera los nombraron en sus producciones. Los estudiantes de bachillerato y los de Química procedieron en una forma muy similar: la mitad de ellos cuando menos haciendo alusión a ellos (ya fuera al inicio o al final de sus escritos) y la mitad restante ya los retomaron incipientemente dentro de la redacción refiriéndose a ellos por medio de frases estructuradas que los nombraban o utilizando la segunda persona del plural para referirse a ellos. Los que estuvieron más allá de todos ellos fueron los estudiantes de Letras, puesto que si bien la mitad de ellos todavía hacía referencia a los destinatarios de forma un tanto incipiente, la otra mitad lo hizo en forma recurrente y efectiva durante casi toda la producción escrita. Los estudiantes de Letras no se refirieron de ninguna manera a los destinatarios utilizando un simple membrete o usando la fórmula literal que las instrucciones presentaron, colocándola ya sea al inicio o bien al final, como lo hicieron los chicos de secundaria.

Tabla 6.27 Promedios de los puntajes según cada uno de los indicadores de la rúbrica

GRUPOS	CD	AD	VI	EP	RT	PT
--------	----	----	----	----	----	----

Secundaria	0.66	1.00	0.83	0.66	0.66	0.83
Bachillerato	1.50	1.16	1.33	1.33	1.50	1.50
Química	1.50	1.83	2.16	1.83	1.50	2.33
Letras	2.50	2.33	2.50	2.16	2.50	2.83

Nota. La calificación máxima en cada casilla es de 3.

El segundo indicador se refiere al grado de adecuación del discurso encontrado en las producciones escritas, a partir de la demanda de las instrucciones dadas a los participantes. Nuevamente aquí los estudiantes de secundaria, fueron apenas capaces de hacer ligeras modificaciones en la dimensión léxica (un vocabulario más ajustado a los destinatarios ficticios) y sintáctica (el uso de frases o enunciados más simples y directos) de sus producciones; prácticamente emplearon el mismo léxico y frases encontradas en el texto fuente, lo que indica que en gran medida copiaban en forma selectiva la información que se consideraba pertinente y la introducían dentro de su propio escrito. Un comportamiento similar se encontró en los participantes del CCH, puesto que sus producciones también se caracterizaron por utilizar un estilo discursivo muy similar al del texto fuente¹².

Los estudiantes de Química por su parte difirieron ligeramente de los anteriores dado que la mitad de ellos comenzaron a realizar una mayor cantidad de adecuaciones en la presentación de la información que contenía su texto. Mientras que los estudiantes de Letras si hicieron modificaciones del léxico y de la sintaxis en más de la mitad de las ideas expresadas en sus producciones. En conjunción con el indicador anterior los estudiantes de esta carrera universitaria realizaron sus adecuaciones discursivas al tiempo que mencionaban a los destinatarios más frecuentemente, lo que produjo un texto con un mayor grado de transformaciones sensibles en comparación con los elaborados por los anteriores.

El tercer indicador de la rúbrica buscó atender a la pregunta: ¿Qué información debe contener el texto producido para atender a las instrucciones solicitadas? Nuevamente al respecto, se encontraron diferencias notorias entre cada uno de los grupos estudiados. Así en los estudiantes de secundaria se observó que la información relevante para atender las instrucciones fue más bien escasa (en promedio 0.83 en la rúbrica). Por su parte, los estudiantes de CCH hicieron una selección mejor de la información relevante que sus antecesores (1.16 de calificación en promedio). Por el contrario, los participantes de Química y de Letras

¹² Hay que decir aquí que el estilo discursivo del texto fuente es informativo (se presentan definiciones, descripciones y clasificaciones) con un predominio de expresiones propias del lenguaje científico-médico (uso de terminología especializada), que expone ideas de un modo impersonal y objetivo, aunque en la presentación de los síntomas si se hacen recomendaciones al lector empleando la segunda persona del singular (ver anexo 2).

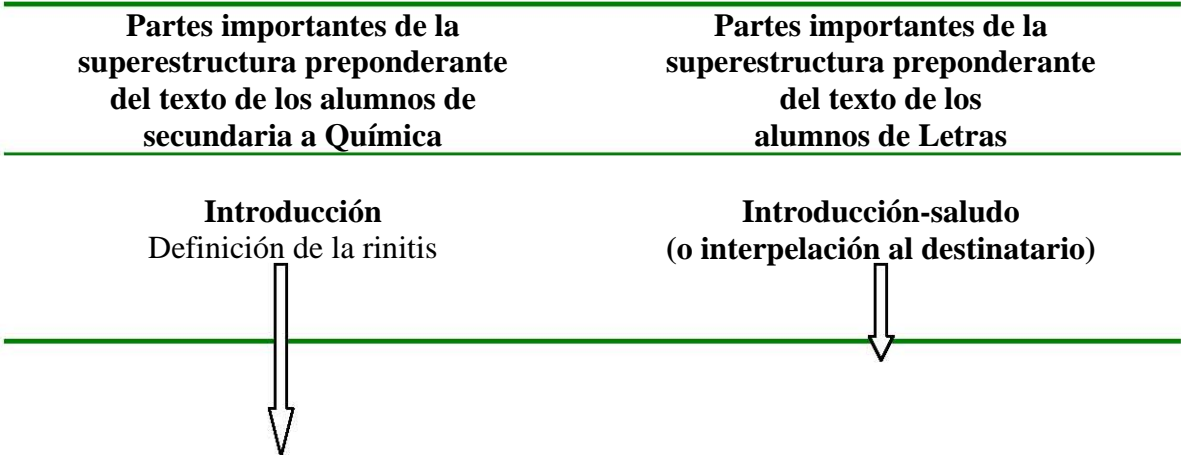
definitivamente se separaron de los dos grupos anteriores quedando muy cercanos el uno del otro. Esto quiere decir que al construir sus textos, los estudiantes mayores fueron superiores al seleccionar información verdaderamente relevante del texto fuente para introducirla en sus propios textos, de modo que fuera útil al destinatario ficticio (los padres de familia) y le permitiera atender al propósito por el cual fue elaborado el texto (ayudarlos a detectar estos problemas de salud y orientarlos sobre cómo atenderlos en prevención o en remedio). Así, puede decirse que los estudiantes de secundaria (y un poco también los del CCH), por ejemplo, introdujeron ideas poco informativas en su texto y poco pertinentes para atender a las instrucciones, mientras que los mayores salieron avante en relación con esta importante cuestión.

En torno al cuarto indicador de la rúbrica que se refiere a la exposición del propósito, también se encontraron diferencias cualitativas en cada uno de los grupos de estudio. En el grupo de secundaria algunos chicos ni siquiera contemplaron la necesidad de exponer el propósito aunque fuese implícitamente. Algunos otros los hicieron de este último modo, sólo en algunas partes del texto, sin reforzar la idea por medio de argumentos dirigidos para convencer a los destinatarios ficticios a su posible actuación. La situación cambió respecto a los estudiantes del CCH, porque al menos todos los estudiantes expusieron el propósito implícita y explícitamente como puede verse en la tabla 6.26. Los estudiantes de Química puntuaron en promedio de forma superior en este rubro a los anteriores, mejorando en la forma de exponer el propósito y reforzarlo. Pero los estudiantes de Letras todavía estuvieron por encima de estos últimos dado que sólo una de las chicas pertenecientes a este grupo expuso el propósito implícitamente mientras que los demás lo hicieron en forma explícita con menor o mayor refuerzo de argumentos a lo largo del texto buscando tener mayor eficacia (ver tabla 6.26 y 6.27). En resumen, se encontraron importantes diferencias en el modo de enfrentar a la pregunta del porqué del texto, dado que para los menores (secundaria y bachillerato) fue muy pobre su respuesta a esta pregunta mientras que los mayores (Química y Letras) buscaron atender a esta dimensión con mayores elementos dentro de sus producciones.

¿Pero cómo organizaron la información en sus textos los participantes?. Esta pregunta tiene que ver directamente con el quinto indicador de la rúbrica que se refiere al grado de reorganización a partir de la superestructura predominante en el texto original. Como se recordará el texto original posee una superestructura de colección, expresada en una introducción (definición de la rinitis) un desarrollo (presentación de los tipos de rinitis, en donde se encuentra la definición de las mismas, su sintomatología y recomendaciones médicas para su tratamiento) y, por último, una conclusión (en donde se recomienda la consulta del médico para su diagnóstico y tratamiento, ver sección de materiales en el capítulo 5). Pues bien, la mayoría de los participantes, particularmente de los grados de secundaria, bachillerato y Química, siguieron viéndose influidos por esta estructuración de la información (ver figura 6.1). Los textos podía ser

más o menos largos con ciertos arreglos léxicos y sintácticos, pero en el fondo continuaban organizándose por el patrón señalado -con distintas pero ligeras variantes-: a) introducción-definición de las rinitis; b) desarrollo-presentación de los tipos de rinitis; y c) final-recomendación de asistencia al médico. Ciertamente la mitad de los estudiantes de bachillerato y Química empezaron a hacer algunas reestructuraciones, pero la restante mitad se siguió apegando al formato superestructural del texto fuente. Una vez más los estudiantes de Letras, buscaron estructurar sus textos de una forma un tanto distinta a la del texto fuente, las formas predominantes de estructuración fluctuaban entre: a) introducción-saludo o interpelación al destinatario; b) presentación general (definición) de la enfermedad de la rinitis; c) presentación seleccionada de información sintomática de las rinitis (no todas las rinitis); d) recomendaciones a los destinatarios de cuidados y prevención (a sus hijos); y e) despedida e invitación a la visita del médico.

Por último, el indicador que se refiere a la progresión temática de los textos elaborados, trató de valorar en qué grado las producciones eran coherentes y tenían un sentido y direccionalidad -es decir si se percibía una cierta lógica y progreso en las ideas expresadas (ver tablas 6.26 y 6.27). En este rubro, los textos de los estudiantes de secundaria se encontraron como “listados simples” de ideas o enunciados y un escaso trabajo de coherencia entre ellos y de los párrafos posibles, puesto que se encontraron saltos evidentes en el tratamiento textual de los temas abordados en el texto, por lo que obtuvieron un puntaje de 0.83. Los estudiantes del CCH se esmeraron en tratar de dar una mayor progresión temática a sus textos en comparación con los estudiantes del grado inferior, pero aún produjeron textos poco integrados y con insuficiencias en la estructuración de párrafos. Los casos de los estudiantes de Química y de Letras estuvieron por encima de los dos grupos antes reseñados; sus textos manifiestan una mayor integración, un tratamiento más estructurado del los párrafos -aunque no así en el nivel de interpárrafos- y en ellos se observan escasos saltos de información útil. Obviamente los estudiantes de Letras (el puntaje es el más alto en comparación incluso con ellos mismos en otros rubros) fueron los que produjeron textos con una mayor integración y progresión temática, dado que la mayoría de ellos estructuraron mejor sus ideas, les daban una mejor tratamiento y continuidad, sus párrafos eran en esencia monotemáticos y había una cierta coherencia interpárrafos.



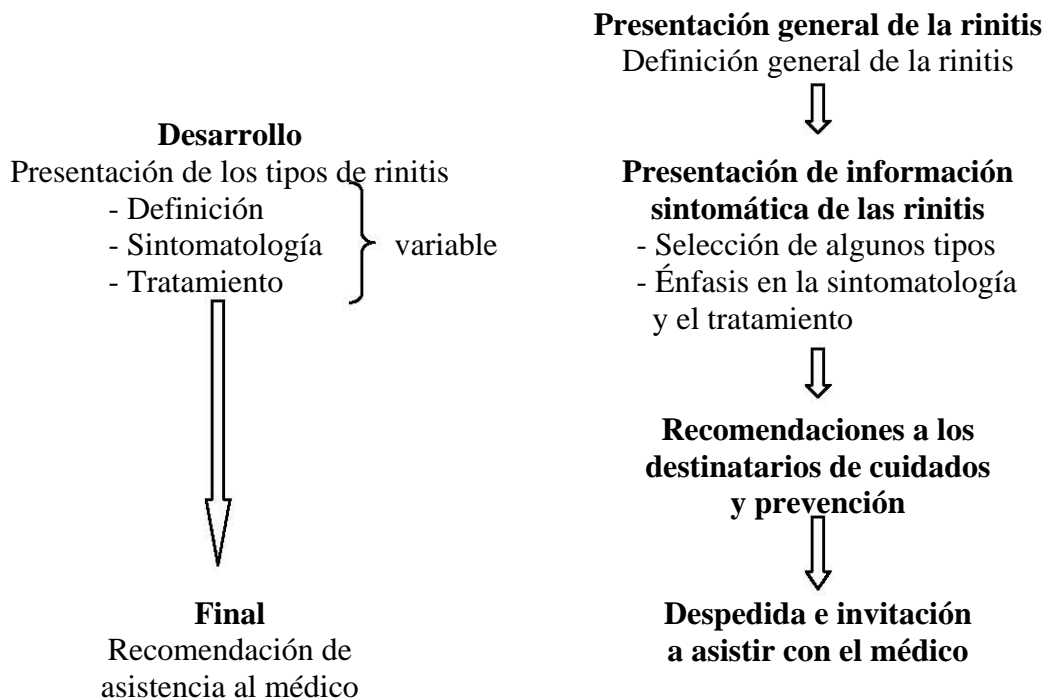


Figura 6.1 Diferencias en la organización superestructural de las producciones escritas entre los estudiantes de secundaria, CCH y Química, y los estudiantes de Letras.

En resumen, se encontraron diferencias cualitativas aparentes en las producciones escritas de los cuatro grupos estudiados (obsérvese por favor la tendencia de los sombreados de la tabla 6.26), que a continuación presento de modo sintético para facilitar su comprensión al lector.

Evidentemente, y gracias a la información aportada por los distintos indicadores comprendidos en la rúbrica de evaluación, las producciones escritas de los estudiantes de secundaria fueron más un resumen que una verdadera composición situada en el nuevo contexto retórico-comunicativo demandado por las instrucciones dadas a los participantes para su elaboración. Con base en la tabla 6.26 y 6.27 y los comentarios vertidos en los páginas anteriores en relación con los indicadores, la producción de los chicos de este grado puede caracterizarse de manera genérica del siguiente modo: poseen un estilo discursivo muy similar al del texto fuente, con escasas adecuaciones léxicas y sintácticas, sin un propósito claramente expuesto, dirigido en forma “acartonada” a los destinatarios ficticios y con ligeros rearrreglos en la reestructuración de la información provista y una escasa progresión temática dado que había un trabajo de listado predominante y una pobres estructuración de párrafos. Pareciera que los alumnos de este grado escolar, no pudieron escapar de las limitaciones del modelo de “decir lo que se sabe” (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992), a pesar de que las instrucciones fueron muy claras solicitando ubicarse en una nueva

“situación retórica” (Benítez y Velásquez, 1999-2000) y a pesar también de que el espacio problemático estaba ya solucionado dadas las actividades previas de lectura y elaboración de resúmenes escritos.

En forma opuesta, las producciones de los estudiantes de Letras se ubicaron claramente dentro del nuevo contexto retórico sugerido por las instrucciones. Sus textos intentaron dirigirse a los destinatarios con mayor explicitud y claridad, proveyeron de información relevante, hicieron adecuaciones microestructurales (proponiendo un léxico y una sintaxis más simples) y superestructurales más sólidas sin perder la cohesividad general y la progresión temática (fueron textos más integrados y una mayor direccionalidad y sentido). Estos sujetos evidentemente actuaron en función de un modelo en el que el conocimiento documentado puede ser reestructurado, reorganizado y transformado retóricamente para atender a una nueva necesidad pragmática-comunicativa, un modelo muy cercano a lo que Bereiter y Scardamalia (1987) denominan “transformar lo que se conoce”. A mi modo de ver estos chicos, demostraron tener un concepto de “audiencia a quien influir” mucho más sofisticado (Tierney y Shanahan, 1991), además dejaron en claro que son más capaces de trabajar de manera más reflexiva el espacio-retórico si tienen las condiciones apropiadas para hacerlo y supieron cómo plantearse la situación comunicativa (en el sentido de los máximas de conversación de Grice) siendo más claros, más informativos, más pertinentes y más retóricos –ordenados y breves- que sus contrapartes (Sperber y Wilson, 1994).

El nivel de ejecución mostrado por los estudiantes de secundaria (el texto como un resumen) y el nivel de ejecución que los estudiantes de la carrera de Letras lograron (el texto como una auténtica composición con nuevos fines retórico-comunicativos), sin duda constituyen los dos polos de un *continuum*, en el que podemos fácilmente ubicar a los participantes de bachillerato y Química, los primeros más cercanamente a los estudiantes de secundaria y los segundos a los de Letras. Las variaciones en cada uno de los indicadores, tal y como fue reseñado, ya es una cuestión más bien de grado entre los grupos del CCH y los de Química, por lo que no vale la pena reiterar una vez más en ello, sin embargo, si queda claro que pareciera que a medida que avanzan los sujetos en el grado escolar también parecieron entender mejor la situación retórica-comunicativa planteada y fueron más estratégicos para responder a ella.

Capítulo 7. Discusión y conclusiones del trabajo de investigación

“Las teorías y los hechos son completamente interdependientes- esto es, los hechos son hechos sólo dentro de algún esquema teórico.”

Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln

El presente trabajo de investigación intentó indagar por medio de una estrategia teórico-conceptual y metódica convergente, una problemática compleja que se refiere al estudio de los modelos conceptuales sobre la comprensión y composición de discurso escrito, su relación con los procesos estratégicos y autorreguladores respectivos en distintos grados escolares y sus posibles relaciones (ver capítulo 4). Los resultados intencionalmente buscados (que no “encontrados”) por medio del diseño de investigación y la estrategia mencionada, tal y cómo fueron detallados en el capítulo precedente parecen arrojar información relevante que me permite responder a esta problemática con un cierto grado de profundidad y, al mismo tiempo, considero que abre nuevas perspectivas y posibilidades de estudio.

