



La Relación Entre Nociones teóricas, Entrenamiento y Evaluación: El Caso de la Comprensión de Textos

Luis G. Zarzosa Escobedo¹

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

RESUMEN

En este trabajo se muestra la interdependencia entre la evaluación, el entrenamiento y una visión teórica de la comprensión de textos. Se critican a las nociones de comprensión que se dan en el lenguaje ordinario y en la visión cognoscitiva, mostrando que no se trata de un solo proceso sino de múltiples relaciones, donde resulta crucial considerar las peculiaridades del texto y los criterios de éxito que definen determinados logros. Bajo esta visión interactiva de las relaciones de lectura, se hace un análisis de las peculiaridades del texto expositivo-argumentativo y de la clase de logros asociados a este género. En consonancia con lo anterior se describe un sistema de entrenamiento y evaluación que considera la visión teórica, los factores que concurren en la lectura del texto argumentativo y los repertorios apropiados a estas circunstancias. La evaluación propuesta tiene como rasgos adicionales el generar información del desempeño del lector durante la lectura, y los datos precisos que identifiquen el tipo de déficit particular que se pudiera presentar. Finalmente se discute la necesidad de cuestionar las nociones psicológicas del lenguaje ordinario, para evitar confusiones y nuevos extravíos.

¹ La correspondencia concerniente a este trabajo puede dirigirse al Mtro. Luis Zarzosa E., Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Jefatura de la carrera de Psicología. Av. de los Barrios No.1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. de México, 54090. Correo electrónico: zarzosae@servidor.unam.mx

Palabras clave: Evaluación, entrenamiento, comprensión de textos, lenguaje ordinario, lectura, textos expositivos, textos argumentativos.

ABSTRACT

In this work interdependence among assessment, training and a theoretical vision of the understanding of texts is shown. The notions of understanding that are given in the ordinary language and in the cognitive vision, are questioned, showing that it is not a single process but of multiple relationship, where it is crucial to consider the peculiarities of the text and the outcomes that define certain achievements. Under this interactive vision of the reading relationship, an analysis of the peculiarities of the expositive-argumentative text is made and of the type of achievements associated to this competence. In consonance, it is described a system of training and assessment that take into account the theoretical vision, the factors that converge in the reading of the argumentative text and the appropriate repertoires to these circumstances. The proposed evaluation system has as additional features the generated information of the reader's performance during the reading, and the precise data that identify the type of particular deficit that could present. Finally the necessity of questioning the psychological notions of the ordinary language, to avoid confusions and new misleadings, is discussed.

Keywords: assessment, training, reading comprehension, ordinary language, expositive texts, argumentative texts.

Presentación del problema.

La psicología se ha hecho a partir de los conceptos del sentido común. Esto ha acarreado infinidad de problemas como la falta de claridad y confusión en los conceptos, perplejidades teóricas y conjeturas fantásticas. Para salir de este marasmo, en varias ocasiones se ha pensado que el orden podría venir del hecho de hacer mediciones de aquello que se estudia, de formular definiciones operacionales, de importar metodologías y conceptos generados en otras disciplinas del conocimiento, o de plano renunciar a la estimación precisa de nuestra materia de estudio. Estas fórmulas no han resultado afortunadas, pues intentar la medición al margen de una concepción ordenada de lo que se estudia, sólo genera una confusión cuantificada; la importación de metodologías y nociones teóricas que provienen de otras ciencias

acaban desfigurando el propio objeto de estudio. No puede pensarse en un conocimiento psicológico confiable al margen de un cuidadoso análisis de aquello que pretendemos evaluar.

En los terrenos prácticos donde se desempeña el psicólogo se hacen evidentes estos problemas. Así por ejemplo, si uno quiere volverse un psicólogo experto en el tema de la comprensión de textos y su evaluación, tendrá que resolver algunos dilemas y perplejidades vinculados a este tema si quiere hacer un trabajo sistemático y efectivo.

El presente ensayo pretende mostrar, mediante el ejemplo de la comprensión de textos, cómo se puede salir de varios problemas de definición y evaluación, aparentemente irresolubles, a partir de un análisis conceptual cuidadoso. La exposición de esta problemática mostrará los enredos y falsos problemas que son consecuencia de falta de claridad en la definición de lo que nos compete estudiar. El origen de estos embrollos se origina en la lógica del sentido común cuando aborda los asuntos psicológicos. La habitual falta de perspicacia para cuestionar estas nociones cotidianas, también es responsable de que nos involucremos en seudo problemas acerca de la medición y la evaluación.