La recomendación de emplear una estrategia metodológica que permitiera una *evidencia convergente*, feliz expresión de Graesser, Millis y Zwaan (1997), que advertía sobre la necesidad de utilizar diversos recursos metodológicos complementarios para el estudio de los procesos discursivos, en este estudio resultó fructífera y plenamente justificada (en otras palabras, es una propuesta para sustentar una posible triangulación metodológica). También, creo que es posible utilizar, extrapolando la idea, la expresión estrategia teórico-conceptual convergente porque en el estudio se han invocado varias voces y perspectivas teóricas provenientes de diversas vertientes constructivistas y socioconstructivistas, que en parte han dado sustento a la misma estrategia metodológica (p. ej. la entrevista fue diseñada con una serie de lecturas en mente y con una serie de preguntas en parte sugeridas por los trabajos de otros investigadores) y que también juegan un papel importante en el análisis y la discusión de los datos obtenidos.

En este capítulo voy a intentar desbrozar la problemática, siguiendo las preguntas y los objetivos de investigación que dieron origen a este trabajo. Intentaré responderlas mediante las aportaciones de los datos y buscaré hacer las interpretaciones, juicios y valoraciones pertinentes a la luz de los mismos datos y las aproximaciones teóricas puestas en juego que los expliquen y les den sentido.

7.1 Sobre los modelos conceptuales de lectura y escritura

7.1.1 En torno al conocimiento metatextual: las epistemologías del texto

Sobre la primera pregunta de investigación que cuestionaba en torno al conocimiento metatextual que los participantes de las distintas edades han logrado desarrollar como consecuencia de su experiencia subjetiva y de su vida escolar, se encontró que los datos arrojados en las entrevistas permiten hablar de un conocimiento metatextual diferenciado entre los distintos grados y grupos de estudio (véase punto 6.1.1).

Como se puede observar en la esquematización del conocimiento metatextual de los distintos participantes del trabajo realizado (tablas de la 6.8 a la 6.11), los estudiantes de secundaria tienen un conocimiento del texto cuyo aspecto central radica en entenderlo como una acumulación de ideas en los que poco se enfatiza su orden o arreglo y, al mismo tiempo, como una fuente providencial de saberes, es decir, como un documento elaborado sólo por quienes detentan un cierto conocimiento (temático o literario) que es expuesto entre sus páginas, de modo que la función de los textos es predominantemente educativa y hasta directamente “autor-itaria” en el sentido de “los textos los hacen los ‘autores’ por tanto hay que respetar (reproducir) lo que éstos dicen porque finalmente son los que saben (lo que yo no sé)”. Por antonomasia, el texto es el libro y en particular el texto escolar (ver tabla 7.1).

Considero que este mismo núcleo central-conceptual en parte se sigue apreciando en los estudiantes de bachillerato y en los estudiantes de Química (por supuesto más en los primeros que en los segundos), aunque con un papel ya menos determinante, dado que éstos añaden algunos otros rasgos que manifiestan cambios que podrían llamarse de grado.

Tabla 7.1 Las epistemologías del texto

GRUPOS MÁS REPRESENTATIVOS¹	CONOCIMIENTO METATEXTUAL
Estudiantes de secundaria	Epistemología del texto que enfatiza la función transmisiva
Estudiantes de bachillerato (CCH) y Química	Epistemología del texto en transición
Estudiantes de Letras	Epistemología del texto que enfatiza la función generadora-dialógica

Uno de los cambios principales que se agregan en la representación metatextual de los estudiantes de bachillerato y de los de Química, es el reconocimiento de la importancia de la dimensión organizativa-

¹ La expresión “representativos” utilizada en las tablas no se emplea en un sentido estadístico (como en la expresión: “la muestra representativa...”). Se utiliza más bien para señalar que la mayor parte de los participantes de ciertos grados escolares se asocian con la descripción dada en la columna derecha (ya se trate de epistemologías o modelos conceptuales).

estructural y de género que los textos poseen. Para ellos, los textos ya no son una simple acumulación de ideas como lo enfatizaran los estudiantes de secundaria quienes mostraron que el foco de su conceptualización está puesto en la dimensión del contenido; en oposición, los estudiantes de bachillerato y Química parecen aceptar la importancia de la dimensión retórica en su conceptualizaciones puesto que no dudan en reconocer que los textos poseen una necesaria organización y estructuración. Otro cambio aparente se evidenció en ampliar su concepción de los textos más allá de la situación escolar reconociendo que hay una variedad de textos posibles que poseen un género distinto (no sólo un contenido distinto que los hace pertenecer a una u otra “materia”) más allá de los textos escolares.

En un orden distinto se encuentra el conocimiento metatextual de los estudiantes de Letras, quienes en primer término enriquecen su representación de los textos al sostener que además de poseer un contenido y una organización retórica, también tienen un propósito y están dirigidos necesariamente a un destinatario determinado. La función principal de los textos ya no es la educativa aceptada por los menores, sino es ante todo la comunicativa (y en ese sentido, en principio, cualquiera puede elaborar textos y relacionarse con ellos) reconociéndose incluso que los textos pueden desempeñar roles importantes dentro de los grupos culturales tales como dejar una herencia cultural o ayudar a comprender la realidad circundante. Si bien es verdad que algunos de estos rasgos empiezan a manifestarse en algunos de los estudiantes de Química (por ejemplo la función comunicativa, o el hecho de que todos podamos ser autores) sólo en los estudiantes de Letras son más consistentes y se presentan mejor argumentados.

Este conocimiento metatextual diferenciado que presentan los distintos grupos, pueden caracterizarse como auténticas “epistemologías del texto” de carácter predominantemente implícito y de origen en parte experiencial y cultural (Cunningham y Fitzgerald, 1996; Hofer, 2001). En este sentido, podría sostenerse que el grupo de menor edad (especialmente en los chicos de secundaria) estudiados en el presente trabajo, parecen tener una epistemología del texto que enfatizaría lo que Lotman (1988 a y b) denomina la dimensión *transmisiva*² de los textos en el sentido en que éstos se entienden como productos ya acabados, lo que al mismo tiempo presupone una visión unidireccional de transmisión de significados. Igualmente su epistemología se asemejaría a lo que Bajtín ha llamado el “discurso autoritario” de los textos (ver Wertsch, 1993), según el cual los enunciados y sus significados se consideran fijos, no modificables por el contacto con otras voces (por ejemplo la de los lectores). En tal sentido, los estudiantes menores del estudio parecen conceptualizar a los textos como recursos que principalmente “enseñan” dado que se consideran fuentes

² Recuérdese que según Lotman (1988a y b) la función transmisiva de los textos es históricamente más antigua en la historia de la literatura que la función generadora o dialógica.

potenciales *fijas* de significados que deben aprenderse/reproducirse; el texto se vuelve un artefacto o medio exclusivamente para aprender de él.

Un poco más allá de esta epistemología pero aún con evidentes adherencias a la misma se encuentra la conceptualización metatextual de los estudiantes de CCH y Química (aunque vuelvo a insistir existe una diferencia sensible entre ambos grupos) que yo llamaría una epistemología de *transición* entre la modalidad transmisiva y la generadora. Es una epistemología de transición porque, como ya lo he comentado, comienzan a reconocerse algunos avances en la dimensión retórica, organizativa en las propias funciones atribuidas a los textos y una mayor sensibilidad por la función comunicativa, de modo que entre cada una de las dos epistemología parecería existir un continuo que es llenado por esta epistemología textual en transición.

En forma opuesta, pareciera que los estudiantes de Letras asumen una epistemología cualitativamente diferente que se asimila a lo que Lotman denomina la dimensión *generadora* de los textos dado el énfasis dado a la función comunicativa que ellos atribuyen a los textos. Como se recordará (ver capítulo sección 1.2.5), para Lotman la función generadora de los textos permite tanto la intersubjetividad (el acercamiento y posible sintonía con los significados del autor) como la alteridad (la posible discrepancia con los significados que éste propone). Para Bajtín es una función dialógica que permite la interanimación de significados entre autor y lector. En este sentido, su concepción de lo textual permitiría una visión de los procesos de comprensión y de composición más interactiva y más comunicativa; menos unidireccional como la sostenida por los estudiantes de secundaria. Bajo esta conceptualización, los textos dejan de ser fuentes principales de conocimiento para convertirse en medios para comunicar o dialogar con los otros, y en ese sentido hasta para establecer consensos y disensos semióticos según sea el caso.

Para terminar esta sección, comento que parecen encontrarse cambios progresivos en el conocimiento metatextual de los sujetos estudiados que en parte pueden explicarse como una tendencia evolutiva, pero donde también se observa la importante influencia de aspectos relativos a la escolaridad y/o a la profundización del objeto de estudio en uno de los grupos estudiados (Scheuer, et al, 2000). Más adelante retomaré estos importantes argumentos luego de abordar lo pertinente a los modelos conceptuales de la lectura y la escritura.

7.1.2 Los modelos conceptuales de la comprensión de textos

La segunda pregunta de investigación interrogaba sobre la caracterización de los posibles modelos conceptuales de lectura y escritura que pudieran identificarse en los grupos estudiados en la investigación. El presente y el siguiente rubro pretenden dar respuesta a esta pregunta (así como a los objetivos 1 y 2 de este trabajo) con base en los resultados obtenidos aplicando la metodología de las entrevistas.

De forma un tanto similar al conocimiento metatextual, en lo referente a los modelos conceptuales de comprensión lectora pudieron identificarse en la muestra de participantes estudiada también sendos cambios cualitativos que en parte coinciden con los trabajos realizados por R. Schraw (Schraw, 2000 y Schraw y Bruning, 1996) (ver 6.1.2). Los modelos identificados fueron: *el reproductivo, el interpretativo y el constructivista* (ver tabla 7.2) (Pozo, 2000; Scheuer et al, 2000).

Con cierta claridad, y con evidentes coincidencias epistémicas con respecto a su conocimiento metatextual, los estudiantes de secundaria se dejan guiar por un modelo *reproductivista* cuando comprenden textos. Para ellos lo preponderante es recuperar y luego reproducir los significados que el autor transmitió a través del texto, de modo que la función principal de la comprensión es “saber lo que el texto dice”. De alguna manera esta visión está completamente sintonizada con su epistemología del texto, puesto que así como se erige al texto como una fuente principal del saber, se reconoce que la comprensión parece estar predeterminada en gran medida por el autor. Esta descripción comparte varias ideas con el modelo de traducción de Schraw y Bruning (1996) identificado por medio de la aplicación de cuestionarios y escalas diseñadas *ex profeso* a lectores adultos.

También es interesante observar dos cuestiones al respecto: 1) este modelo es previo ontogenéticamente a los modelos más complejos encontrados en los otros grupos de estudiantes mayores que a continuación discutiré, cuestión que no fue estudiada bajo este enfoque por los investigadores estadounidenses Schraw, Cunningham, Bogdan, etc., y 2) también puede constatarse que hay un evidente paralelismo tanto con la investigación de la lectura (puesto que los primeros modelos de comprensión lectora aparecidos en la investigación psicológica y psicolingüística fueron los de naturaleza *bottom-up* que otorgaban un gran papel al texto y al autor y una postura receptiva al lector) como con la aparición de las funciones del texto en historia de la literatura (dado que según Lotman la primer función de los textos que fue reconocida -como lo dice el pie de página anterior- fue la transmisiva de significados).

Tabla 7.2 Los modelos conceptuales de lectura en los participantes estudiados

GRUPOS MÁS REPRESENTATIVOS	MODELO CONCEPTUAL DE LECTURA
Estudiantes de secundaria	Modelo conceptual reproduccionista
Inicia en los estudiantes de bachillerato y es más característico de los estudiantes de Química	Modelo conceptual interpretativo
Estudiantes de Letras	Modelo conceptual constructivista

Un segundo modelo identificado es el llamado *interpretativo*³ que comienza a aparecer en los estudiantes de CCH y que está presente de forma predominante en los estudiantes de Química. En dicho modelo se reconoce como características principales: a) un importante papel activo del lector en la comprensión del texto, b) un mayor énfasis puesto en el aprendizaje a partir de los textos (reconociendo así un papel más activo al lector-aprendiz) y no simplemente que los textos enseñan (como se sostiene en el modelo reproduccionista anterior) y c) una mayor responsabilidad atribuida al lector en el acto de la comprensión. De cualquier modo, el modelo interpretativo a pesar de reconocer de manera progresiva y en una forma más conciente el papel del lector al interpretar el mensaje encontrado en los textos, continúa enfatizando la autoría del escritor y busca respetar lo que éste quiso decir en el texto.

No puede evitarse la tentación de encontrar paralelismos con la historia de la investigación de la lectura (ver introducción del capítulo 1), ya que posteriormente a los modelos *bottom-up* que son en esencia reproduccionistas, comenzaron a florecer los planteamientos *top-down* que desatacaban el papel del sujeto (el uso de los conocimientos previos, los esquemas, etc.) en la comprensión. El modelo interpretativo supone un punto intermedio entre los modelos reproductivo y constructivista; es decir, de acuerdo con éste la representación elaborada en la lectura deja de ser una copia del texto unidireccionalmente determinada (en esto se separa del modelo reproductivo y se acerca al constructivista) porque el lector filtra y proporciona un matiz característico a esa representación como consecuencia de su propia subjetividad (de sus conocimientos previos, experiencias previa, estrategias, etc.), pero al final lo que importa es que tan precisa o fiel ha sido la

³ Considero que el modelo interpretativo puede guiar una actividad de lectura válida desde un cierto punto de vista. En muchas ocasiones vamos a los textos para informarnos o ciertamente para aprender, de modo que ante estos propósitos, la lectura guiada por un modelo interpretativo es completamente válida porque permite crear contextos apropiados de intersubjetividad para la compartición de significados (por ejemplo aprender no memorísticamente lo que el autor dice sino significativamente, atribuyendo sentido y construyendo significados con el autor y gracias al autor). Lo que no permite un modelo interpretativo de lectura es rebasar los límites semióticos que el autor propone (¿impone?) en el texto, e ir más allá realizando una lectura crítica y más personal en donde incluso se puede estar en desacuerdo con el autor, con sus intenciones o con sus ideas (esto es: no sólo alcanzar la intersubjetividad sino en este caso la alteridad). Esto último por supuesto, a mi juicio, lo permite más claramente un modelo constructivo de lectura (ver más adelante).

representación que el lector consigue en relación con lo que el autor expuso en el texto (y en esto se acerca de nuevo al modelo reproductor terminando por colocarse a medio camino de los dos modelos citados). En este sentido aunque hay un cierto énfasis puesto en el lector (a diferencia del modelo anterior que lo pone completamente en el autor), esto es relativo dado que a final de cuentas se reconoce la importancia del autor.

Por último se encuentra el modelo *constructivista*, que en definitiva se identificó sólo en la mitad de los estudiantes de la carrera de Letras. En este modelo se dimensiona el papel del lector, quien llega a ser co-responsable con el autor de los significados construidos en la dialéctica entre uno y otro, por lo que se asume a la vez una postura interaccionista (no se pone un énfasis en el texto como en el modelo reproductivo, ni en el “lector” como en el modelo interpretativo). De este modo, a diferencia del modelo reproductor donde se considera que sí existe una falla en la comprensión se debe exclusivamente al lector, las fallas en la comprensión pueden deberse tanto al lector como al escritor. Igualmente en este modelo comienza a ser posible una lectura valorativa, crítica y creativa que puede ir más allá de lo que el autor sugiere por medio del texto o que incluso puede mostrar un desacuerdo en la forma del tratamiento que se haga del mismo. En este sentido, puede decirse que ambos argumentos permiten tanto la comunicación en pleno con el lector para realizar un proceso de construcción conjunta de significados como la posible alteridad y el disenso semiótico. Sin duda es el modelo más complejo desde un punto de vista evolutivo.

El modelo conceptual constructivista de la lectura, es muy similar al modelo transaccional propuesto por Schraw y Bruning (1996) y también tiene una relación complementaria con la epistemología del texto en la que se hace hincapié en la función generadora (Lotman) o dialógica (Bajtín) (Wertsch, 1993).

De igual modo, volviendo a la historia de la investigación psicológica de la lectura, es posible establecer una filiación evidente de este modelo constructivista de la lectura, con los modelos interaccionistas (van Dijk y Kintsch, 1983) y los modelos transaccionales⁴ (Rosenblatt, 2002) de aparición más tardía en el campo, en comparación con aquellos a los que nos hemos referido líneas atrás.

7.1.3 *Los modelos conceptuales de la composición escrita*

Tal y como se esperaba, la forma de conceptualizar el proceso de composición de textos entre los grupos de la muestra estudiada, también evidenció ciertas diferencias cualitativas conforme la muestra avanzaba en la

⁴ Ya se ha comentado en el capítulo 1 que el modelo transaccional de Rosenblatt tiene antecedentes más antiguos sólo que apareció dentro de un contexto pedagógico-literario. Empero, a partir de los ochenta este modelo ha tomado una cierta presencia en el campo de la psicología de la lectura curiosamente cuando comenzaron a aceptarse los modelos interaccionistas de la lectura.

edad escolar (ver punto 6.1.3). Sin lugar a dudas varios de los datos encontrados coinciden con las descripciones hechas por Bereiter y Scardamalia (1987; Scardamalia y Bereiter, 1992) sobre los modelos novatos y expertos de componer textos.

Para los estudiantes de educación secundaria, la actividad de escribir textos se vuelve una actividad esencialmente informativa de vaciado de ideas o sentimientos que se poseen en un momento determinado (ver tabla 7.3). Muy similar a lo que Bereiter y Scardamalia han denominado el modelo de “escribir lo que se sabe”, que entiende al proceso de composición como una actividad que opera principalmente en el espacio o dimensión del tema (el contenido sobre el que se escribe) y que en el fondo demuestra que es un acto reproductor de “llenado” (documentación del tema sobre el que se escribe, por la vía de otros textos, discursos orales o experiencias personales) y “vaciado” (reproducción en el papel de eso documentado), lo cual hace que sus composiciones sean poco originales y terminen asemejándose a un resumen reproductivo (ver más adelante la discusión en torno a los productos de la comprensión y la composición).

Tabla 7.3 Los modelos conceptuales de la escritura en los participantes estudiados

GRUPOS MÁS REPRESENTATIVOS	MODELO CONCEPTUAL DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA
Estudiantes de secundaria	Modelo conceptual reproductor centrado en el espacio temático
Estudiantes de CCH y Química	Modelo conceptual reflexivo del espacio temático y de apertura al espacio retórico
Estudiantes de Letras	Modelo conceptual reflexivo de los espacios temático y retórico

No es tan sorprendente que este grupo escolar entienda su escritura así, porque en gran medida concuerda con la función que ellos principalmente le atribuyen a los textos desde su epistemología personal, a saber: la función transmisivo-unidireccional. En este sentido, para estos chicos el destinatario o audiencia a quien se dirige el texto no parece jugar un papel principal en su composición (aunque en los estudiantes de bachillerato cada vez más ocurre la aceptación de su importancia), quizás debido al bajo nivel del “sensibilidad de la audiencia” que hasta el momento han logrado desarrollar tal y cómo lo han demostrado algunos estudios realizados con estudiantes de escolaridad básica y media donde se demuestra que esta habilidad comunicativa se desarrolla en la secundaria y va alcanzando un estatuto de madurez en el bachillerato (Tierney y Shanahan, 1991), datos que coinciden parcialmente con los encontrados aquí, puesto

que los participantes de bachillerato del presente trabajo, demostraron estar desarrollando esta “sensibilidad de la audiencia” que es superior al mostrado por los chicos de secundaria. A mi manera de ver y siguiendo en gran medida, el marco teórico referencial de los autores canadienses, defino a este modelo conceptual como “*reproduccionista centrado en el espacio del tema*” que carece de la consideración del espacio o dimensión retórico.

Los estudiantes de bachillerato pese a estar gobernados en gran medida por el espacio temático de la composición, sin duda empiezan a considerar -aunque en forma titubeante- los aspectos centrales referidos al espacio o la dimensión retórica (particularmente la consideración del destinatario y posteriormente el propósito). Otra cuestión que empieza a tomar forma en estos estudiantes, y que en los de secundaria no apareció, es ese reconocimiento de que escribir no sólo es un acto de “llenado y vaciado” del que se hablaba líneas arriba, sino que aún trabajando en el espacio del tema se puede reflexionar sobre lo que se sabe y puede fungir como una actividad que contribuye a profundizar sobre eso que se sabe. Un poco más allá de esta situación descrita se encuentran los estudiantes de Química dado que éstos manifiestan una mayor conciencia y necesidad de considerar a los destinatarios, al propósito y a los aspectos retóricos de organización. Igualmente, en los estudiantes de Química persiste y se profundiza la idea de que escribir ayuda a reflexionar sobre lo que se sabe y a conocer mejor eso que se sabe⁵.

El modelo que describe a estos estudiantes, me parece que constituye un momento de transición entre el “reproduccionista centrado en el espacio del tema” y el que describiré a continuación que en gran medida gobierna a los estudiantes de Letras. Es difícil hallarle una expresión sintética que le describa porque creo que debe reconocerse en él, tanto la apertura creciente del espacio retórico como la creciente capacidad reflexiva del espacio temático, sin hacerle plena justicia me parece que su denominación puede ser: “*reflexivo del espacio temático y de apertura al espacio retórico*”.

Por su parte, tal y como se demostró en los resultados encontrados, el modelo conceptual que prevaleció en los estudiantes de Letras tiene sendas diferencias con los anteriores. La principal diferencia de su conceptualización de la composición, es haber reportado en sus respuestas un mayor reconocimiento del papel del espacio retórico, al grado de poner un mayor énfasis en él que en el espacio temático (aunque sin

⁵ Para algunos autores este reconocimiento de que la elaboración de composiciones escritas ayuda a pensar mejor y a profundizar sobre lo que se escribe, ha sido denominada la función epistémica de la escritura (Alonso, 1991, Bereiter y Scardamalia, 1993; Miras, 2000). Se supone que dicha función epistémica tendría su despliegue en pleno sólo cuando se utiliza el modelo de “transformar el conocimiento” (que exige trabajar los espacios temático y retórico equilibrada y recíprocamente) propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987 y 1992). Tomando como base los resultados encontrados en este trabajo, creo que es posible encontrar ya evidencias de esta función aún cuando se trabaje predominantemente en el espacio temático, pero en donde al mismo tiempo se tiene una actitud más reflexiva y menos reproduccionista sobre eso que se sabe y donde también se deben tener ya ciertos progresos para poder considerar el espacio retórico (como en el caso de los estudiantes del CCH y de Química).

dejar de considerar la importancia de este último). Para estos estudiantes cobra una especial importancia el propósito o la intención, el destinatario, la organización y el género, obviamente en un mayor grado que los estudiantes de bachillerato y Química; de igual modo, reconocen una mayor relevancia al proceso de textualización (los aspectos normativos tales como ortografía construcción de la frase y aspectos de coherencia). Evidentemente tiene muchas similitudes con el modelo de “transformar lo que se sabe” descrito por Bereiter y Scardamalia (1987) aunque en este caso dichos autores enfatizan más la capacidad productiva de los modelos mientras que en la propuesta que se maneja en este trabajo se considera que la actividad reflexiva es la que está detrás de él y que no puede ejercerse sino es gracias a un modelo epistemológico más sofisticado de lo que son los textos (el modelo de función generadora y/o dialógica).

Esta representación más compleja que otorga importancia a las dos dimensiones temática y retórica, coincide en gran medida tanto con la epistemología del texto generadora-dialógica como con el modelo conceptual constructivista de lectura, dado que enfatiza los aspectos comunicativos de la escritura en el sentido de reconocer la importancia de atender a las preguntas de para qué se escribe (el propósito), para quién se escribe (destinatario) y cómo se escribe (organización y uso de géneros). En ese sentido, el modelo conceptual de escritura que poseen los estudiantes de Letras puede denominarse modelo “*reflexivo de los espacios temático y retórico*”, porque en el fondo lo que ha progresado desde el modelo “reproduccionista basado en el tema” es una creciente actividad reflexiva (ver Hayes, 1996), que primero matiza al plano de la dimensión temática y luego el de la dimensión retórica.

7.2 Las actividades estratégicas y de autorregulación de la comprensión y la composición de textos, y los modelos conceptuales

En esta sección intentaré dar respuesta a la tercer pregunta de investigación de este trabajo, la cuál estaba destinada a indagar sobre la relación posible entre los modelos conceptuales de lectura y escritura de los cuatro grupos estudiados, con sus actividades estratégicas y de autorregulación manifestada en cada proceso exploradas por medio de los reportes verbales de pensamiento en voz alta.

Según la línea de investigaciones sobre las creencias o epistemologías personales que ha tomado fuerza a finales de la década anterior (Bruning, Schraw, Norby y Roening, 2004; Hofer, 2001; Hofer y Pintrich, 1997), se ha demostrado que dichas epistemologías que poseen los sujetos sobre el conocimiento, el aprendizaje, etc., influyen de manera importante en las actividades de conocimiento, aprendizaje, etc., que éstos realizan. Estas aseveraciones, pueden ser extendidas al campo de nuestro interés dado que con base en los resultados descritos en el capítulo 6, parece que los distintos modelos conceptuales de comprensión de

textos y de composición escrita que hemos descrito en la sección anterior, se asociaron con actividades estratégicas y autorreguladas también cualitativamente distintas (ver Cunningham y Fitzgerald, 1996). Voy a proceder a caracterizar las actividades estratégicas y autorreguladoras de los grupos estudiados por cada uno de los procesos.

7.2.1 La comprensión lectora en los cuatro grupos: las relaciones entre los modelos conceptuales y la actividad estratégica y autorregulada

La actividad estratégica y autorreguladora en el modelo conceptual reproductivista de lectura

Luego de los análisis realizados a partir de los reportes verbales concurrentes realizados, la actividad estratégica de lectura de los estudiantes de secundaria -en los que es característico el modelo reproductivista- podría caracterizarse de forma breve en los siguientes puntos: a) uso mayoritario de estrategias de tipo reproductivo (particularmente el subrayado y la relectura de fragmentos del texto-fuente), b) uso escaso de estrategias de mayor complejidad reconstructiva y de análisis de la organización estructural y c) bajo nivel de actividad auto-reflexiva mientras se lee el texto. Esta actividad estratégica se acompañaba de frecuentes comentarios de tipo reproductivo (con pseudo-parafraseos de la información de texto) y que parece trabajar principalmente la “legibilidad” o la “comprensibilidad” del texto, lo cual psicológicamente corresponde a un trabajo que opera en el nivel microestructural del texto (que establece relaciones entre proposiciones, basándose en el establecimiento de coherencia local o co-referencial nominal y verbal) sin profundizar más allá buscando otros niveles de procesamiento más sofisticados.

A este cuadro, aun falta añadir que los reportes de la actividad de autorregulación de la lectura en general fueron muy escasas. La planificación de la lectura fue muy escasa, al igual que la evaluación. Sólo se encontró una mayor capacidad de supervisión en estos sujetos que sin embargo manifestó problemas en la detección y corrección de los fallos de la comprensión *on line*.

Si se compara esta descripción de la actividad estratégica y autorregulada reportada *on line*, con el resultado de la comprensión arrojado por medio de los resúmenes (ver punto 6.3.1) es fácil entender por qué contenían escasa información importante, se organizaban bajo la conocida forma de “listado” de ideas (típica de los lectores con bajo nivel de comprensión ver Sánchez, 1993; Díaz Barriga y Hernández, 2002) y eran esencialmente reproductivos al presentar la información como un “copiado” utilizando las formas de expresión empleadas en el texto original.

Considero que hay pruebas suficientes para establecer relaciones entre el modelo conceptual reproductorista y este procesamiento lector esencialmente reproductivo, de bajo nivel reflexivo y escasamente autorregulado, que se manifiesta en los participantes de secundaria cuando se enfrentaron con un texto expositivo de cierto nivel de complejidad.

La actividad estratégica y autorreguladora en el modelo conceptual interpretativo de la lectura

Como ya se decía en la sección anterior el modelo conceptual interpretativo de lectura empieza a manifestarse en los estudiantes del CCH, pero es más característico de los estudiantes de Química, de modo que me referiré a aquí en términos generales a unos y otros.

Según los reportes verbales concurrentes, la actividad estratégica de los estudiantes de CCH y Química se caracterizó por emplear un número mayor de actividades estratégicas de tipo reproductivo (en las variedades simple y de selección) y de tipo reconstructivo en comparación con sus contrapartes de secundaria; de igual modo, demostraron ser más capaces de utilizar la estrategia estructural y emplearon algunas actividad de autoexplicación. Por tanto, puede decirse que la actividad estratégica de estos estudiantes fue variada o plural, mejor en cantidad y en calidad que los de secundaria quienes reportaron emplear estrategias de corte reproductivo con mayor frecuencia. Incluso en lo que se refiere a las actividades autorreguladoras, demostraron una mayor eficacia que los del modelo anterior reproductorista, en el uso de las habilidades de supervisión tanto en detección como en corrección de errores y una mayor actividad evaluativa al finalizar la lectura.

¿Pero qué resultados arrojaron estas actividades estratégica y autorregulada, en la elaboración del resumen que valoraba la comprensión lograda? Puede decirse que los resúmenes de estos estudiantes fueron superiores a los de los estudiantes del modelo anterior, esto es: contenían más información de importancia estructural, preservaban mejor la estructura del texto-fuente y eran más cohesionados. Incluso, los estudiantes de Química fueron superiores en todos estos rubros a los que elaboraron los estudiantes de Letras que se supone utilizan un modelo conceptual constructivo de lectura (y los del CCH casi ejecutaron igual que éstos últimos). Sin embargo, ante esta situación habría que hacer una aclaración pertinente.

Como ya señalé en el capítulo anterior, los estudiantes de CCH, y particularmente los de Química, se preocuparon por la parte más reproductiva del resumen -lo que les permite su modo de conceptualizar la comprensión y la composición- haciéndolo por cierto muy bien, de modo que se centraron en hacer un

resumen “determinado por el autor”. No obstante, la dimensión constructiva de sus resúmenes fue bastante menos elaborada.

Con base en lo anterior, el modelo de lectura interpretativo parece que puede asociarse con una actividad estratégica variada, plural, en las que se emplean actividades estratégicas no sólo reproductivas sino también reconstructivas, pero que trabaja eficientemente en gran medida todavía para reproducir el texto-fuente y, si me lo permiten, las ideas dadas por el autor. No resulta sorprendente encontrar una descripción como ésta, entre los que emplean el modelo interpretativo porque -como ya se dijo- aún cuando pueden hacer un mayor uso de actividades estratégicas dado que reconocen una mayor responsabilidad del lector en la comprensión, al final terminan por no salirse demasiado de los límites semióticos que el autor impone en el texto y desde el texto. Ellos sólo buscan hacer una interpretación -lo cual es superior a una simple reproducción- enriquecida y aquélla que se asemeje más a lo que el autor dice se considerará la más apropiada, lo cual continúa explotando la función transmisiva del texto y da pie para el desarrollo de la función generadora-dialógica

La actividad estratégica y autorreguladora en el modelo constructivista de la comprensión lectora

El modelo conceptual constructivista de la lectura fue el más característico de los estudiantes de Letras. La actividad estratégica manifestada por estos estudiantes fue en cierto modo similar a la de los anteriores, sin embargo si se mostraron ciertas diferencias, puesto que hubo un mayor empleo de estrategias de tipo reproductivo y sobre todo de tipo reconstructivo en la actividad lectora, una mayor actividad exploradora inicial y un uso equivalente a los anteriores de la estrategia estructural. Pero las diferencias más marcadas fueron en torno al número de autoexplicaciones empleadas mientras se lee. La cantidad de autoexplicaciones (metacomentarios sobre lo leído, búsqueda activa y reflexiva del sentido, etc.) supera con mucho a todas las empleadas por los participantes, incluyendo a los sujetos de Química. Asimismo, en este grupo aparecieron un número superior de comentarios de tipo valorativo sobre el texto en su forma y en su contenido.

De igual modo, las diferencias en la actividad de supervisión en las dos habilidades involucradas detección y corrección de errores, fueron notorias. Los estudiantes de Letras fueron ampliamente superiores en su habilidad para reconocer problemas en la comprensión y en su destreza para corregirlas por medio de los recursos estratégicos remediales tales como la relectura local y las regresiones selectivas, entre otras.

Los resúmenes de los estudiantes de Letras fueron inferiores en su dimensión reproductiva a los de los estudiantes de Química, pero no así en su aspecto constructivo dado que fue elaborado desapegándose de lo

que el texto-fuente expuso y del modo en que se presentaba la información (el modo de expresión y el orden estructural de la información). Hubo claramente un mayor esfuerzo por dar un matiz personal a sus resúmenes de modo que interesó menos reproducir la información (como en los dos modelos anteriores) y se buscó presentarla más reconstructivamente y con mayor creatividad personal.

Estos datos del resumen que ponen de relieve el énfasis puesto en los aspectos más constructivos, junto con el uso de las autoexplicaciones que denotan un esfuerzo más reflexivo y reconstructivo personal en el proceso de lectura, y los datos de los comentarios valorativos hechos sobre el texto que estuvieron casi ausentes en los otros participantes, convergen en lo que podría caracterizarse como el modo de lectura que se asocia con el modelo constructivista. Una lectura en la que se reconoce el punto de vista del autor por lo que aplica una actividad estratégica y de supervisión fuerte, pero que también destaca las posibles interacciones que este aspecto tiene con lo que el lector aporta. En la comprensión es importante dar un matiz personal, valorar o hasta cuestionar el modo en que está escrito el texto y la forma en que éste presenta las ideas. En fin, una lectura que parece entender la comprensión como un proceso no necesariamente determinado sólo por lo que el autor dice sino también por lo que el lector aporta y en el que no necesariamente se está preocupado por preservar el punto de vista del primero (como en los dos modelos anteriores) para considerarla como una comprensión correcta.

7.2.2 La composición escrita en los cuatro grupos: las relaciones entre los modelos conceptuales y la actividad autorregulada

La actividad autorregulada de escritura en el modelo conceptual reproduccionista centrado en el espacio temático

Como ya se comentó en la sección anterior el modelo reproduccionista basado en el espacio temático, es el que se identificó como característico de los estudiantes de secundaria. Los resultados encontrados en los reportes de pensamiento en voz alta en los estudiantes de secundaria mientras realizaron sus composiciones escritas, denotan que su actividad autorregulada se puede describir a través de las siguientes notas: demuestran una nula actividad de planificación y de revisión local (supervisión) y final en la elaboración de sus composiciones, en su textualización -proceso en el que se centran- existe una mayor cantidad de escritura reproductiva reportada, pero también demuestran un interés por los aspectos de la escritura reconstructiva en donde al menos tratan de forma incipiente de adecuar lo que saben al destinatario, buscando hacer algunas modificaciones sencillas (de tipo lexical, específicamente) de simplificación de su discurso.

Esto mismo fue ampliamente documentado al analizar sus composiciones escritas, dado que se encontró que éstas fueron más un resumen que una composición nueva que atendía al contexto comunicativo-retórico que la tarea había planteado. En sus producciones se encontró por ejemplo, una reproducción predominante del estilo discursivo y la estructuración de la información que presentaba el texto-fuente, y si bien se encontraron en ellas algunas modificaciones éstas fueron de tipo local (lexical y sintácticas) y presentadas en forma escasa. El propósito comunicativo generalmente estaba ausente y la utilidad comunicativa del texto era pobre dado que la información seleccionada no correspondió con lo que las instrucciones demandaban.

Como se podrá advertir, la relación entre el modelo conceptual de escritura, los reportes verbales y las producciones encontradas son altamente coincidentales. Entender a la composición escrita como un proceso en donde se trabaja especialmente en el espacio del tema, arroja composiciones reproductivas cual resúmenes que no tienen proyección retórica ni comunicativa.

La actividad autorregulada de escritura en el modelo conceptual reflexivo del espacio temático y de apertura al espacio retórico

Tal y como se reseñó en la sección anterior, los estudiantes de bachillerato (CCH) y los de Química participan del modelo de composición escrita en donde se encuentra aún un fuerte influjo del espacio temático, pero con una apertura creciente del trabajo en el espacio retórico. Obviamente como fue consignado también en la sección de resultados, donde se tuvo ocasión para explayarse, se encontraron diferencias de grado entre ambos grupos.

De igual modo, en los reportes verbales de pensamiento en voz alta también se obtuvieron datos que coinciden con la lógica del modelo mencionado, y en cierto modo también se encontraron ciertos indicios que dan cuenta de las diferencias cuantitativas encontradas entre ambos grupos. Quizás primero convenga esquematizar lo que hace común a ambos grupos (y que sería algo así como lo esencial de la ejecución compositiva que se asocia al modelo) y luego pasar a las diferencias encontradas entre ambos de modo que quede claro cómo es que éste va evolucionando.