El batidillo de los conceptos cotidianos.

Empecemos por tratar de resolver algunas preguntas: ¿Cuándo leemos un texto (más allá de una lectura mecánica), qué entró en juego: la comprensión, la memoria, el razonamiento, la imaginación, las emociones, la interpretación, o todo junto? Por sentido común diríamos que intervino todo. ¿Entonces qué se quiere decir cuando se propone mejorar la comprensión? ¿Quiere decir que lo demás no importa? Otras preguntas tendrían que ver con la definición y los límites entre una cosa y la otra, por ejemplo ¿cómo podemos distinguir entre imaginar y comprender; o entre interpretar y razonar; o quizás entre comprender e interpretar? ¿Dónde empezará una y terminará la otra, por ejemplo entre la comprensión y el razonamiento; o entre la interpretación y la imaginación? ¿Podrá ocurrir alguna sin las otras? por ejemplo, ¿podrá haber comprensión sin recuerdo; o interpretación sin imaginación y sin razonamiento; o tal vez emociones sin comprensión?

¿De dónde, o a partir de qué se pueden responder estas preguntas? Intentar responderlas tal y como se nos presentan desde el lenguaje cotidiano, pronostica una discusión bizantina, o incluso llegar a definiciones operacionales más como resultado de la impotencia, que de soluciones efectivas. De cualquier modo tendríamos como final las confusiones y perplejidades habituales.

Nuestros intentos de respuesta se derivan del significado que les damos en la vida cotidiana a estos términos psicológicos. Todos los conceptos involucrados provienen de un sentido común que tuvo sus raíces en concepciones religiosas, las cuales asumían que el ser humano estaba dotado de una serie de cualidades, llamadas facultades del alma. Intentar responder las preguntas previas, significa ignorar que en el lenguaje ordinario adquirieron diversos significados de acuerdo al contexto y que sirvieron para la comunicación entre los individuos y no para hacer análisis rigurosos de lo que ocurre en una relación de lectura.

La multi significación de los términos psicológicos que se usan en el lenguaje ordinario puede ilustrarse con el término *Comprensión*. Por ejemplo, decimos que Pedro *comprendió* la instrucción “enciende la luz” cuando operó un interruptor que encendía un foco. Aseguramos que Ernesto *comprendió* la justificación de las pruebas paramétricas cuando nos explica los prerequisites para usarlas, y afirmamos que Karina *comprendió* la expresión “al mal paso darle prisa” cuando la aplica a una situación molesta, de la que puede salir acelerando la actividad que elimina dicho estado. En cada contexto el término comprensión tiene un significado diferente. Veamos como el comprender “encender la luz”; “la justificación de las pruebas paramétricas”; y comprender la expresión “al mal paso darle prisa”, no significa que se trate de la misma actividad, pues no se hace lo mismo en cada una de estas circunstancias.

En el primer caso quien escucha la instrucción, necesita conocer los conceptos polares de apagar y encender (Bereiter y Engelmann, 1977), percatarse del estado en que encuentra un foco, identificar los interruptores y su función; reconocer la expresión y actuar en correspondencia con ella. En el segundo caso se deben tener conocimientos de estadística descriptiva e inferencial, saber lo que es una distribución

normal de frecuencias y poder estimar si un conjunto de datos cumplen con determinadas condiciones de distribución y homogeneidad. Y en el tercer caso el involucrado requiere identificar si una situación es desagradable y si puede ser transitoria dependiendo de su propia conducta, evaluar si la expresión es aplicable a estas nuevas circunstancias y aplicarla en caso de que lo sea.

Como puede verse, comprender significó diferentes cosas de acuerdo al contexto. Así es nuestro lenguaje ordinario, un lenguaje que sirve para comunicarnos en la vida diaria, pero que resulta impreciso cuando tratamos de hacer algún análisis psicológico. Nuestra concepción cotidiana del fenómeno psicológico está impregnada de una visión religiosa del ser humano.

La doctrina de las facultades y el aparato cognoscitivo.

Antes de pasar a discutir lo que nos dice la ideología de las facultades, hay que hacer notar el molde lógico con el que habitualmente concebimos los problemas psicológicos el cual resulta acorde a la doctrina de las facultades.

Anteriormente, cuando tocamos el tema de los conceptos cotidianos, hicimos una serie de preguntas acerca de la comprensión de textos y los procesos involucrados. Si hubiéramos intentado responderlas, seguramente pensaríamos en términos del funcionamiento de estos módulos de la mente: el razonamiento, la imaginación, la atención, etcétera. Diríamos por ejemplo, que primero se comprende y luego se imagina; que en la interpretación se toman en cuenta los conocimientos almacenados en la memoria, que la emoción es concomitante a la comprensión y muchas otras cosas parecidas. Razonaríamos como si se tratara de una máquina con sus piezas, donde cada una cumple una función de modo articulado con el resto. Las fronteras de lo importante se ponen sólo en el individuo, los contenidos y las peculiaridades de aquello con lo que se interactúa juegan un rol subordinado o de plano no existen. No importa lo que diga un texto, ni su extensión, ni su formato, ni su propósito, se diría que lo importante es cómo lo comprende cada persona.

Si asumimos que todo ocurre dentro del individuo, resulta muy natural aceptar que comprender es hacer una sola cosa (el funcionamiento del aparato sería el mismo) y que aquello que se comprende y las circunstancias en las que se hace, juegan un papel marginal o nulo. Como veremos enseguida, estas ideas están equivocadas.

En la visión Medieval del mundo, se plantea que el ser humano, aparte de la voluntad o la imaginación, posee el *entendimiento* como una de las facultades del alma; este último tenía que ver con la capacidad de abstraer lo medular de lo accidental, lo singular de lo genérico, en fin, una capacidad o facultad para captar la esencia de las cosas, lo cual definía al humano como la única especie que podía acercarse al conocimiento de Dios. Una facultad o capacidad no podría tener entonces múltiples significados, por esta razón nos acostumbramos a pensar en el comprender como una sola acción o como un mismo proceso. Se afirma que estas capacidades son transituacionales, lo cual quiere decir que van más allá de contextos particulares, pues en diferentes situaciones funcionan del mismo modo. De acuerdo a esta visión, a los científicos sólo les correspondería descubrir el modo de funcionamiento de estas facultades que ya se encuentran en el individuo.

Como se ha señalado, la doctrina de las facultades nos habituó a pensar en singular como si se tratara de procesos únicos, a preocuparnos por el conocer lo que era y lo que hacía cada uno de los “módulos” de la mente. No es difícil darnos cuenta de la vigencia de esta mitología y de su poder contaminante al mundo de la psicología. (Para una crítica más detallada sobre la concepción modular de la mente, véase a Tomasini, 2003, pp 170-177).

Veamos por ejemplo el caso del pensamiento. Asumimos que se trata de una sola cosa y por lo tanto desestimamos los contenidos, las situaciones y la complejidad de los diferentes tipos de ajuste psicológico que se requieren en interacciones diversas. Automáticamente suponemos que se tendría que hacer lo mismo cuando pedimos que se piense en situaciones tan disímiles como las siguientes:

- Estando en la calle, una niña que acaba de comerse un plátano, le muestra la cáscara al padre preguntándole: *¿Qué hago con la cáscara?* En respuesta el padre la mira retadoramente y le pide que piense. En este caso,

satisfacer exitosamente la petición implicaría: comparar situaciones parecidas del pasado y actuar de manera semejante; o considerar otras posibilidades (arrojarla en la calle, guardarla en su bolsa del pantalón, conservarla en la mano hasta encontrar un bote de basura, etcétera) y las consecuencias asociadas a cada eventualidad.

- A la misma niña en su escuela le plantean el problema de averiguar *cuántos meses hay en tres años*. Pidiéndole que piense la respuesta. Aquí la niña tiene que echar mano de lecciones escolares previas. Relacionar unos datos explícitos (los tres años), con información previa (cada año tiene doce meses), e identificar que corresponde una operación multiplicativa y no otra, para relacionar ambas instancias.

- Se pide a la misma criatura que piense lo que pasaría en el siguiente caso: *Carlos se despierta cada mañana con el reloj despertador y siempre llega temprano a su escuela. ¿Qué pasa si se descompone el reloj de Carlos?* La niña tendría que considerar el vínculo causal entre los dos enunciados, y deducir que si ya no se cumple el primer elemento, el segundo debe suspenderse. Se deben coordinar los dos enunciados atendiendo a la dimensión puramente lingüística, inhibiendo hasta cierto punto su experiencia personal.