Lo que hay en común entre los estudiantes de uno y otro grado escolar es el peso de la escritura reproductiva en la textualización reportada en los RVC. Esto mismo se constató al analizar las producciones porque se encontró que en ellos aún permanece la tendencia a hacer la composición solicitada como un resumen, aunque -a diferencia del grupo anterior- si hay un mayor esfuerzo, claramente expuesto, tanto en la

entrevista, como en los reportes verbales y en la tarea de producción por considerar de forma progresiva la importancia de las variables que constituyen el espacio retórico.

Tanto en un aspecto como en el otro se encuentran algunas diferencias entre los chicos del CCH y los de Química, a saber: a) mientras que en los del CCH la proporción de las escrituras reproductiva y constructiva continua siendo casi equiparable –como en el caso de los de secundaria-, en los de Química la balanza se inclinó a favor de la escritura constructiva; b) mientras que los de CCH incluyeron en sus reportes la consideración del destinatario y la simplificación del discurso como variables retóricas, los de Química añadieron a éstas el tomar en cuenta los aspectos de organización textual; c) en los aspectos de autorregulación, mientras que los de CCH casi no realizaron actividad de planificación los de Química sí la contemplaron -aunque no tan extensamente como se hubiera supuesto- y además, consideraron mejor las variables retóricas en este proceso, algo que ocurrió de modo similar con la revisión donde también hubo algunas diferencias a favor de los de Química; d) en lo tocante a la tarea de composición, los del CCH nuevamente enfocaron la tarea como una actividad de resumen atendiendo poco a las variables retóricas que ésta exigió, mientras que los de Química fueron más retóricos y visualizaron la tarea como un resumen pero al mismo tiempo como una composición nueva.

Como puede verse los estudiantes de bachillerato y Química ciertamente se encuentran aún preocupados por elaborar sus composiciones pensando en el espacio temático como el preponderante, pero poco a poco, en forma progresiva, añaden variables retóricas como lo indica el modelo conceptual que los rige, primero las más obvias (destinatario, adecuación del discurso) y luego otras más complejas (organización retórica y exposición del propósito), aunque sin trabajarlas tan profundamente como éstas lo requieren tal como se puso en evidencia en el análisis de sus producciones escritas.

La actividad autorregulada de escritura en el modelo conceptual reflexivo de los espacios temático y retórico

El modelo reflexivo del espacio temático y retórico fue el característico de los estudiantes de Letras. Según este modelo habría un adecuado, equilibrado y reflexivo trabajo de los dos espacios para atender a cualquier demanda comunicativa exigida. Así parecieron demostrarlo precisamente los datos que los RVC arrojaron, puesto que los estudiantes de esta carrera universitaria realizaron una actividad autorregulada, desde la planificación, la textualización y la revisión, matizada por completo por el modelo mencionado.

Desde la planificación se constató que se elaboraron planes que atendieron a las cuatro variables esenciales para atender con eficacia al contexto retórico-comunicativo planteado en las instrucciones de la tarea. En la textualización la proporción de los reportes de la escritura constructiva fue muy superior a la escritura reproductiva y en ella además se refleja la preocupación por escribir con un propósito, un estilo, una organización y obviamente para un destinatario. También los estudiantes de Letras que participan de este modelo, realizaron un número mayor de revisiones locales y finales. Todo lo anterior se trianguló con el análisis de las producciones puesto que se demostró que éstas fueron muy superiores en tanto que se ubicaron completamente en el nuevo contexto retórico-comunicativo solicitado por la tarea. Fueron textos que se dirigían con mayor claridad a los destinatarios, que presentaban el propósito comunicativo con mayor efectividad, que se mostraron mucho más informativos para lo que fueron escritos y que incluso podían tener una organización global y local diferente de la propuesta por el texto-fuente.

Las relaciones entre los modelos conceptuales y las actividades estratégicas de lectura y escritura: conclusiones

Considero que los anteriores apartados responden con toda claridad a la pregunta de investigación que dio origen a esta sección y que trataba de indagar sobre qué relación podía encontrarse entre el modelo conceptual, en esencia caracterizado como un *conocimiento declarativo* con mayor o menor implícitud o tematización, a través de las entrevistas y las conductas estratégicas y autorreguladas (así como los datos arrojados en las tareas) que revelan un *conocimiento en el acto* tal y como fue encontrado en los RVC en este trabajo.

En tal sentido, me parece que a partir de todos estos indicios es posible contar con suficientes elementos que *convergen* para señalar que existe una relación muy estrecha entre los modelos conceptuales descritos en cada uno de los procesos de interés y las actividades estratégicas y autorreguladas empleadas en ellos (ver tablas 7.4 y 7.5 a continuación).

Similares evidencias de las diferencias cualitativas encontradas en los modelos conceptuales de la lectura y escritura entre los grupos estudiados se encontraron cuando se compararon las actividades estratégicas y autorreguladas en los mismos grupos.

Tabla 7.4 Relación entre los modelos conceptuales de lectura y las actividades estratégicas y de autorregulación

MODELOS

ACTIVIDAD ESTRATÉGICA Y AUTORREGULADA

CONCEPTUALES DE LECTURA

Modelo conceptual reproduccionista	<ul style="list-style-type: none">- Uso predominante de estrategias reproductivas (subrayado y relectura)- Uso escaso de estrategias reconstructivas- Bajo nivel de actividad autorreguladora- Resúmenes inadecuados y reproductivos
Modelo conceptual interpretativo	<ul style="list-style-type: none">- Uso plural de estrategias específicas- Bajo nivel de actividades de planificación y evaluación- Aplicación de habilidades de supervisión- Buen desempeño en la elaboración de resúmenes aunque de carácter reproductivo
Modelo conceptual constructivista	<ul style="list-style-type: none">- Uso plural de estrategias específicas (mayor empleo de estrategias reconstructivas)- Uso activo de autoexplicaciones (reflexión lectora)- Mejora en las actividades de planificación y evaluación- Buena aplicación de habilidades de supervisión- Buen desempeño en la elaboración de resúmenes de carácter constructivo

Para el caso de la lectura es evidente que las actividades estratégicas y de autorregulación que emplearon los distintos grupos, fueron de alguna manera las correspondientes a las que el modelo conceptual respectivo podría en un momento determinado predecir (tabla 7.4). O dicho de otro modo, las actividades estratégicas y de autorregulación utilizadas por cada grupo fueron las que en ese momento determinado eran posibles de ser empleadas dado el modelo conceptual prevaleciente.

En el caso de la composición escrita, también pueden esgrimirse argumentos similares de relación entre los modelos conceptuales de escritura y su actividad procesual autorregulada (ver tabla 7.5): las actividades manifiestas en los RVC correspondieron estrechamente con el modelo conceptual respectivo, como si pareciera que es lo que cada uno de los grupos pudiera hacer.

Tabla 7.5 Relación entre los modelos conceptuales de escritura y las actividades estratégicas y de autorregulación

MODELOS CONCEPTUALES DE ESCRITURA	ACTIVIDAD ESTRATÉGICA Y AUTORREGULADA
Modelo conceptual reproduccionista centrado	<ul style="list-style-type: none">- Nula actividad de planificación y revisión de la composición

en el espacio temático	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de textualización que indica el uso de escritura reproductiva - Escasa consideración de la variables para operar en el espacio retórico - Composiciones escritas elaboradas como resúmenes
Modelo conceptual reflexivo del espacio temático y de apertura al espacio retórico	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación y revisión con sensibles mejoras - Actividad de textualización que indica un mayor equilibrio entre la escritura reproductiva y constructiva - Mejoras en la textualización para considerarlas variables para operar en el espacio retórico - Composiciones escritas aún trabajadas como resúmenes pero que empiezan a tratarse como composiciones nuevas
Modelo conceptual reflexivo de los espacios temático y retórico	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación considerando las cuatro variables retóricas: se adapta al nuevo contexto retórico-comunicativo que la tarea demanda - Textualización claramente constructiva (por encima de la reproductiva), informativo-comunicativa y propositiva - Uso activo de la revisión local y final - Composiciones escritas trabajadas según el nuevo contexto retórico-comunicativo exigido

Por tanto, es muy clara la filiación estrecha que se encuentra en la dimensión de la declaración y de la acción, al grado de que resulta tentador suponer que los modelos conceptuales parecen tener un importante papel causal en el modo de aproximación estratégica y autorregulada, creo que los resultados apuntan en esta dirección, aunque por ahora me conformo en poner de relieve la estrecha asociación encontrada.

7.3 Las relaciones entre los modelos conceptuales de lectura y escritura

La última pregunta de investigación que corresponde responder en este trabajo (pregunta 4), versa sobre las relaciones posibles encontradas entre los modelos conceptuales estudiados de lectura y escritura.

Así como en la descripción recién presentada existen pruebas suficientes para establecer relaciones entre los modelos conceptuales de la lectura y de la escritura por separado con las actividades estratégicas y autorreguladas correspondientes, me parece que en los datos reportados en la sección de resultados y los discutidos hasta este momento en este capítulo, se muestra que también existen evidencias que parecen

señalar la existencia de una cierta relación entre los modelos de cada uno de los procesos tal y como lo expresan las tablas 7.4 y 7.5. Dicha relación pareciera basarse a partir de la compartición de una serie de conocimientos entre ambos procesos, de sus relaciones directas y también de complementariedad entre uno y otro dado que uno es finalmente más “receptivo” (la comprensión lectora) y otro más “productivo” (la composición escrita).

Lo que en primer término hay que destacar es el evidente progreso evolutivo de los modelos en paralelo. Con ello se demuestra que los modelos no son estáticos sino que sufren modificaciones progresivas (Fitzgerald y Shanahan, 2000), con lo que se demuestra que existen ciertas tendencias dominantes que predominan en momentos determinados y que en otros momentos ocurren progresos en una cierta dirección y que implican una evidente mayor complejidad.

Así como se observaron cambios progresivos en los modelos de comprensión lectora también se documentaron modificaciones simultáneas entre los modelos de composición escrita: en cuanto a la concepción del texto, de los procesos y del modo de abordaje de las actividades estratégicas y autorreguladas.

Me parece que las evidencias encontradas muestran claramente el valor de las descripciones de Cunningham y Fitzgerald y de Lotman (así como las ideas de Bajtín) en cuanto a las epistemologías del texto; de Schraw y Bruning en cuanto a los modelos conceptuales de lectura; y de Bereiter y Scardamalia en lo que se refiere al dominio de la escritura. Ninguna de estas descripciones había sido investigada -salvo la de los autores canadienses- en el plano evolutivo y creo que estudios como el presente además de ser inspirados por ellos, encuentra datos que permiten replicar sus hallazgos y enriquecerlos al desarrollar una investigación en este sentido.

No obstante, como se señaló en su momento y no quiero reiterarlo una vez más aquí, este progreso también se demostró susceptible de la influencia de aquellos contextos y experiencias educativas en donde se pueden crear las condiciones para profundizar sobre el objeto de estudio, lo que puede provocar rutas alternas en el desarrollo de los modelos tal y como ocurrió con los estudiantes de Literatura y Letras Hispánicas (ver más adelante en la siguiente sección). En este caso, la filiación es con los estudios que han demostrado hallazgos similares en el ámbito de las epistemologías del conocer y del aprendizaje tales como los trabajos de Hofer y Pintrich (1997) y los del grupo de investigación dirigido por Pozo de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de Comahue (Pérez, Pozo y Rodríguez, 2003; Pozo, 2000; Scheuer, Pozo, De la Cruz, Sáyago y Neira, 2000).

Otra importante cuestión a destacar, es que la relación que se demuestra entre los modelos es de un alto nivel de correspondencia (lo que he llamado progreso en paralelo). Al parecer los progresos ocurren tanto en un dominio como en el otro cuando se presentan los cambios, sin que ninguno de ellos tome claramente la delantera o vaya a remolque del otro. *Tal pareciera que hay un intercambio de información entre ambos procesos y/o que juntos abrevan de un mismo modo de enfocar los textos y o los procesos.*

Considero que la estrecha correspondencia representacional mostrada entre los modelos conceptuales a nivel inter-dominio y las diferencias evolutivas que ocurren entre ellos a nivel intra-dominio, en gran medida se deben a las epistemologías de textos manejadas por los sujetos, tal y como fueron descritas al inicio de este capítulo.

Cómo se recordará en el capítulo tres de este trabajo, se presentaron algunos de los modelos teóricos que se han postulado desde la investigación en el campo, para dar cuenta de las relaciones entre los procesos de lectura y escritura. En dicha sección se identificaron tres tipos de modelos: el direccional que señalaba la influencia de uno de los dominios sobre el otro, el no-direccional que entiende que la relación entre los dominios es a partir de un núcleo de conocimientos compartidos sin existir relación directa entre ellos y el bidireccional que plantea una relación de influencia recíproca de ambos y un núcleo de conocimientos compartidos que también influye en cada uno de los dominios.

La naturaleza de los datos encontrados en este trabajo parece adherirse al planteamiento del modelo bidireccional tal y como lo detalla la figura 7.1 (cotéjese por favor con la figura 3.3 del capítulo 3 para tomarle más sentido a la misma).

En la figura tenemos dos cajas correspondientes a los dominios de la comprensión lectora (izquierda) y la composición escrita (derecha). Lo que se encuentra al interior de las mismas, es un conocimiento específico de cada dominio, de modo que para lo que se está discutiendo en este trabajo se trataría de los modelos conceptuales, las estrategias específicas y las habilidades autorreguladoras, que pueden trabajar de forma autónoma según lo requiera la persona que los posee ante una demanda de lectura o bien de escritura. Por supuesto, que existen otros tipos de conocimiento específico de cada uno de los dominios que se añadirían dentro de cada caja.

Entre medio de las dos cajas mencionadas, se encuentra un conocimiento compartido entre ambos dominios representado por la imagen circular sombreada. Ya se ha visto en el capítulo tres, cuando se revisó la aportación analítica de Fitzgerald y Shanahan (2000), que así como existe un conocimiento específico de

cada proceso también hay varios tipos de conocimiento que se comparten entre ambos dominios, los que deberían encontrarse al interior de la imagen circular, pero para nuestro caso interesa resaltar especialmente el conocimiento metatextual o las epistemologías del texto.

La figura 7.1 también plantea la existencia de dos tipos de relaciones entre los dominios de la lectura y la escritura: a) una relación directa (expresada por las flechas más largas entre las dos cajas izquierda y derecha) que supone que existe una influencia bidireccional entre los dominios y, al mismo tiempo, b) una relación mediatizada por un conocimiento compartido entre ambos dominios, que en este caso lo desempeñaría el conocimiento metatextual o la epistemología del texto prevaleciente (expresada por las flechas más pequeñas que se encuentran entre las cajas y el círculo central).

De igual modo, también se plantea en el esquema la existencia de las relaciones entre los modelos conceptuales y las actividades estratégicas tal y como se ha descrito en las secciones 7.2.1 y 7.2.2, donde quedó asentado que existe una evidente relación de influencia entre los modelos conceptuales y las actividades estratégicas y autorreguladas de cada dominio (que se representa a través de una flecha unidireccional entre ambos constructos contenidos en las dos cajas del esquema). Esta relación, sin embargo, considero que es de influencia, entendida ésta como una orientación o guía dominante que provee el modelo conceptual a las aproximaciones estratégicas y autorreguladas, sin especificar una relación causal determinante entre ellas dado que se sabe que la aproximación estratégica y/o autorregulada puede estar sujeta a adecuaciones diversas dependiendo de la demanda de la tarea y el contexto en donde ocurran las actividades de lectura o de escritura.

Sin duda, tal y como parece demostrarse en este trabajo, la epistemología del texto prevaleciente en un momento determinado, constituye un elemento compartido (que no el exclusivo, Fitzgerald y Shanahan, 2000) para cada uno de los dominios y puede desempeñar un papel determinante en: a) la posible estructuración de los modelos, b) la influencia que se tienen sobre las actividades estratégicas y autorreguladas y c) sobre la posible interacción entre ellos. Empero, si parece haber evidencias importantes que indican que el estrecho paralelismo existente entre los modelos de cada uno de los dominios estudiados, puede deberse principalmente: al conocimiento compartido en lo que se refiere a la epistemología textual prevaleciente y a la influencia recíproca que existe entre cada uno de ellos, dadas determinadas experiencias de uso de los procesos que tienen los sujetos.

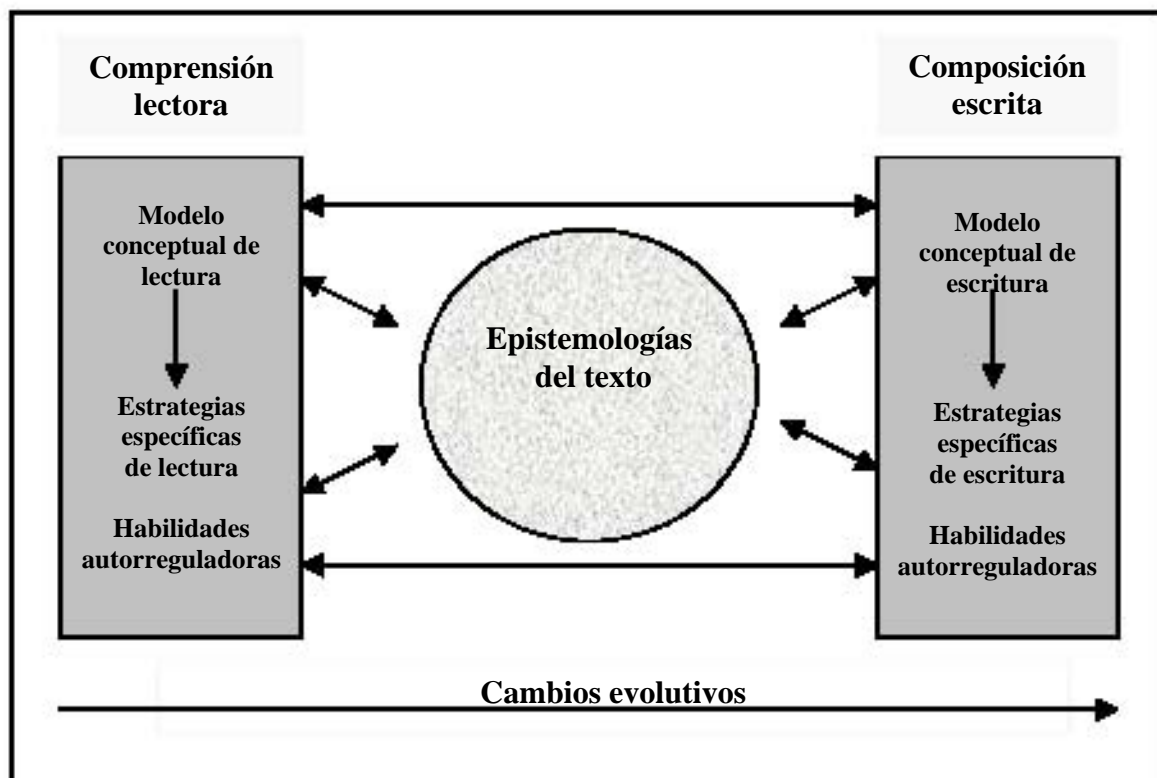


Figura 7.1 Un esquema de la relación bidireccional entre los modelos conceptuales de ambos dominios (a partir de Parodi, 2003).