Nadie en su sano juicio podría decir que la niña hizo lo mismo en las tres ocasiones, ni que éstas representen niveles de dificultad semejantes, aunque de acuerdo al sentido común a todos se les pueda aplicar el término “pensar”. Esto ilustra el hábito de considerar que pensar es una sola acción o proceso y que los contextos son meramente circunstanciales. Aquí afirmamos que esta concepción es errónea; que en realidad se trata de múltiples relaciones de diversa naturaleza que se van aprendiendo, y que es igualmente importante considerar las características de aquello con lo que interactuamos.

Si se pone el acento en el análisis de la relación en vez de la facultad, eso nos llevará a dar mayor peso a las circunstancias que se enfrentan y a delimitar de mejor

manera la complejidad del comportamiento que corresponde a dichas situaciones. Resultaría entonces muy natural preguntarse por las situaciones de aprendizaje por las que se pasó y es más fácil imaginar lo que se tiene que hacer para enseñar la habilidad en cuestión. Al mismo tiempo deja de existir la obsesión por un funcionamiento psicológico circunscrito a las operaciones de la misteriosa mente, hay un equilibrio entre las competencias del individuo y su circunstancia.

¿Hacemos lo mismo cuando comprendemos un texto?

¿Por qué en el contexto de la lectura suponemos también de manera equivocada, que comprender significa una sola cosa? Nuevamente la explicación se encuentra en las creencias habituales que tenemos acerca del fenómeno psicológico. En este ensayo sostenemos que con diferentes tipos de texto y en distintas circunstancias tenemos ajustes psicológicos diversos, y que, para efecto de la enseñanza y evaluación de la comprensión de textos, resulta indispensable considerar estas circunstancias.

Enseguida usaremos tan solo algunos ejemplos de textos diferentes, para ilustrar que en cada caso concurren factores diversos para poder afirmar que hubo una comprensión y que por lo tanto no hacemos lo mismo en la interacción con cada uno de ellos.

1- Imaginemos un texto prescriptivo, esto es, aquel documento cuyo propósito es guiar al lector para seguir un determinado procedimiento hasta obtener un resultado. Aquí caben los instructivos, las guías, los manuales de operación, recetas, etcétera. En este caso el criterio de comprensión es que se alcance el resultado que se prescribe. Para lograr este resultado, nuestra lectura debe poner especial atención en los límites de cada paso, en seguir la secuencia adecuada y en cuidar la correspondencia precisa entre cada indicación y nuestra conducta. Con estos textos no es infrecuente que regresemos sobre lo leído para supervisar la fidelidad de nuestras interpretaciones.

2- En cambio si se trata de una narración, de un relato, una reseña, una crónica; haremos cosas diferentes. En este tipo de textos se nos presenta una sucesión de acontecimientos que habitualmente corresponden a la secuencia temporal con que

normalmente observamos los hechos que nos rodean. Las pautas que se siguen para decidir que hubo comprensión con esta clase de literatura, casi siempre tienen que ver con la fidelidad de su reproducción y con el respeto a la secuencia, de ahí que resulte importante atender los contenidos que posteriormente permitan responder preguntas como: ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué? etcétera.

3- Si se trata de una novela, una obra poética o de ficción, al igual que alguna leyenda; nuestra lectura no se realiza con gran esmero, más bien esperamos que nos “atrape”; que algo de lo que leemos nos despierte un interés inevitable. Se trata de literatura recreativa, textos para el esparcimiento y el gozo personal, no se fijan restricciones a la interpretación, ni al modo de lectura; se espera que el lector se involucre emocionalmente con el contenido o incluso con la forma. La clase de ajuste psicológico asociado a este género, es el que ha dado la pauta para que se afirme que la comprensión es algo muy personal y que son insondables los caminos de la interpretación, pero ocurre así, porque precisamente la norma con estos textos plantea que de eso se trata, literatura para consumo personal.

4- Como otro prototipo pongamos el caso del texto expositivo-descriptivo, por ejemplo los textos de ciencias naturales, donde se plasma una información estática (sobre todo si se le compara con la narración) que explica fenómenos naturales como la combustión, la fotosíntesis, el ciclo del agua, etcétera. En estos textos es importante atender las definiciones, la secuencia de fases de un proceso y sus conexiones, pues con frecuencia se pide que se evoquen y reconozcan en nuevas circunstancias después de haberlos leído. No es raro que con estos textos se privilegie la memorización. La interpretación personal está muy restringida y los conocimientos afines tienen un peso muy importante.

Esta lista no pretende ser precisa ni exhaustiva, simplemente quiere ilustrar que en cada uno de estos casos “comprender” significó cosas diferentes porque entraron en juego distintos factores y preceptos para considerar lo que sería una lectura exitosa. Psicológicamente se hicieron cosas diversas pues en cada caso convergen factores con pesos diferentes. Tener problemas de comprensión con alguna clase de texto o con un tipo de normas, no significa que se tengan en los demás, pues se trata de relaciones

heterogéneas. Hablamos entonces de diferentes tipos de ajuste asociados al género textual y al contexto donde se maneja determinada normatividad social o educativa.

Comprender significa entonces, alcanzar logros satisfaciendo diversos requerimientos. Habrá tantas comprensiones como tipos de logro. No se puede hablar de comprensión al margen de lo que se comprende y de los criterios de éxito correspondientes (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000).

Bajo esta perspectiva, tener problemas de comprensión de lo que se lee, no significa una descompostura en alguna(s) piezas del aparato cognoscitivo, simplemente significa que la relación con determinado tipo de texto no es la adecuada para satisfacer determinadas pautas; que no se ha aprendido o enseñado la estrategia más conveniente para un desempeño exitoso pues no se han considerado con suficiente cuidado todos los factores que intervienen en cada caso.

El texto expositivo-argumentativo.

Hasta ahora hemos analizado cómo las nociones psicológicas del lenguaje ordinario nos encaminan a enredos conceptuales y desorden en el análisis, lo cual, como veremos, no es buen punto de partida para abordar adecuadamente los problemas de enseñanza y evaluación.

Para ilustrar la relación entre la concepción teórica, el entrenamiento y la evaluación, hemos escogido un tipo de texto muy usual en el ambiente universitario, particularmente en las humanidades o ciencias sociales: el texto expositivo-argumentativo. Este tipo de texto, como su nombre lo indica, intenta persuadirnos de alguna idea, proposición o tesis, mediante la exposición de argumentos. Enseguida haremos un análisis de sus peculiaridades estructurales y funcionales, así como de los criterios de éxito habituales para este tipo de texto y del modo en que se puede evaluar la interacción del lector con ellos.

La información que contiene el texto argumentativo también es estática; consiste de una serie de proposiciones relacionadas entre sí, y puede asumir diferentes formatos de organización (ver: Slater y Graves, 1989). Es común que con estos textos el lector

se enfrente a grandes bloques de información de naturaleza argumentativa, donde habitualmente se sostiene una tesis apoyada en razonamientos lógicos y ejemplos de diferente naturaleza; pero es importante señalar que estos elementos requieren estar debidamente articulados para llegar a constituir un todo armónico (Serafini, 1997). Esta clase de textos dan lugar a mayores márgenes de interpretación que un texto expositivo-descriptivo, pero de cualquier manera estos márgenes están restringidos en la medida que se pueden validar recurriendo al resto del contexto discursivo.

Comprender esta clase de textos, o lo que es lo mismo, los logros que se esperan con esta literatura, consiste precisamente en la identificación de la(s) tesis, así como de las diferentes proposiciones o piezas de la argumentación; la correspondencia que hay entre proposiciones y ejemplos que las ilustran; las relaciones entre los diferentes argumentos y los juicios acerca de su pertinencia, claridad y alcances. Se trata de un discurso continuo donde habitualmente el lector debe reconocer la lógica de una argumentación.

Un buen ejemplo de texto expositivo-argumentativo lo constituye el presente ensayo, donde intentamos convencer al lector, que entre las nociones teóricas y las operaciones de evaluación hay una interdependencia y que el desorden lógico-conceptual del lenguaje ordinario repercute desfavorablemente en el análisis y evaluación de la comprensión de textos. Los diferentes incisos (crítica a las nociones de sentido común; crítica a la doctrina de las facultades; la demostración de que se trata de diferentes tipos de ajustes psicológicos y no de una misma acción; etcétera) son las piezas argumentativas que van preparando el terreno y le van dando fuerza a la tesis central.

Objetivos de una lectura estratégica.

Ahora bien, si ya tenemos definida la naturaleza del texto argumentativo ¿cómo debemos plantear un entrenamiento adecuado para su comprensión? Esperemos que hasta aquí ya vaya quedado claro que estamos concibiendo la comprensión de textos como una *relación*, donde se toman en cuenta las peculiaridades de aquello con lo que interactuamos y el comportamiento necesario para cubrir una o varias pautas de

comprensión. Considerando estos aspectos, resulta prácticamente natural hablar de una *estrategia*, pues dicho concepto tiene que ver con el modo óptimo de interactuar con algo para cumplir un objetivo. No podemos hablar de estrategia para relacionarnos con algo indefinido o ambiguo, se requiere de la especificación de la naturaleza y complejidad del objeto de la interacción para que sea posible el diseño de una estrategia. En la medida que dicho objeto carezca de una adecuada descripción, será más difícil que el concepto de estrategia tenga algún sentido.