En el modelo bidireccional además se señala que se reconoce la influencia del factor evolutivo, presuponiéndose que pueden haber modificaciones en la naturaleza de los modelos conceptuales y en las propias epistemologías como consecuencia, a mi parecer, de: nuevas experiencias de aprendizaje, nuevas experiencias de uso de los procesos en nuevas situaciones o como consecuencia de una creciente actividad reflexiva de los sujetos. Sin duda, la existencia de los cambios evolutivos han quedado evidenciados en los distintos modelos conceptuales encontrados en cada uno de los dominios, los cuales se asocian estrechamente con las epistemologías de texto identificadas en los grupos de estudio de este trabajo, tal y como se quiere expresar de manera integrada en la tabla 7.6. Así tenemos que el diagrama anterior si quiere ser adecuadamente interpretado requeriría de que se leyese teniendo en cuenta la tabla 7.6 (así como las anteriores tablas de la 7.1 a la 7.5 que representan cada una de ellas, partes de las complejas relaciones estudiadas en el presente trabajo).

Tabla 7.6 Las relaciones entre los modelos conceptuales de cada uno de los dominios y las epistemologías del texto

EPISTEMOLOGÍAS DEL TEXTO	MODELOS CONCEPTUALES DE COMPRENSIÓN LECTORA	MODELOS CONCEPTUALES DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA
--------------------------	---	--

Epistemología del texto basada en la función transmisiva	Modelo conceptual reproduccionista	Modelo conceptual reproduccionista (vaciado-llenado) basado en el espacio temático
Epistemología del texto en transición	Modelo conceptual interpretativo	Modelo conceptual reflexivo del espacio temático y de apertura al espacio retórico
Epistemología del texto basada en la función generadora-dialógica	Modelo conceptual constructivista	Modelo conceptual reflexivo de los espacios temático y retórico

Por último quisiera destacar el valor de la aproximación metodológica convergente utilizada en este trabajo, para la obtención de los datos que permitieron dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas. Considero que los modelos conceptuales no pueden ser estudiados de modo comprensivo, si sólo se estudian a un nivel exclusivamente representacional-declarativo. Deben ser estudiados simultáneamente en su influjo sobre las acciones u operaciones cognitivas con las que directamente se involucran, así como con las huellas que éstas dejan en las evaluaciones de los procesos.

7.4 ¿Qué establece las diferencias entre los modelos conceptuales en ambos dominios?

Es difícil contestar a esta interrogante que está más allá de las preguntas de investigación planteadas en este trabajo. Sin embargo, me gustaría enunciar algunas ideas a título de hipótesis relativas a esta cuestión para tenerse en cuenta sobre una modesta contribución a su posible explicación.

Las diferencias que han sido presentadas en el ámbito de las epistemologías de los textos y de los modelos conceptuales de la comprensión y la composición de los textos, pueden ser juzgadas en forma justificada como consecuencia de una tendencia evolutiva. Los progresos establecidos entre los sujetos de secundaria, bachillerato y de las carreras universitarias muestran una cierta tendencia en que se pone de manifiesto una creciente complejidad en sus conceptualizaciones y/o epistemologías textuales y en los modelos conceptuales asociados con ellas. Esta tendencia evolutiva, sin embargo, merece ser aclarada con mayor detalle, en el sentido en que se quiere entender en este trabajo.

7.4.1 Cambios evolutivos ¿en qué sentido?

La investigación reciente sobre los procesos de lectura y escritura, tal y como se constata si se analiza su devenir histórico, se ha enfocado a estudiarlos como actividades que parecieran estar al margen de una cierta dinamicidad o cambio. La investigación presente pretendió, con las limitaciones que todo estudio científico tiene, abordar estos procesos desde una perspectiva menos estática y más evolutiva, y en este sentido considero que constituye una modesta aportación.

Empero me quiero referir a esta dimensión evolutiva no como se entiende en la clásica visión endógena que ocurre separadamente de los contextos culturales y educativos en donde toma lugar. En tal sentido estoy de acuerdo con las concepciones actuales que consideran que las cuestiones evolutivas y culturales se entretajan desde las primeras etapas de la infancia y en la que los factores madurativo-evolutivos y los factores socio-culturales ejercen su influencia en todo momento del proceso, aunque pareciera que el peso de la dimensión madurativo-evolutiva fuese más fuerte en las primeras etapas de desarrollo y que la dimensión sociocultural por el contrario pareciera tener una mayor determinación en la medida que la persona avanza hacia momentos de desarrollo posteriores. Esta perspectiva evolutiva sostendría que en el desarrollo ocurre un doble proceso que se entretaje y que camina en paralelo y que permite simultáneamente, reitero, una individualización y una aculturización (Coll, 2001).

En segundo lugar tampoco debe entenderse, cuando hablo de cambios evolutivos entre los modelos conceptuales, como una explicación estadal o etápica de naturaleza general inter-dominio (cuyo ejemplo más prototípico es la teoría piagetiana, en su faceta más estructuralista), sino como la descripción de *fases en construcción* (o de desarrollo constructivo), en este caso, de los modelos conceptuales dentro de un dominio específico de conocimiento⁶, a saber: la comprensión lectora y la composición escrita (ya consolidadas: el letrismo en pleno) en los últimos ciclos de escolaridad. Por tanto, lo que debe tenerse en cuenta es la especificación de una tendencia que manifiesta una creciente complejidad de los modelos de la lectura y la escritura expresados en fases, no necesariamente asociada con edades cronológicas determinadas pero sí muy probablemente vinculada con momentos de escolaridad y experiencias de utilización de los procesos de una mayor complejidad y de un mayor uso funcional.

No obstante, creo que en ese sentido el trabajo parece adherirse a un “enfoque genético” cuyo valor científico y explicativo fue fuertemente enfatizado tanto por Piaget como por Vigotsky (ambos teóricos genetistas, aunque el primero más “generalista” y el segundo más “específicista” en lo que se refiere a los dominios de

⁶ Sigo a Karmiloff-Smith (1994) quien señala que un dominio “es un conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento (el lenguaje, el número, la física, etc.)” (p. 23). Como muchos otros psicólogos actuales (Carey y Spelke, 1994), Karmiloff-Smith está de acuerdo en sostener que el desarrollo es “específico de cada dominio” donde ocurre la modularización progresiva de la que ella habla (ver capítulo 4). Esta opción teórica coincide con la que se sostiene en este trabajo.

conocimiento; y en lo que atañe al tipo de explicación, el primero más “psicogenetista” y el segundo más “sociogenetista”), para dar cuenta de una cabal comprensión o estudio de los procesos intelectuales o de las funciones psicológicas superiores (¡la lectura y la escritura son precisamente esto último!) según haya sido el caso. Hechas estas aclaraciones, regreso al problema planteado en la pregunta que dio origen a esta sección.

7.4.2 Las diferencias entre los modelos y las epistemologías: los contextos educativos y la reflexión como factores explicativos

Como quedó demostrado en el presente trabajo, entre el rango de los participantes de la secundaria a los pertenecientes a la carrera de Química, la tendencia progresiva de las epistemologías y de los modelos conceptuales pareció seguir un cierto curso (no quiero llamarlo “natural” ni mucho menos, por lo que acabo de exponer en la sección anterior) tal y cómo ha sido descrito con cierto grado de detalle. Pero cuando se introdujo en el diseño, el grupo que estudia la carrera de Letras y Literatura Hispánicas pese a tener una edad cronológica similar a los de la carrera de Química, la tendencia pareció recorrer un derrotero distinto, alternativo. ¿A qué se deben estas diferencias?

En esta investigación, interesaba particularmente indagar estas edades escolares porque como ya se había dicho se suponía que en este rango ocurrirían los cambios en el campo de conocimiento (la lecto-escritura consolidada) de nuestro interés. Pero también interesó particularmente este último grupo porque a diferencia de su coetáneo de Química, se supuso que tendría una experiencia cualitativamente diferente con los textos. Es decir, mientras que los estudiantes de Química (y por supuesto los de secundaria y bachillerato también) utilizan los textos en sus actividades académicas de una forma instrumental, como recursos semióticos para aprender sobre determinados saberes curriculares, en el caso de los estudiantes de Letras éstos parecen emplearlos de una manera diferente: como uno de sus objetos de estudio sobre el que profundizan y aplican esquemas teóricos y metodológicos para su comprensión y análisis en tanto textos y en lo que ellos aportan como recursos literarios.

Con lo anterior, no quiero decir que los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química no hayan enfrentado a la experiencia de analizar los textos (ni los procesos de leer y escribir) como objetos de conocimiento, por supuesto que lo hacen y lo vienen haciendo desde que se han enfrentado a la lengua escrita como un sistema de representación del cual hay que identificar su “lógica” y sus restricciones culturales (Ferreiro y Teberosky, 1979). Para todos estos estudiantes los textos y los procesos de comprensión y composición de una o de otra manera son continuamente interpretados y utilizados a través de las

experiencias educativas que ocurren en su vida académica, y como consecuencia de ello aparecen precisamente las epistemologías y los modelos conceptuales antes descritos.

Sin embargo, las actividades académicas que típicamente se realizan en las aulas escolares en los ciclos medios (tal como la secundaria y el bachillerato) y en la mayoría de las carreras de los ciclos universitarios (tal como la carrera de Química), pareciera que llegan a constituir una “trayectoria típica de experiencias pedagógicas” de lecto-escritura que influye de manera importante en los modelos conceptuales que los estudiantes de los ciclos mencionados construyen.

En algunas investigaciones realizadas sobre los tipos de actividades áulicas de lectura y escritura que realizan los estudiantes de los ciclos medios, se ha reportado que existe un claro predominio de las prácticas tradicionales que no parecen conducir a la capacitación que permite un uso espontáneo del empleo de recursos estratégicos que a su vez posibilite una auténtica construcción del conocimiento (Castelló, 1999; Spor y Schneider, 1999). En un estudio realizado por Alverman y Moore (1991) por ejemplo, sobre las prácticas de enseñanza de la lectura en educación secundaria, se pudo poner en evidencia que se sigue de forma mayoritaria: a) un enfoque tradicional consistente en el uso exacerbado del libro de texto como fuente principal, b) una orientación hacia el contenido factual en detrimento del conceptual de mayor complejidad y, c) una sobredeterminación de la dirección del docente sobre el modo en que los alumnos deben interactuar con los textos.

De forma similar en el contexto español, Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia (2005) recientemente han encontrado resultados que coinciden con los estudios anteriores. En términos generales, estas autoras al explorar el tipo de tareas y actividades habituales de lectura y escritura que los estudiantes realizan en los niveles de educación media y superior, encontraron que las tareas más propuestas por los maestros son de escasa complejidad cognitiva y niveles de elaboración poco sofisticados (copiar literalmente lo que el profesor explica o lo que el texto dice, contestar a cuestionarios de respuestas literales, identificación -que no generación- de ideas principales de textos, etc.). Las tareas de mayor complejidad que requieren de varias fuentes documentales, que exigen integración conceptual (para leer y para escribir), son escasamente empleadas en las aulas por los profesores. Además la mayor parte de las tareas que se proponen, tienen como fuente única y exclusiva al “libro de texto” o al “manual”. Por último, se trate de lectura o de escritura, casi todas las tareas o actividades que se plantean suelen ser de ejecución individual y por el contrario, son muy escasas las que requieren de un trabajo en grupo.

De igual modo en coincidencia con estos trabajos, Schraw y Bruning (1996) señalan que los lectores suelen asumir modelos de transmisión (como los encontrados mayoritariamente en los estudiantes de secundaria de este trabajo) y de traducción (que en este trabajo, se asocian con la epistemología interpretativa propia de los estudiantes de CCH y algunos de Química) se puede deber a tres razones, no necesariamente excluyentes, a saber: a) el modelo de traducción es más aceptable de trabajar en las aulas dado los tipos predominantes de enseñanza y evaluación que ocurren ahí (los lectores quienes poseen y utilizan un modelo de transmisión o hasta de interpretación, son más proclives a recordar lo que el autor explícitamente intentó decir y/o dijo “objetivamente” en el texto), b) el temor recurrente que los estudiantes tienen de diferir de la interpretación preferida por los instructores y c) la posible carencia de experiencias de lectura crítica en las aulas.

Creo que en nuestro contexto, no deben existir muchas diferencias en relación con los hallazgos encontrados en todos estos estudios (aunque debe reconocerse que hacen falta trabajos para explorar estos problemas en el sentido mencionado). Aunque así parecen evidenciarlo, algunos de los resultados encontrados en la presente investigación relativos a las experiencias que los participantes reportaron sobre la enseñanza de la comprensión y la composición de textos recibida en su vida escolar (ver capítulo 6 en la sección 6.1.4).

Como se recordará, en varias de las respuestas de la entrevista, los participantes de todos los grados mencionaron que existe una profunda insatisfacción sobre la enseñanza recibida en los procesos de comprensión y composición de textos en su vida académica. Las actividades y las instrucciones sobre cómo mejorar ambos procesos impartidas por sus profesores, a juicio de los mismos estudiantes, habían sido completamente insuficientes e inefectivas dado que se quedaban en meras recomendaciones generales que no contaban con un apoyo sistemático necesario. Además, dichas recomendaciones también parecían enfatizar algunas de las actividades que no necesariamente permiten a los alumnos desarrollar los aspectos más constructivos de la comprensión lectora (contestar cuestionarios después de leer textos, hacer “resúmenes”, hacer subrayados sin especificar cómo, etc.) o de la escritura (buscar “ser coherente”, usar diccionarios, hacer buen uso de la ortografía, etc.) y, como puede constatarse en algunas de las respuestas de los sujetos en la sección referida, al parecer estas actividades demuestran una cierta tendencia a reforzar la aparición y consolidación de los modelos reproductivistas de la comprensión lectora y de la composición escrita, porque generalmente son actividades a las que les subyace los supuestos de comprender “para saber qué es lo que quiso decir el autor” y de escribir “lo que se siente o lo que sabe en un momento determinado previa consulta del texto escolar o del manual de la asignatura”.

A mi modo de ver, con base en este tipo de estudios y con los resultados encontrados en este trabajo, las prácticas predominantes de enseñanza de la lectura y de la escritura juegan un papel fundamental en la

constitución de los modelos reproductivistas de la comprensión lectora y de la composición escrita y una epistemología textual basada en la función transmisiva. Los tipos de actividades solicitados preponderantemente en cada uno de estos dominios en la educación básica y media, se trate de actividades de enseñanza y/o de evaluación, ejercen una poderosa influencia en la estructuración de los modelos reproductivistas, e influyen en forma determinante en la inducción de una actividad estratégica de bajo perfil (un enfoque estratégico reproductivista o superficial, ver también Marton y Saljö, 1997) que se asocia y refuerza la aproximación guiada por los modelos conceptuales reproductivistas.

Hay que señalar que los modelos conceptuales reproductivistas de la lectura y la escritura y la epistemología textual transmisionista, son característicos de los estudiantes de secundaria. Tal y como se constató en los resultados, en los estudiantes del CCH comienzan a perder su hegemonía y en los de Química, definitivamente son más frecuentes los participantes que sostienen modelos de conceptualización de superior complejidad (aunque aún se percibe, en varios de ellos la influencia de los modelos reproductivistas). Son dos los factores que pueden contribuir a que ocurran estos cambios: por un lado, la mayor cantidad de tareas propuestas a los estudiantes de estos niveles educativos que son de mayor complejidad y, por otro lado, la creciente capacidad reflexiva de los estudiantes en relación con la operación de los procesos.

Es sabido que los “libros de texto” -en su acepción más típica- a partir del ciclo de bachillerato comienzan a perder protagonismo frente a la aparición del texto de consulta (de diferente tipo y género) en las actividades de documentación para las tareas de lectura y de escritura de las diferentes asignaturas. Igualmente se plantean actividades de mayor complejidad a las que se les suele demandar a los estudiantes de ciclos inferiores. Así por ejemplo, también Solé y colaboradoras (op cit) encontraron que los profesores de niveles educativos superiores tienden a proponer tareas de lectura y escritura que suponen mayor complejidad cognitiva (hacer informes, hacer comentarios sobre los textos leídos, realizar tareas intertextuales, etc.) que en los niveles de educación secundaria.

Por otro lado, la creciente capacidad de reflexión y tematización de los procesos puede ser otro factor explicativo de importancia. Se sabe que la ejecución continua de modos de trabajo rutinizados y estereotipados en la comprensión y la composición si bien tiene los efectos que ya se mencionaban, paradójicamente, pueden crear el desarrollo de una cierta automatización (y “estabilización”) en la forma de operación de las tareas que exige poca actividad consciente, pero que también puede abrir la oportunidad para la realización de actividades de reflexión alternas (Karmiloff-Smith, 1994; Sharples, 1999), que a su vez pueden conducir a la reestructuración o redescipción progresiva de los modelos que conduzca a la

construcción de otros de mayor complejidad y potencialidad ejecutiva. En este sentido, encuentro fructífera la idea de Karmiloff-Smith (op cit) según la cual, se explicarían los progresos en el conocimiento metatextual y en los modelos de comprensión y composición mediante redescripciones representacionales progresivas. Dichas redescripciones representacionales, se muestran progresivamente no sólo más sofisticadas sino más tematizadas, más reflexivas (nótese las diferencias entre los modelos conceptuales de la escritura), más concientes y se expresan a través de actividades cualitativamente diferentes (tal y como ha sido documentado en la sección 6.2).