Para la comprensión del texto expositivo-argumentativo, se deben contemplar sus características y los criterios de éxito que habitualmente lo acompañan. Por esto y todo lo anteriormente expuesto, podemos proponer los siguientes cinco objetivos de entrenamiento:

1- Reconocer o expresar las diferentes proposiciones sin deformarlas. El lector debe poder identificar los argumentos del autor, poder estimar sus límites, dónde empiezan y donde terminan, pero también poder plantearlos en sus propias palabras, lo cual supone una capacidad expresiva y un vocabulario acorde al nivel universitario. La viabilidad de este primer objetivo depende en buena medida de estos repertorios previos.

2- Juzgar la adecuación entre las propuestas del autor con las ilustraciones o ejemplos de las mismas. De alguna manera para el lector promedio, el ejemplo resulta más fácilmente asimilable que aquello que ilustra, pues el ejemplo suele ser algo más concreto. Es muy común que un lector novato ponga el énfasis en los ejemplos y olvide lo que están ilustrando. Una buena lectura del texto argumentativo debe poner el énfasis en la regla, argumento o la proposición que se está manejando, porque eso permite trascender los ejemplos concretos y en esa medida irse convirtiendo en una herramienta de análisis para el lector.

3- Identificar las relaciones entre las diferentes proposiciones. Resulta especialmente pertinente para la lectura competente del texto argumentativo, el ir eslabonando las diferentes ideas en un todo coherente. Muchas deformaciones del contenido de estos textos se dan precisamente porque se toman fragmentos

aislados y se acomodan caprichosamente al gusto y prejuicios del lector. Las condiciones culturales actuales no favorecen este tipo de lectura integral, pues habitualmente la población está expuesta sólo a informaciones breves y concretas que acaban conformando disposiciones de lectura incompatibles con el texto argumentativo. El lector simplemente va tomando fragmentos de texto que le van llamando la atención pero sin disciplina ni vinculación. Es como si estuviera leyendo algo propio del género recreativo, buscando encontrar algo que lo “atrape”.

4- Ubicar jerárquicamente las diferentes proposiciones dentro del contexto. Este objetivo se relaciona estrechamente con el anterior, solamente que en este caso se agrega la necesidad de reconocer distintos niveles de importancia de los diferentes argumentos, se refiere a los niveles de subordinación e implica reconstruir la trama argumentativa. Obviamente que para lograr este objetivo se requiere una visión del todo y sus partes.

5- Juzgar la suficiencia y la claridad del autor en la exposición de sus ideas. Un texto argumentativo requiere una actitud crítica y no solamente la repetición de lo dicho por el autor. Dado que un rasgo distintivo del texto argumentativo es el convencer, es necesario que el lector juzgue si los elementos expuestos son suficientes para dicho propósito y que identifique las posibles soluciones si no hay esta suficiencia. Igualmente se deben fomentar los juicios acerca de la claridad expositiva del autor.

Cada uno de estos objetivos resulta acorde a la naturaleza del texto argumentativo. Es muy probable que el cumplir eficientemente estos cinco objetivos, permita al estudiante satisfacer diferentes normas de éxito que fije la instancia educativa correspondiente, ya sea que lo haga de manera explícita o implícita.

El entrenamiento.

Para alcanzar los objetivos previamente trazados, el autor (Zarzosa, 2004) diseñó un programa de cómputo que se describe en detalle en la Revista “Umbral 2000”

(<http://www.reduc.cl>). Pero, al margen de las ventajas de automatización que ofrece el programa, un sistema como el que enseguida se expone, bien podría instrumentarse en una modalidad tutorial entre un educador y un educando o varios. Las características centrales de este programa son las siguientes:

1- Un texto se divide en varias secciones. Los límites de cada sección están dados por cada una de las propuestas significativas del documento.

2- El lector va analizando el texto sección por sección.

3- Por cada una de las secciones el programa presenta uno o varios cuestionamientos que el lector debe tratar de resolver; estos son un elemento central del entrenamiento en la medida que van dirigiendo la atención del lector hacia los puntos medulares definidos en los objetivos.

3.1- Los cuestionamientos son de diferentes tipos:

3.1.1- *¿De qué crees que nos quiere convencer el autor? ¿Cuáles son sus intenciones? ¿Cuál es el mensaje o sentido de la idea que acabas de leer?* (Reconocer proposiciones sin deformarlas)

3.1.2- *¿En esta sección hay alguna idea nueva que resulte significativa? ¿Qué pretende ilustrar el autor con este ejemplo? ¿Percibes que ahora se plantea una nueva idea o sólo se trata de un ejemplo?* (Relación entre ejemplos e ideas centrales);

3.1.3- *¿Qué tiene que ver lo que acabas de leer con... (por ejemplo: el título del ensayo o de la sección; la anterior proposición; el propósito del escrito; el ejemplo previo; etcétera)? ¿Cuál es la relación de esta sección con...? ¿Lo que acabas de leer podría relacionarse con...?* (Conectar las diferentes proposiciones);

3.1.4- *¿Piensas que hay información suficiente para convencernos de su idea? ¿Qué se necesitaría para completar la información? ¿Es claro lo que nos quiere decir el autor?* (Juzgar la suficiencia y claridad de las ideas);

3.1.5- *De los siguientes esquemas ¿cuál crees que resume mejor lo visto hasta ahora? ¿cuál clasifica de mejor modo la importancia relativa de las ideas expuestas?* (Ubicar las jerarquías de los argumentos de acuerdo al todo).

4- Por cada uno de los cuestionamientos el programa ofrece varias alternativas de solución para que el estudiante elija una opción.

5- Una vez que el lector escoge una alternativa, aparece un cuadro de realimentación que da una explicación razonada de las implicaciones de la elección y se hace alguna recomendación.

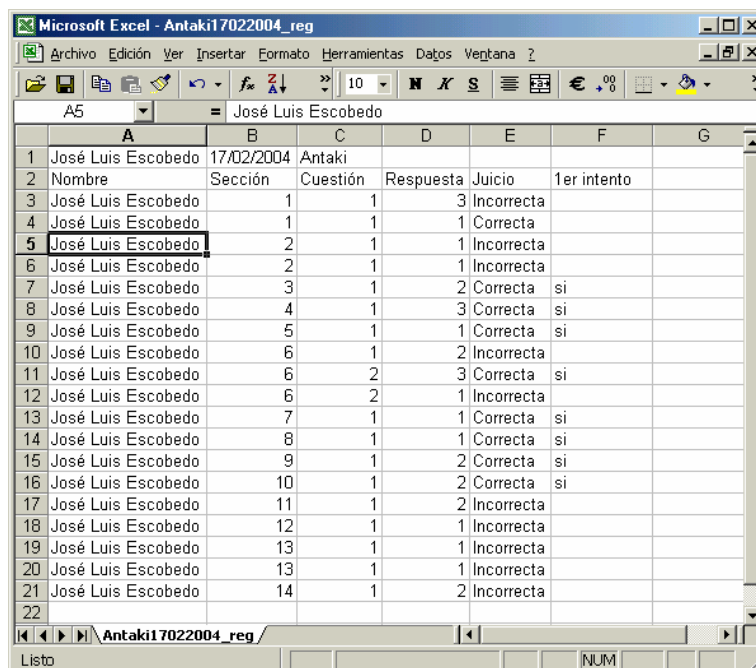
Como puede observarse, los diferentes cuestionamientos resultan pertinentes para una lectura adecuada de un texto expositivo-argumentativo. Si se tratara de un texto narrativo o uno descriptivo, seguramente habría que hacer ajustes importantes en el tipo de cuestionamientos.

En el sistema de entrenamiento recién descrito se concretan varios elementos que recientemente se han identificado como los más relevantes para el aprendizaje en estas condiciones (Swanson y Deshler, 2003), a saber: La práctica explícita de aquello que se quiere enseñar; instigar mediante una serie de claves o señales, los procesos psicológicos que correspondan a la tarea (en este caso los diferentes cuestionamientos cumplen dicha función); usar un recurso moderno de interacción como es la computadora; el ejercicio individual de la habilidad adaptada al propio ritmo del educando; la división de la tarea en pequeñas unidades accesibles y secuenciadas; un sistema de realimentación frecuente y significativo ya que por cada alternativa elegida, se van dando una serie de razones por las cuales la elección es acertada, o bien las razones por las cuales la alternativa tiene problemas. De esta manera el lector va practicando los pasos de una lectura estratégica en el momento que se realiza la propia lectura, lo cual representa muchas ventajas si se le compara con aquella instrucción dada con anticipación o posterior al acto de la lectura.