Asimismo, concuerdo con la idea de Schraw y Bruning (1996; Schraw, 2000) quienes aducen que los modelos conceptuales son de naturaleza esencialmente implícita (esto es más claro entre los estudiantes de secundaria de este estudio y supongo -a título de hipótesis- que sería aún más evidente con estudiantes de educación primaria), pero considero que determinadas experiencias personales y educativas, más la creciente actividad reflexiva, pueden hacer que su tematización se desarrolle y progrese -en el sentido que expone la idea neopiagetiana de Karmiloff-Smith- tal y como parecen demostrarlo los datos encontrados con los estudiantes de CCH, Química y, sobre todo, en los de Letras.

Sin embargo, los cambios más dignos de tomar en consideración son los que ocurrieron entre los participantes de las carreras universitarias de Química y de Letras. Esos participantes como ya se ha dicho, han tenido antecedentes académicos muy similares y tuvieron una edad cronológica similar y sólo parecen haber diferido en el tipo de experiencias educativas al participar de contextos disciplinares distintos en los dos últimos años de sus actividad académica. Las diferencias centrales entre unos y otros parecen depender de cuatro factores:

1) el uso que se hace de los textos: mientras que para los estudiantes de Química son un recurso de apoyo académico instrumental para aproximarse a sus objetos de estudio (el estudio de los elementos, fenómenos y procesos químicos), para los estudiantes de Letras los textos constituyen uno de los objetos de estudio de su disciplina

2) el modo de aproximarse a los textos: mientras que para los estudiantes de Química básicamente los textos son utilizados con fines “eferentes” según la expresión de Rosenblatt (2002) de adquisición y producción de conocimientos, en el caso de los estudiantes de Letras los textos son estudiados y analizados en su estructura, en su contenido, en sus implicaciones estéticas, etc., además de usarlos también para adquirir y producir conocimientos

3) los géneros y los tipos de textos que utilizan unos y otros: mientras que los estudiantes de Química emplean textos de información científica (descriptivos, expositivos, argumentativos) y sus géneros principales son los artículos y reportes de investigación (leídos o escritos), los estudiantes de Letras emplean textos literarios y científico-humanísticos y los géneros principales son la narrativa (la novela), la poética, el ensayo científico y literario (leídos y escritos)

4) la pertenencia a comunidades que cuentan con un diferente discurso para hablar sobre los textos y sobre sus funciones (ver Sharples 1999, la noción de “lenguaje de diseño”): los estudiantes de Letras pertenecen a una comunidad académica que con seguridad cuenta con un discurso más rico y útil para hablar sobre los textos, sobre los elementos básicos de la lectura y escritura y sobre sus funciones comunicativas, retóricas, estéticas, etc.; mientras que los estudiantes de la carrera de Química no parecen tener a su disposición un discurso de este tipo, por tener diferentes intereses académicos de los que ya se habló en los puntos 1 y 2. De hecho Sharples (1999), señala que en las escuelas regulares no se suele enseñar en forma explícita un “lenguaje de diseño” sobre cómo escribir (y quizás también sobre cómo leer) que ayudaría mucho a entender las actividades de composición y sus subprocesos y operaciones implicadas.

En relación con este último punto, no debe olvidarse que la educación en las distintas disciplinas, puede entenderse como la participación dentro de comunidades científico-culturales que tienen su propia historia, identidad colectiva, formas de producción de conocimiento, de uso de discursos (uso de géneros específicos), con distintos tipos y variedades de actividades de aprendizaje compartidas, etc. (Lave y Wenger, 1991; Mercer, 2001). Específicamente, en las comunidades se construye un contexto intersubjetivo entre los participantes en el que es posible compartir saberes (conceptuales, procedimentales, actitudinales, valorales, etc.) e inter-pensar a través del discurso (Mercer, 2001).

En este sentido, los estudiantes de Química y Letras pertenecen a dos comunidades disciplinares distintas en las que el trabajo con los textos y para los textos es *cualitativamente distinto*, lo que puede influir en los cambios observados sobre las epistemologías textuales y los modelos conceptuales de lectura y de escritura de unos y otros estudiantes.

Las actividades académicos-disciplinares donde los estudiantes de Letras participan, parecen crearles un contexto en el que las actividades de reflexión sobre los textos y sobre los procesos de lectura y escritura, pueden ser profundizados, de modo que se logre construir modelos conceptuales más ricos y complejos. Sus actividades y experiencias que tienen con los textos desde su comunidad académico-disciplinar, les permite

una nueva exploración de las posibilidades representacionales, comunicativas y retóricas de los textos, y por ende, de los procesos de comprensión y de composición que operan a través de ellos.

Esta línea de explicación coincide con aquella sostenida en los estudios sobre las concepciones del aprendizaje (Pozo, 2000; Pérez, Pozo y Rodríguez, 2003; Scheuer et al, 2000), que señala que las versiones más complejas (por ejemplo las constructivas) aparecen con mayor probabilidad en aquellos estudiantes que han participado en un contexto instruccional diferente que les crea las condiciones propicias para el logro de una mayor reflexión sobre el tema (por ejemplo, como en el caso investigado por el grupo de Pozo sobre el tema del aprendizaje en los estudiantes de Psicología quienes logran construir una epistemología constructiva), frente a las de otros estudiantes que proceden de disciplinas que no tienen posibilidad de contar con este tipo de experiencias (por las características propias de la disciplina), aun cuando puedan tener un mismo nivel de escolaridad.

Así, según este planteamiento los estudiantes de Letras lograron desarrollar una conceptualización más compleja de los textos y de los procesos de comprensión y composición como consecuencia de un acercamiento cualitativamente distinto (desde su contexto y comunidad académico-disciplinar) del que realizan los estudiantes de Química, lo que les permite una mayor profundización y reflexión sobre estas cuestiones señaladas.

Por tanto, si bien debe reconocerse que los factores contextuales o culturales-educativos juegan un papel causal importante en la construcción de los modelos conceptuales y del conocimiento metatextual más complejos (tales como los que logran desarrollar los estudiantes de Letras), no debe desdeñarse que precisamente este contexto influye directamente (o quizás sea más correcto decir, indirectamente⁷) para que se propicien a su vez actividades subjetivo-reflexivas que de igual modo desempeñan un importante papel causal en la construcción mencionada. Sobre este último punto, hay que tener presente, como se señaló en el capítulo anterior, que existen importantes diferencias individuales (por ejemplo, algunos alumnos de Letras poseían el modelo conceptual interpretativo de lectura) que parecen demostrar que el efecto contextual no es tan directo en todos los alumnos y que el factor de la reflexión y/o la coordinación reflexiva de las experiencias subjetivas de lectura y escritura juegan un papel importante en la construcción de sus modelos o epistemologías. Es como si ambos factores actuaran en un espiral que se entreteje y que posibilita una acción sinérgica en beneficio del desarrollo evolutivo de modelos conceptuales de mayor complejidad.

⁷ Señalo que la influencia es indirecta, porque en los contextos educativos disciplinares (en el caso concreto de Letras) no se plantean experiencias intencionadamente diseñadas para conseguir estos efectos. Dichas experiencias educativas buscan conseguir, por supuesto, otros propósitos disciplinares válidos e indirectamente parecen influir en la promoción de las actividades reflexivas de las que se está hablando.

7.5 Implicaciones para la educación

Es difícil hacer algunos señalamientos sobre las posibles implicaciones que los hallazgos de este trabajo tienen para el campo de la educación. En esta breve sección intentaré esbozar algunas ideas en ese sentido (Hernández, 2005), dirigidas a los ciclos de educación que se han abordado aquí (educación media y superior). Las implicaciones del estudio los presento en los siguientes puntos:

1) La enseñanza de los procesos de lectura y escritura, debe desarrollarse dentro de contextos de uso funcional y con diversidad de propósitos comunicativos que coincidan, en la mayor medida posible, con eventos y prácticas letradas genuinas o auténticas. La enseñanza tradicional de la comprensión lectora y la composición escrita, se caracteriza por hacer un excesivo énfasis en las destrezas y habilidades de bajo nivel, igualmente se distingue por el planteamiento de tareas con un alto nivel de artificialidad que conducen a una ejercitación sin sentido de los procesos, a la estereotipación de las actividades y a la desmotivación por leer y escribir. Considero que en la medida que se planteen actividades curriculares genuinamente comunicativas (que coincidan o cuando menos se asemejen a las prácticas letradas auténticas) en los diversos dominios de conocimiento, será más probable que se creen las condiciones para que los alumnos desarrollen modelos conceptuales de lectura y escritura más complejos que vayan más allá de simplemente transmitir un saber tal y como fue aprendido. En la medida en que los alumnos participen en distintos procesos comunicativos y con diversas intenciones comunicativo-pragmáticas, es más probable que empiecen a entender el valor funcional de la lectura y de la escritura que está más allá de la función educativa que sólo entienden los estudiantes más jóvenes.

2) Es indiscutible que debe promoverse la comprensión y composición de textos como actividades de acceso, iniciación y participación dentro de los valores y reglas que las comunidades de lecto-escritores definen. Habría que proponer contextos educativos en los que se enseñen los géneros y los usos discursivos que dichas comunidades culturales (y/o profesionales) reconocen y valoran socioculturalmente y por medio de las cuales se comunica, distribuye y se construye el conocimiento. Sin demeritar el valor de otros géneros, el texto científico, el ensayo, la monografía y los reportes de investigación, juegan un papel importante dentro de las distintas disciplinas de los ciclos de educación media y superior, por lo que tendría que trabajarse con ellos en las diversas actividades de comprensión y producción del conocimiento que fueran más allá de la típica tarea evaluativa para valorar el grado de comprensión y aprendizaje de los contenidos. Obviamente en lo que corresponde a los ciclos de educación superior se sabe que cada disciplina comunidad científica y/o comunidad profesional define sus propios géneros por medio de los que suele diseminar el

saber adquirido (p. ej. el reporte científico en disciplinas tales como la Química, la Física, la Biología, etc., o el ensayo literario y la narración para las carreras de Letras y C. Sociales), en los que habría que ir introduciendo a los alumnos a través de diversas experiencias, “de lo periférico a lo central” (Lave y Wenger, 1991), desde los momentos iniciales de formación insistiendo en los aspectos estructurales, funcionales, de estilo, de uso del vocabulario y lenguaje técnico, etc., que las propias comunidades definen.

No creo que los modelos más complejos se desarrollen sólo participando en ciertas disciplinas científicas o humanísticas. En todo caso, en algunas disciplinas puede haber una cierta proclividad en ese sentido, por el tipo de actividades académicas y cognitivo-discursivas (por ejemplo, el lenguaje de diseño que emplean) que se realizan con la lectura y la escritura. Pero considero que los modelos conceptuales más complejos pueden desarrollarse en cualquier disciplina y contexto si se atienden y consideran a ciertas cuestiones centrales tales como la participación activa de los alumnos en actividades comunicativas genuinas y variadas (tal y como se ha expuesto en el punto anterior) y si se crean ciertos espacios de reflexión para cada uno de los procesos (pensar sobre lo que se escribe y se lee, sobre cómo se hace y para qué se hace) (ver puntos subsecuentes).

3) En definitiva los procesos deben enseñarse dentro de contextos y situaciones en los que se promueva la transferencia de la responsabilidad y de la regulación (de la heterorregulación a la autorregulación) de los procesos, por la vía de situaciones de andamiaje, la internalización de los diálogos y de las funciones directivas del lenguaje. Más allá de aquellos quienes sostienen que el desarrollo y el aprendizaje de las capacidades de comprensión y composición dependen de la simple ejercitación y práctica (a escribir se aprende escribiendo y a leer se aprende leyendo), otros autores sostienen que es necesario enseñar o promover las habilidades y procesos de forma explícita y reflexiva y en actividades y situaciones con sentido.

Así, en los últimos años se han realizado diversas experiencias para crear contextos de aprendizaje guiado y cooperativo que se fundamentan en la promoción de zonas de construcción del conocimiento, vía situaciones de andamiaje y/o de participación guiada. Algunas de las más reconocidas son: la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1989) -que ha sido probada en el dominio de la lectura y de la escritura- y las distintas propuestas de comunidades de aprendizaje desarrolladas por A. Brown y su equipo (Promoción de Comunidades de Aprendizaje, Brown y Campione, 1998) y M. Scardamalia y C. Bereiter (Proyecto de Comunidades de Construcción del Conocimiento, Scardamalia y Bereiter, 1994 y 1999). En estas propuestas los alumnos participan en espacios de aprendizaje alternativos en los que se les permite realizar actividades de lectura y escritura para construir activamente el conocimiento (aprenden nuevos conocimientos) y para comunicarse genuinamente con sus compañeros utilizando distintos tipos de recursos y artefactos –de entre

los que destaca el soporte computacional- y géneros discursivos, al tiempo que desarrollan sus habilidades metacognitivas y autorreguladoras de lectura y escritura.

En la presente investigación se pudo demostrar, que existe una relación estrecha entre los modelos conceptuales de lectura y escritura con sus respectivas actividades estratégicas y autorreguladas. De hecho, se interpretó que parece haber una relación de influencia de los modelos conceptuales sobre las actividades estratégicas, pero también es posible que exista una relación recíproca de las segundas respecto a los primeros (un poco como parece plantearlo el modelo bidireccional de las relaciones entre lectura y escritura), que en situaciones futuras podrá explorarse a través de este tipo de planteamientos de intervención. Queda claro que en la promoción de los procesos autorregulados y estratégicos se abren vías también para el desarrollo de la metacognición y de la actividad reflexiva en los dominios específicos de que se trate (para este caso de la metalectura y de la metaescritura), lo que puede contribuir al desarrollo de modelos conceptuales de mayor complejidad.

4) Tal y como ya se ha insistido en algunas propuestas pedagógicas desde hace algunos años, los procesos de comprensión y composición escrita deben enseñarse en forma interrelacionada aunque también buscando atender a las peculiaridades que cada uno de ellos exigen. Se deben dejar atrás las propuestas pedagógicas que separaban la enseñanza de ambos procesos y en su lugar, es menester proponer actividades didácticas que permitan practicarlos en forma interrelacionada de modo que los alumnos se desempeñen como lectores y escritores simultáneamente, usando la lectura y escritura principalmente para construir y distribuir el conocimiento dentro y fuera del aula (v. punto anterior).

A partir de investigaciones tales como la presente, queda más clara esta necesidad de plantear una enseñanza interrelacionada de los procesos dado que existen importantes interacciones directas y mediatizadas entre ellos, lo cual también puede repercutir: 1) en la promoción de que ambas son actividades de construcción de significados, b) en el logro de una lectura más comprensiva y una escritura más comunicativa y, c) en la consecución de un mayor grado de reflexividad de los procesos que permita la genuina construcción de significados y la comunicación intersubjetiva.

5) A pesar de que la tendencia actual se caracteriza por insistir en la necesidad de insertar a los aprendices de lectores o escritores en comunidades de discurso escrito, para que ellos aprendan el uso de los géneros, los valores, las reglas, y los tipos de prácticas comunicativas, etc., en donde participarán activamente, no debe descuidarse el respeto a la diversidad individual. La enseñanza de la lectura y la escritura dominante, muchas veces conduce a que los alumnos logren desempeños estandarizados y acartonados (p. ej. las

correcciones de las composiciones de los alumnos por parte del maestro, dejan ver más lo que el maestro cree que es la “escritura correcta” sin respetar las variedades de estilo que los aprendices pueden manifestar) en la interpretación y construcción de textos. Construir significados implica el uso creativo de lo ya aprendido para asimilar lo nuevo, también implica retomar lo que el otro dice para lograr una construcción conjunta o compartida, esto se ve seriamente disminuido si se privilegia una concepción autoritaria o monológica (Jurado, 1994), en detrimento de la función generadora-dialógica de la que nos hablan Bajtín (1993) y Lotman (1988a).

7.6 Limitaciones del presente estudio y recomendaciones para futuras investigaciones

Como en todo trabajo de investigación existen algunas limitaciones de las cuales es imposible sustraerse. En esta última sección señalo algunas de ellas y de paso comento algunas recomendaciones para futuros estudios que pretendan explotar esta línea de investigación. Algunas de las más evidentes son las siguientes:

a) Una limitación que se le puede claramente adjudicar a la presente investigación es el carácter artificial que se les impone a los estudios de lectura y escritura cuando se estudian por medio de los reportes verbales de pensamiento en voz alta (RVC). Es verdad que cuando leemos o escribimos no solemos expresar en voz alta todos nuestros pensamientos, a menos que nos encontremos en soledad y dispuestos a hacerlo, o bien cuando ocurran ciertos eventos específicos tales como problemas en la comprensión lograda, dificultades para regular los procesos, etc. Aún cuando la mayor parte de la lectura o la escritura (quizás esta última menos que la primera) que realizamos cotidianamente en diferentes escenarios y situaciones es silente, esto no quiere decir que no se esté realizando de forma interna un importante flujo de pensamiento verbal (habla interna de alto nivel) que regula nuestras acciones y operaciones cognitivas y que tiene un importante papel causal en las decisiones que tomamos mientras se lee y/o se escribe.

Sin duda esta crítica regularmente citada en la literatura y que es hasta cierto punto justificada, también ha sido respondida por los defensores de la técnica. Así por ejemplo, Ericsson y Simon (1980) han comentado al respecto que los efectos de la verbalización (de los RVC) en el flujo y dinámica de los pensamientos estudiados, parecen ser mínimos a menos que la verbalizaciones solicitadas no se encuentren activas ni estén involucradas en lo que está haciendo el sujeto en el momento en que se le pide que lo haga (en tal caso las verbalizaciones parecerían satisfacer al investigador más que ayudar al sujeto a resolver la tarea). Pero precisamente este trabajo ha puesto de manifiesto también, dos cosas en relación directa con este problema: a) cuando se decide emplear los RVC es necesario utilizar de forma simultánea algunas otras estrategias

metodológicas que convaliden los hallazgos encontrados, tal y como ocurrió en la presente investigación con los reportes verbales retrospectivos (que no son tan “invasivos” como los RVC) y con el análisis de los productos de la comprensión y la composición escrita (Graesser y cols, 1997; Garner y Alexander, 1988 y 1989) y b) puede considerarse que la aparente artificialidad impuesta a los participantes -en acuerdo con Ericsson y Simon (1980)- no pareció afectar la ejecución de ambos procesos, dado que el tipo de ejecución realizada por los participantes en los RVC, se asemejó mucho al encontrado en el plano declarativo en las entrevistas e igualmente tuvo una relación muy estrecha con los datos arrojados al utilizar las otras dos estrategias metodológicas mencionadas.

De cualquier modo, si que conviene utilizar para futuras investigaciones interesadas en estos temas, algunas otras estrategias metodológicas que permitan hacer una replicación sistemática de lo datos encontrados aquí, tales como la observación de los sujetos en situaciones de tutelaje, la observación en situaciones de solución de problemas en tareas bajo una situación artificial o cotidiana (ver Garner, 1988; Garner y Alexander, 1989; Mateos, 2001; Saldaña y Aguilera, 2003), o por medio de técnicas más estructuradas tales como cuestionarios o escalas de autorreporte (Schraw, 2000).

b) Valdría la pena, haber considerado en este estudio a un grupo de participantes de educación básica (quinto o sexto grado) con el cual indagar los modelos conceptuales y el conocimiento metatextual, además de las actividades estratégicas y autorreguladas, con la intención de contar con un patrón más amplio que describiera la trayectoria de desarrollo de cada uno de estos aspectos. Aunque se sabe que es difícil usar los reportes verbales (aunque no tanto la entrevista) con sujetos menores a los 12 o 13 años, valdría la pena estudiar a estos grupos de participantes (con las consabidas precauciones y ajustes metodológicos) en futuros trabajos para completar el esquema de investigación.

c) Igualmente interesante debe ser el estudio de los modelos conceptuales con otras poblaciones. Por un lado, con estudiantes de las carreras de psicología y de pedagogía (posiblemente también de lingüística aplicada), dado que por razones de sus propias disciplinas la aproximación que estos estudiantes tienen al estudio de los procesos de aprendizaje y de la comprensión y composición de textos es cualitativamente distinta a la de los estudiados aquí. Estudiar a los participantes de estas poblaciones para conocer su conocimiento metatextual, modelos conceptuales, y aproximaciones estratégicas y autorreguladas, guarda un interés teórico-práctico importante para poder contrastarlos con los que reportaron los estudiantes de Letras y Química. Por otro lado, también sería por demás atractivo estudiar estas mismas cuestiones con otras poblaciones. En este sentido, podrían contemplarse varias muestras de sujetos adultos alfabetizados pero con diferente nivel de escolaridad (diferentes trayectorias académicas interrumpidas) y/o con diferentes tipos de prácticas y eventos

de uso de la lengua escrita en sus actividades de vida cotidiana (Peredo, 2005) y/o sus actividades laborales. Considero que estas investigaciones nos darían importante información para valorar y teorizar con mayor profundidad acerca del papel del contexto y de las prácticas educativas y culturales que tienen en el desarrollo del conocimiento metatextual, de los modelos conceptuales y de las actividades estratégicas y autorreguladas.

d) Otra cuestión de interés particular y que con seguridad arrojaría resultados complementarios al presente trabajo, es el estudio de las prácticas escolares relativas a la enseñanza de la comprensión y la composición escrita con la intención de comprender las prácticas en sí mismas, pero también para establecer su posible relación (refuerzo, promoción, etc.) con los modelos conceptuales y las epistemologías del texto que los alumnos poseen. Creo que estudios de esta naturaleza son necesarios para comprender con mayor grado de detalle cuál es el papel de las prácticas y los contextos en la emergencia de los modelos. En lo general, los estudios que se dirigen a indagar las prácticas educativas, discursivas o interactivas dentro del aula enfatizan los aspectos del polo de la enseñanza (lo intersubjetivo o los aspectos referidos a la llamada “construcción conjunta”) y descuidan los aspectos más directamente relacionados con los procesos del aprendizaje (lo intrasubjetivo o la “re-construcción interna” o el problema de la “apropiación”) o al menos no suelen triangularlo presentando cómo los primeros influyen en los segundos y viceversa, en ocasiones por argumentar diferencias de perspectiva o de nivel de análisis. Lo inverso también parece ser cierto. Creo que ambos niveles requieren de ser estudiados conjuntamente para tener una mayor claridad conceptual sobre los eventos, cuestión que no pocos autores la consideran deseable pero que en la mayor parte de las veces ha sido poco estudiada.

Particularmente interesante resultaría estudiar las prácticas educativas asociadas con la comprensión de carreras tales como Letras, que como ya se ha dicho se aproximan a los textos como uno de sus objetos de estudio disciplinares, con la intención de indagar más detenidamente qué hacen con los textos, como piensan con los textos, y qué tipo de prácticas de uso funcional son las que predominan en sus clases.

e) Relacionada con la anterior, también convendría -como ha sido investigado por el grupo de Pozo y colaboradores para el caso del tópico de las concepciones del aprendizaje- estudiar los modelos conceptuales y el conocimiento metatextual en el profesorado de los diversos ciclos. Dado que se ha demostrado con cierto grado de profundidad que el pensamiento del profesor influye de manea determinante en las acciones pedagógicas que éstos plantean en las aulas (ver la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, Clark y Peterson, 1989), sería conveniente indagar qué tipos de actividades de enseñanza o situaciones de

aprendizaje plantean los profesores que poseen y utilizan determinados modelos conceptuales de lectura y escritura.

Bibliografía

- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocols analysis. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Afflerbach, P. y Johnson, P. (1984). On the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 16, 307-322.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2003). Introducción. La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15, 1, 7-15.
- Álvarez, T. (1998). *El resumen escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Alvermann, D. E. y Moore, D. W. (1991). Secondary school reading. En R. Barr, M. I. Kamil (Eds.). *Handbook of reading research. Vol II*. New York: Longman.
- Anderson, R. C. y Pearson P. D. (1984). A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension. En D. Pearson (Comp.). *Handbook of reading research. Vol I*. N. Jersey: Erlbaum.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1993). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck. *Bajtín y Vigotski: La organización social de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. En C. Emerson y M. Holquist (Eds.). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Benítez R. y Velásquez, M. (1999-2000). Un análisis microestructural de la producción escrita de alumnos de 6º y 8º año de educación general básica. *Lenguas Modernas*, 26-27, 95-117.
- Bereiter, C. y Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura. En J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. Prieto y D. Vence (Eds.). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Björk, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Boscolo, P. (2003). Escribir textos. En C. Pontecorvo (Coord.). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Popular.
- Brandsford, J. R. (1979). *Human cognition*. N. York: Longman.
- Brown, A. L. y Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts. The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, (1), 1-14.
- Brown, A. L., Day, J. y Jones, B. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 47, 930-940.

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Carey, S. y Spelke, E. (1994). Domain specific knowledge and conceptual change. E L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.). *Mapping the mind*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (Eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. B. Aires: Homo Sapiens.
- Clark, M. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Witrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza vol. II*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. B. Aires: Amorrortu.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Cuenca, J. M. y Laborda, X. (2000). Entrevista a Teun A. van Dijk. *Cuadernos de Pedagogía*, 292, 42-47.
- Cunningham, J. W. y Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 1, 36-60.
- De Beugrande, R. (2000). La saga del análisis del discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- De Vega, M. Carreiras, M. Gutiérrez, M. y Alonso, M. L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Madrid: Paidós.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill (segunda edición).
- Eisterhold, J. (1991). Reading-writing connections: toward a description for second language learners. En B. Kroll (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Emerson, G. S. (1993). La palabra externa y el habla interna: Bajtín, Vigotsky y la internalización del lenguaje. En G. S. Morson (Comp.). *Bajtín: Ensayos y diálogos sobre su obra*. México: UNAM-UAM-FCE.
- Ericsson K. A. y Simon, H. A. (1983). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fitzgerald, J. (1991). Investigaciones sobre el texto narrativo. En K. D. Muth (Comp.). *El texto narrativo*. Buenos Aires: Aique.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations on their development. *Educational Psychologist*, 35, 1, 39-50.
- Flower, L. (1989). Cognition, context and theory building. *College, Composition and Communication*, 31, 132-149.
- Flower, L. (1990). *Reading to write: exploring a cognitive and social processes*. New York: Oxford University Press.
- Flower, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Southern Illinois: University Press.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (1994). Interviewing. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Cal: Sage Publications.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assesment, instruction, and evaluation*. San Diego: Academic Press.
- Garner, R. y Alexander, P. A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational psychologist*, 24, 2, 143-158.
- García, J., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.

- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology and social practice*. N. York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1997). Thinking, learning, and reading: the situated sociocultural mind. En D. Kirshner y D. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. En M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research v. III*. Mahwah: Erlbaum.
- Gilhooly, K. y Green, C. (1996). Protocol analysis: theoretical background. En J. T. E. Richardson (Ed.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester, UK: The British Psychological Books.
- Green, C. y Gillhooly, K. (1996). Protocol analysis: practical implementation. En J. T. E. Richardson (Ed.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester, UK: The British Psychological Books.
- Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child`s mind. The clinical interview in psychological and practice*. N. York: Cambridge University Press.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. A. y Goldman, S. R. (2000). Cognición. En T. A. Van Dijk (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Graesser, A., Millis, K.K. y Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, vol. 48, pp. 163-189.
- Graham, S. y Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 1, 3-12.
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En U. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Cal: Sage Publications.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. N. Jersey: Erlbaum.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization in writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hayes, J. R. y Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. En M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. N. Jersey: Erlbaum.
- Hernández, G. (1987). *Análisis de la producción lingüística de niños de preescolar y primaria mediante el recuento de dos narrativas*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas de la psicología de la educación*. México: Paidós.

- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, XXVII, 102, 85-117.
- Hofer, B. K. (2001). *Personal epistemology research: Implications for learning and instruction*. Artículo presentado en la Reunión Anual de la American Educational Research Association. Seattle, USA.
- Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 1, 88-140.
- Holquist, M. (1993). El que responde es el autor: la translingüística de Bajtín. En G. S. Morson (Comp.). *Bajtín: Ensayos y diálogos sobre su obra*. México: UNAM-UAM-FCE.
- Horowitz, R. (1985). Patterns of text I. *Journal of reading*, 28, 5, 448-454.
- Hull, G. (1996). La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición. En L. Resnick y L. Klopfer (Eds.). *Currículo y cognición*. B. Aires: Aique.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2004). *La Calidad de la Educación Básica en México*. México: INEE.
- Irwin, J. (1994). La investigación en lectura/escritura: desde 1900 hasta 1984. En Irwin, J. y Doyle, M. A. (Comps.). *Conexiones entre lectura y escritura*. B. Aires: Aique.
- Johnson, y Mandler, J. (1980). A tale of two structures: Underlying of surface form in stories. *Poetics*, 9,
- Jurado, F. (1994). Bajtin-Voloshinov. Para el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica. *Perfiles educativos*, 66, 8-14.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva de desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 2, 163- 182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kucan, L. y Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction and social interaction. *Review of Educational Research*, 67, 3, 271-299.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotman, Y. M (1988a). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26, 3, 32-51.
- Lotman, Y. M (1988b). The semiotics of culture and the concept of a text. *Soviet Psychology*, 26, 3, 52-58.

- Martínez Rizo, F. (2005). Los resultados de las pruebas PISA. *Revista de Educación 2001*, Dossier Educativo 40, núm.117.
- Marion, F. y Saljö, R. (1997). Approches to learning. En F. Marion, D. J. Hounsell y N. J. Entwistle (Eds.). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 56, 25-50.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. B. Aires: Aique.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Mercer, N. (s.f.). The analysis of talk as data in educational settings. (Manuscrito no publicado).
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Meyer, B. K. F. (1999). Importance of text structure in everyday reading. En A. Ram y K. Moorman (Eds.). *Understanding language understanding*. Computational models of reading. Cambridge: The MIT Press.
- Meyer, B. F. K. y Freedle, R. O. (1984). The effects of different discourse types on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Morson, G. S. (1993). ¿Quién habla por Bajtín?. En G. S. Morson (Comp.) *Bajtín: Ensayos y diálogos sobre su obra*. México: UNAM-UAM-FCE.
- Nystrand, M (1986). *The structure of written communication*. N. York: Academic Press.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assesment (PISA)*. OECD.
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción del discurso escrito: Estudio empírico en escolares chilenos. *Discurso y Sociedad*, 3, 1, 75-101.
- Parodi, G. (2002). Comprensión lingüística: ¿hacia dónde vamos desde donde estamos?. En G. Parodi (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Ediciones universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2003), *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peredo, M . A. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós.
- Pérez, M. P. (2000). Sólo sé que no sé nada: Algunas consideraciones acerca de las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje. *Ensayos y experiencias*, 33, 26-37.

- Pérez, P. M., Pozo, J. I., y Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender desde la autonomía*. Madrid: Síntesis- Institut de Ciències de l'Educació-UAB.
- Peronard, M., Velásquez, M. Crespo, N. y Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 2, 131-145.
- Piaget, J. (1974). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2000). Concepciones del aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y experiencias*, 33, 4-13.
- Pozo, J. I. y Gómez-Crespo, J. C. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. B. Aires: Miño y Dávila.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Richaudeau, F. (1984). *La legibilidad. Investigaciones actuales*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Richgels, D. J., McGee, L. M. y Slaton, E. A. (1990). Como enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y la escritura. En K. D. Muth (Ed.). *El texto expositivo*. B. Aires: Aique
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Piados.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Rojas-Drummond, S. M. (1979). *Theory, ontogeny and pragmatics of written and spoken language comprehension. Abstracting information from narrative discourse*. Knoxville, Tenn.: University of Tennessee.
- Rojas-Drummond, S. M., Gómez, L., Peón, M., Márquez, A. M., Olmos, A. y Vélez, M. (1999). El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29, 13-31.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

- Saldaña, D. y Aguilera, A. (2003). La evaluación de los procesos metacognitivos: estrategias y problemáticas actuales. *Estudios de Psicología*, 24, 2, 189-204.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. y Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y novatos. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 51-74.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scardamalia, M, Bereiter, C. y Lamon, M. (1994). The CSILE project: trying to bring the classroom into world 3. En K. McGilly (Ed.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT/Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge building organizations. En D. Keating y C. Hertzman (Eds.). *Today's children tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*. N. York: Guilford.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., De la Cruz, M., Sáyago, M. y Neira, S. (2000). También los chicos piensan sobre el aprendizaje. *Ensayos y experiencias*, 33, 5-77.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, 16, 49-59.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 1, 96-106.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 3, 290-305.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Shanahan, T. (1984). Nature of the reading-writing relation: and exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3, 466-477.
- Shanahan, T. y Lomax, R. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78, 2, 116-123.
- Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*. London: Routledge.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona: Anthropos.
- Slater, W. H. y Graves, M. F. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En K. D. Muth (Ed.). *El texto expositivo*. B. Aires: Aique.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71, 1, 133-169.

- Solé, I., Mateos, M. Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 3, 329-347.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Taylor, K. L. y Dionne, J. P. (2000). Accessing problem-solving strategy knowledge: The complementary use of concurrent verbal protocols and retrospective debriefing. *Journal of Educational Psychology*, 92, 3, 413-425.
- Tierney, R. J. (1994). Investigación en curso y nuevas direcciones. En J. Irwin, y M. A. Doyle (Comps.). *Conexiones entre lectura y escritura*. B. Aires: Aique.
- Tierney R. J. y Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: interaction, transactions and outcomes. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research (v. 2)*. N. York: Longman.
- Tomlin, R. S., Forrest, L., Pu, M. M. y Kim, M. H. (2000). Semántica del discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse processes*, 2, 113-126.
- van Dijk, T. (2000). Estudios sobre el discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En G. Parodi (Ed.). *Lingüística interdisciplinaria: desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N. York: Academic Press.
- Vass, E. (2004). Understanding collaborative creativity: young children's classroom-based shared creative writing. En D. Miell y K. Littleton (Eds.). *Collaborative creativity. Contemporary perspectives*. Londres: Free association books.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotsky *Obras escogidas (v. II)*. Madrid: Visor (obra aparecida en ruso en 1934).
- Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En L. S. Vygotsky. *Obras escogidas (v. III)*. Madrid: Visor (obra aparecida en ruso en 1931).
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. y Smolka, A. L. B. (1993). Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin o Lotman. En H. Daniels (Org.). *Vygotsky em foco. Pressupostos e desdobramentos*. Sao Paulo: Papirus.

Wray, D. (1993). What do children think about writing? *Educational Review*, 45, 1, 67-77.

Anexo 1. El guión de la entrevista

Introductorias (rapport)

- a) *¿Te gusta leer textos (hacer lecturas)?/¿Qué textos te gusta leer?*
- b) *¿Te gusta escribir textos?/¿Cuándo escribes textos?*
- c) *¿Qué te gusta más leer o escribir? ¿Por qué?*

Aspectos definatorios del texto (conocimiento metatextual)

- 1) *Para ti ¿qué es un texto/escrito?/ ¿Cómo podrías definirlo?*
- 2) *¿Conoces diferentes tipos de textos/escritos? ¿Como cuáles conoces?*
- 3) *¿En qué se parecen y en qué son diferentes los textos que mencionaste?*
- 4) *¿Cuáles características/partes de los textos son las que te parecen más importantes?/¿Y las menos importantes?*
- 5) *¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen?*
- 6) *¿Para que crees que sirven los textos?*

Comprensión de textos

Indagación sobre aspectos de conceptualización de la comprensión

- 7) *¿Qué es comprender un texto?, ¿En qué consiste comprender un texto?*
- 8) *¿Qué papel juega el lector/el autor/el texto en la comprensión de los textos?*
- 9) *¿Podemos hablar de diferentes modos/niveles de comprensión de un texto? ¿Por qué?/¿En qué se distinguen?*
- 10) *¿Un mismo texto puede provocar/generar la misma comprensión en diferentes lectores? ¿En qué sería diferente?/¿En qué sería igual?*
- 11) *¿Para que sirve comprender los textos? ¿Qué utilidad tiene?*
- 12) *¿Qué cosas/factores pueden hacer fácil o difícil la comprensión?*

Aspectos pedagógicos de la comprensión

13) En la enseñanza de la comprensión de textos qué has recibido/recibes: ¿Qué cosas han sido las que más han remarcado tus maestros?

14) ¿Qué aspectos crees que no te fueron enseñados y que debieron enseñarte?

15) ¿Qué utilidad tiene tu habilidad para comprender textos dentro de tu vida escolar y personal/cotidiana?

Composición escrita

Indagación sobre aspectos de conceptualización de la composición de textos

16) ¿Qué es escribir textos?, ¿En qué consiste la composición o redacción de un texto?

17) ¿Qué papel juega el autor/el lector/el texto en la composición de un texto?

18) ¿Podemos hablar de diferentes modos/niveles de composición de un texto? ¿Por qué?/¿En qué se distinguen?

19) ¿Cuándo un autor escribe un texto, él decide lo que pueden comprender los distintos lectores? ¿Por qué?

20) ¿Para qué sirve redactar textos?/ ¿Qué utilidad tiene?

21) ¿Qué cosas/factores pueden hacer fácil o difícil la composición?

Aspectos pedagógicos de la composición

22) En la enseñanza de la composición de textos qué has recibido/recibes: ¿Qué cosas han sido las que más han remarcado tus maestros?

23) ¿Qué aspectos crees que no te fueron enseñados y que debieron enseñarte?

24) ¿Qué utilidad tiene tu habilidad para escribir/redactar textos dentro de tu vida escolar y personal?

Aspectos relacionales entre lectura y escritura

25) ¿Encuentras alguna relación entre comprender y componer textos?

26) ¿En qué se asemejan o difieren la comprensión y la composición de textos?

27) ¿Cuál consideras que es más importante, comprender o componer? ¿Por qué?

28) ¿Cuál de las dos crees que te enseñaron más o mejor? ¿Por qué?

Anexo 2. Presentación del texto “Rinitis” por unidades idea y párrafos y representación gráfica de su superestructura

Se presenta a continuación el texto de rinitis, numerando las unidades-idea contenidas en el mismo. Las unidades-idea presentadas en negritas, son las que poseen una importancia estructural en el texto.

Párrafo 1: INTRODUCCIÓN/INFORMACIÓN PRINCIPAL

- 1) **La rinitis es una inflamación de las membranas mucosas de la nariz**
- 2) **puede ser alérgica o no alérgica dependiendo de la causa¹** de la inflamación.

*Párrafo 2: INICIA DESARROLLO/ CLASIFICACIÓN 1/
Subclasificación 1.1*

- 3) **La rinitis alérgica se produce a causa de sustancias llamados alérgenos.**
- 4) Pueden hallarse alérgenos tanto en exteriores como en interiores.
- 5) **Cuando la rinitis alérgica se produce a causa de alérgenos exteriores**
- 6) como: polen de árboles, césped y malezas o moho presentes en el aire
- 7) **se llaman alergias de temporada o “fiebre del heno”.**
- 8) El momento y la duración de las distintas temporadas de polen y moho pueden variar dependiendo de la parte del país donde se viva.

Párrafo 3: Subclasificación 1.2

- 9) **La rinitis alérgica puede provocarse también a causa de alérgenos interiores**
- 10) como: caspa de mosca, moho de interiores, excremento de cucarachas o ácaros domésticos de polvo -criaturas microscópicas que se hallan en la casa-
- 11) Cuando es este el caso, **estas alergias se llaman alergias perennes** dado que los síntomas pueden durar todo el año.

Párrafo 4:

- 12) Los síntomas de rinitis alérgica pueden incluir estornudos, nariz congestionada, y picazón en la nariz, paladar, y garganta, así como en los ojos y oídos.
- 13) Generalmente aparece en una persona antes de la edad de 20 años.
- 14) De hecho la rinitis alérgica puede diagnosticarse hasta en el primer año de vida.

¹ Las oraciones en negrillas indican ideas principales de importancia estructural, según el análisis de la superestructura del texto.

Párrafo 5:

- 15) Si se tiene síntomas de rinitis alérgica su especialista en alergias puede ayudarle
- 16) para determinar los alérgenos específicos que desencadenan la reacción por medio de exámenes alérgicos.
- 17) Los resultados ayudarán a orientar el tratamiento.

Párrafo 6:

- 18) Los factores desencadenantes de la alergia varían según la temporada,
- 19) su especialista en alergias le ayudará a determinar cuándo son más abundantes los tipos de polen o moho que desencadenan sus síntomas.
- 20) En cambio, si los resultados del examen de alergia demuestran que se trata de una alergia perenne,
- 21) su especialista puede ayudarle a tomar las medidas ambientales adecuadas para reducir los alérgenos específicos.

Párrafo 7:

- 22) Su médico puede prescribir un aerosol nasal antialérgico, antihistamínico no sedante, descongestionante u otros medicamentos para disminuir sus síntomas de rinitis alérgica.
- 23) Si sus síntomas persisten habrá de considerarse el tratamiento de inmuno-terapia también llamado de vacunas antialérgicas.
- 24) Este tipo de tratamiento consiste en recibir vacunas periódicamente en un plazo largo de tres a cinco años,
- 25) para que su sistema inmunológico se haga más resistente a los alérgenos específicos.

Párrafo 8: CLASIFICACIÓN 2

- 26) **La rinitis no alérgica se desencadena debido a ciertos factores** tales como olores fuertes, contaminación, partículas suspendidas en el aire, humo y otros irritantes.

Párrafo 9: Subclasificación 2.1

- 27) A diferencia de los alérgenos, estas sustancias no producen una reacción al sistema inmunológico de una persona.
- 28) Los síntomas de rinitis también pueden desencadenarse por cambios de temperatura y atmosféricos.
- 29) La rinitis no alérgica generalmente afecta a los adultos y causa síntomas todo el año especialmente congestión nasal o “nariz tapada” y dolores de cabeza.
- 30) **Si la persona que sufre rinitis también tiene una nariz muy congestionada, la enfermedad se llama entonces rinitis vasomotora.**

31) Si bien los medicamentos no pueden aliviar completamente los síntomas, su doctor puede recetarle descongestionantes o un aerosol nasal con esteroides para disminuir los síntomas.

32) Un régimen de ejercicio regular también puede ser muy útil.

Párrafo 10: Subclasificación 2.2

33) **Un tipo de rinitis no alérgica, llamada rinitis eosinofílica no alérgica**, recibe su nombre por la célula sanguínea –el eosinófilo–

34) que la distingue de otras formas de rinitis no alérgica.

35) Este tipo de rinitis se comporta como rinitis alérgica porque causa ataques frecuentes y repetidos de estornudos y nariz congestionada.

36) Este trastorno, que da la impresión de aparecer sin razón, puede deberse a cambios en el ambiente

37) como variaciones de presión atmosférica o meteorológicos.

38) Los exámenes alérgicos de la piel son negativos con este tipo de rinitis

39) y es común que se presente la complicación de pólipos nasales

40) los cuales aparecen en la membrana de la mucosa de la nariz y llegan a causar congestión y pérdida del sentido del olfato.

41) Puede ser beneficioso el uso de medicamentos tales como antihistamínicos y descongestionantes,

42) pero los corticoides nasales tópicos proporcionan el mayor alivio para muchos pacientes.

Párrafo 11: Subclasificación 2.3

43) **La rinitis medicamentosa es otro tipo de rinitis no alérgica** que ocurre cuando se usan excesivamente los aerosoles nasales descongestionantes que no necesitan receta,

44) a menudo durante más de tres días consecutivos.

45) Esta forma de rinitis causa congestión nasal intensa

46) y se trata óptimamente dejando de usar el aerosol nasal causante del problema.

Párrafo 12: Subclasificación 2.4

47) **La rinitis neutrofílica se desencadena comúnmente por una infección sinusal o asociada.**

48) También puede relacionarse con infecciones virales como resfriados o gripe.

49) Esta forma de rinitis produce síntomas como goteo post-nasal y dolor sinusal,

50) que puede tratarse con descongestionantes o con una solución salina nasal.

51) Se recetan antibióticos cuando están infectados los senos nasales

52) pero no en el uso de los simples resfriados.

Párrafo 13: Subclasificación 2.5

53) **La rinitis estructural se produce a causa de anomalías estructurales en el tabique nasal.**

54) Estas anomalías pueden ser el resultado de una lesión,

55) como una nariz fracturada o alguna condición congénita de la persona tal como pasajes nasales estrechos o torcidos.

56) La rinitis estructural puede producir congestión durante todo el año

57) y comúnmente afecta un lado de la nariz más que el otro.

58) La cirugía puede ayudar a corregir esta anomalía.

Párrafo 14: FINAL

59) Si se aprende sobre las causas y los síntomas de las diversas formas de rinitis,

60) se podrán identificar mejor los síntomas y sus factores desencadenantes.

61) El especialista en alergias le puede asistir ya sea al proporcionarle más información sobre los tipos de rinitis,

62) o bien al hacerle un diagnóstico más preciso

63) y a indicarle un tratamiento eficaz.

Anexo 3: Rúbrica para la evaluación de los resúmenes

Para la evaluación del resumen se desarrolló una rúbrica de cuatro columnas que consideró cinco indicadores a evaluar:

a) *Proporción de información relevante contenida en el resumen (PIR)*. En relación con este indicador se quiso valorar en qué grado el resumen de cada participante contenía una mayor o menor proporción de información considerada como importante desde el punto de vista estructural. Por medio de este rubro se pretendió evaluar si el resumen además de ser sintético era sobre todo representativo de la información del texto original, lo cual implicaba valorar indirectamente las posibles aplicaciones efectivas que los participantes hicieron de la macroestrategia de supresión de la información secundaria o irrelevante.

b) *Preservación de la superestructura del texto en el resumen (PS)*. En relación con este rubro se exploró el grado en que el resumen, en su configuración global, se apegaba o no a la superestructura presentada en el texto fuente (especialmente el orden de la información) o si se salía de la misma ya sea alterándola o desorganizándola parcial o completamente.

c) *Grado de integración de las ideas relevantes presentadas en el resumen (IIP)*. Respecto a este indicador interesó observar el grado de integración logrado entre las ideas relevantes identificadas en el texto (sean de primero, segundo o, incluso, de tercer nivel). En cierto modo, aquí se estaba considerando las posibles aplicaciones que los participantes hicieron de las macroestrategias de generalización y construcción.

d) *Grado de cohesividad existente entre las ideas contenidas en el resumen (CI)*. En este caso, el rubro pretendió valorar si el resumen era un simple listado de ideas yuxtapuestas o si por el contrario existía una cierta cohesividad entre ellas, fueran o no de importancia estructural

e) *Participación activa del lector en la construcción del resumen (PA)*. Por medio de este indicador se quiso evaluar en qué grado los participantes iban más allá del texto fuente al introducir en su resumen enriquecimientos personales tales como el parafraseo léxico,

sintáctico y semántico. También se tomó en cuenta el grado de aplicación creativa que los participantes hacían de los marcadores de texto alusivos a la superestructura predominante.

RÚBRICA DEL RESUMEN

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS	4 PUNTOS
PROPORCIÓN DE INFORMACIÓN RELEVANTE CONTENIDA EN EL RESUMEN (PIR)	Cuando menos del 25% de la información contenida en el resumen es central	Cuando el porcentaje de ideas centrales esté entre el 25% y 50% del resumen	Cuando el resumen este conformado por más del 50% y menos del 75% de la información principal	Cuando más del 75% de la información del resumen está conformado por ideas centrales
PRESERVACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA (PS)	El resumen está poco organizado dado que se sigue escasamente la estructura del texto. Hay saltos evidentes en los niveles estructurales	El resumen sigue en su mayor parte la estructura del texto (sólo en los dos niveles principales)	El resumen sigue la estructura del texto en los tres niveles principales	El resumen sigue la estructura del texto (en los tres niveles principales) y se usan con eficacia los marcadores de texto
GRADO DE INTEGRACIÓN DE LAS IDEAS RELEVANTES (IIR)	No se presenta integración en las ideas centrales. Sólo se enlistan y se encuentran hasta cierto punto yuxtapuestas	Hay algunas ideas centrales (1° y 2° nivel) integradas de manera similar a como fueron presentadas en el texto original	Hay algunas ideas centrales integradas (1° y 2° nivel) en forma distinta a como fueron presentadas en el texto original	Se presentan la mayoría de las ideas centrales (1°, 2° y 3° nivel) integradas en forma original y creativa
COHESIÓN ENTRE IDEAS DEL RESUMEN (CI)	El resumen posee escasa cohesión entre sus enunciados componentes	El resumen se compone de algunos enunciados integrados en forma similar al texto original, pero todavía se encuentran varios aislados	El resumen se compone de algunos enunciados integrados de manera distinta al texto original, pero todavía se encuentran algunos aislados	El resumen posee un alto nivel de cohesividad en su mayor parte. Se observa con claridad la preocupación del escrito por utilizar enlaces cohesivos
PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ESCRITOR (PA)	El resumen en gran medida se apega a la forma literal (copia) de los enunciados del texto. Casi no hay parafraseos léxicos y sintácticos	En el resumen hay poco parafraseos léxicos y sintácticos de los enunciados y se utilizan los marcadores textuales como en el escrito original	En el resumen hay una mayor cantidad de parafraseo léxico y sintáctico de los enunciados y de algunos marcadores textuales usados en el texto original	En la mayor parte del resumen se realizan parafraseos léxicos, sintácticos y de los marcadores textuales empleados

Anexo 4: Rúbrica para la evaluación de las

producciones escritas

La evaluación de los aspectos discursivos de la composición se realizó por medio de una rúbrica de tres columnas, a través de seis tipos de indicadores. En lo general los indicadores buscaron atender a aspectos globales de la composición. A continuación se describen cada uno de ellos:

a) *Consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (CD)*. Con este indicador se pretendió valorar en qué grado los participantes mencionan y toman en cuenta al público destinatario ficticio que se propone en las instrucciones de la tarea de composición. Esto es, plantear o no de forma clara el problema de ¿para quiénes se escribe?.

b) *Adecuación del tipo de discurso a la demanda solicitada (AD)*. En este caso, interés explorar en qué medida los participantes al elaborar su redacción atendieron a las instrucciones solicitadas y si consiguieron o no hacer un ajuste significativo (simplificación) de su discurso en los planos léxico y sintáctico.

c) *Valor informativo del texto (VI)*. Por medio de este indicador se pretendió valorar en qué grado el texto contenía información útil seleccionada del texto fuente, para que los destinatarios ficticios pudieran cumplir con el supuesto propósito para los que fue hecho el texto.

d) *Exposición del propósito (EP)*. Con este rubro se pretendió valorar si los participantes aclararon la intención y el sentido del texto escrito (el por qué y/o para qué del escrito elaborado). Dicho de una manera simple, se pretendió valorar si los escritores expresaron explícitamente el propósito y si proporcionaron información suficiente para que los destinatarios pudieran identificar el problema de salud que acarrea la rinitis y, en su caso, lograran saber qué hacer con sus hijos.

e) *Grado de transformación de la organización estructural en el nuevo texto (RT)*. Bajo este indicador se pretendió evaluar si los participantes proponían en su composición, una organización estructural distinta a la planteada en el texto fuente. La expectativa fincada en

las instrucciones dadas a los participantes, suponía que se propusiera una nueva organización estructural (un texto argumentativo) en la composición elaborada *ad hoc* a la audiencia y fines establecidos.

f) *Progresión temática de las ideas en la composición escrita (PT)*. Por último, este quinto rubro pretendió abocarse a valorar en qué medida existía suficiente claridad en la progresión temática de las ideas y la unidad temática del escrito.

RÚBRICA DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS
CONSIDERACIÓN DE LOS DESTINATARIOS A QUIENES SE DIRIGE EL TEXTO (CD)	En el texto, se hace mención esporádica (al inicio o al final principalmente) de los destinatarios propuestos en las instrucciones	Dentro de la redacción, se hace mención de los destinatarios en menos de la mitad de los enunciados del texto	Se hace mención constantemente dentro de la redacción de los destinatarios en casi todo el texto
ADECUACIÓN DEL DISCURSO A LA DEMANDA SOLICITADA (AD)	Se hacen escasas adecuaciones de tipo léxico y sintáctico dentro del texto pero en su mayoría se sigue el mismo modo de expresión y forma discursiva del texto fuente	Se establecen varias adecuaciones léxicas y sintácticas importantes, y en la mitad del texto elaborado se sigue el modo de expresión empleado en el texto fuente	Se hacen adecuaciones léxicas y sintácticas significativas en la mayor parte de la nueva composición y predomina un modo de expresión propio de autor
VALOR INFORMATIVO DEL TEXTO (VI)	Se presenta escasa información útil seleccionada para atender a las instrucciones	Se propone una mayor cantidad de información útil seleccionada que es medianamente suficiente para atender a las instrucciones	Se presenta información útil suficiente dentro del texto para atender apropiadamente a las instrucciones
ACLARACIÓN DEL PROPÓSITO (AP)	Se presenta de modo implícito la intención y el valor instrumental del texto	Se presenta el propósito el valor instrumental del texto de modo explícito aunque incipientemente	Se presente de una forma más explícita el propósito y el valor instrumental del texto y se apoya en diferentes partes del mismo para darle mayor eficacia y fortaleza
REARREGLOS DE LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO ORIGINAL (RT)	En gran medida se sigue la misma estructura organizativa del texto original	Hay algunas modificaciones evidentes en la estructura del texto que no corresponden con la del texto fuente y que están al servicio del logro de las instrucciones	El texto elaborado presenta una estructura distinta a la del texto fuente y que es pertinente para el logro de las instrucciones
GRADO DE PROGRESIÓN TEMÁTICA SEGUIDA EN EL TEXTO (PT)	Existe una progresión temática escasa en la forma en que se exponen las ideas. Se demuestra escasa direccionalidad dando saltos evidentes entre las partes del texto	En la mitad del texto, hay un progresión temática apropiada de las ideas. Se percibe una mayor direccionalidad de la información	Casi todo el texto tiene una apropiada progresión temática de las ideas. Y hay una clara direccionalidad y sentido