Hasta ahora hemos tratado de mostrar la consistencia entre la noción de comprensión de textos como una interacción; el desglose de diferentes tipos de objetos de interacción; el diseño de una estrategia acorde al tipo de texto y a los criterios de éxito habituales; y un sistema de entrenamiento enfocado hacia una interacción eficaz con estos textos. Veamos ahora el componente adicional de la evaluación.

La evaluación.

En el programa de cómputo previamente aludido, al término de la lección se genera automáticamente un archivo en una hoja de cálculo con un registro del desempeño general (ver figura 1). En esta hoja se muestra: el nombre del usuario, la fecha y la lección. Posteriormente, organizado en columnas, se identifica la sección del texto, el número de cuestionamiento, la respuesta que se seleccionó, así como el resultado obtenido (Correcta; Incorrecta o Pendiente); finalmente la última columna (denominada “1er intento”) se destina para identificar, en caso de elecciones correctas, si éstas se dieron a la primera oportunidad, en cuyo caso el programa escribe un “si” en la celda correspondiente. El dato de elecciones correctas al 1er intento puede servir como un indicador de la eficacia general que tuvo el lector.



	A	B	C	D	E	F	G
1	José Luis Escobedo	17/02/2004	Antaki				
2	Nombre	Sección	Cuestión	Respuesta	Juicio	1er intento	
3	José Luis Escobedo	1	1	3	Incorrecta		
4	José Luis Escobedo	1	1	1	Correcta		
5	José Luis Escobedo	2	1	1	Incorrecta		
6	José Luis Escobedo	2	1	1	Incorrecta		
7	José Luis Escobedo	3	1	2	Correcta	si	
8	José Luis Escobedo	4	1	3	Correcta	si	
9	José Luis Escobedo	5	1	1	Correcta	si	
10	José Luis Escobedo	6	1	2	Incorrecta		
11	José Luis Escobedo	6	2	3	Correcta	si	
12	José Luis Escobedo	6	2	1	Incorrecta		
13	José Luis Escobedo	7	1	1	Correcta	si	
14	José Luis Escobedo	8	1	1	Correcta	si	
15	José Luis Escobedo	9	1	2	Correcta	si	
16	José Luis Escobedo	10	1	2	Correcta	si	
17	José Luis Escobedo	11	1	2	Incorrecta		
18	José Luis Escobedo	12	1	1	Incorrecta		
19	José Luis Escobedo	13	1	1	Incorrecta		
20	José Luis Escobedo	13	1	1	Incorrecta		
21	José Luis Escobedo	14	1	2	Incorrecta		
22							

Figura 1. En una hoja de cálculo se muestra la información que genera el propio programa después de estudiar una lección.

Como puede observarse en la figura 1, los datos que quedan plasmados (el número de sección que se estudiaba; el cuestionamiento que se hizo; la respuesta elegida; el resultado de la misma; y si la alternativa escogida resultó correcta al primer intento), permiten reproducir completamente el desempeño que tuvo el usuario momento a momento. Y para efecto de la evaluación, se podrá hacer una estimación general de la competencia del lector observando la proporción de elecciones correctas al primer intento; o bien una valoración mucho más precisa que identifique el

desempeño del estudiante en cada uno de los cinco objetivos del entrenamiento. Para este último efecto, se puede establecer sin mucho problema cuáles cuestionamientos están asociados a qué objetivos y posteriormente proceder a su análisis aprovechando las ventajas de la hoja de cálculo electrónica.

Se puede tener un cuadro previo que permita identificar cuáles cuestionamientos están dirigidos al cumplimiento de determinados objetivos y de esa manera analizar por separado el desempeño en cada uno de los objetivos; como por ejemplo en la siguiente muestra (ver Tabla 1):

OBJETIVOS									
1- Reconocer proposiciones		2- Relación argumento/ejemplo.		3- Nexos entre proposiciones.		4- Jerarquía de las proposiciones.		5- Juzgar claridad y suficiencia.	
Sección	Cuestionam	Sección	Cuestionam	Sección	Cuestionam	Sección	Cuestionam	Sección	Cuestionam
1	1	1	2	2	3	6	2	5	3
2	1	2	2	3	2	10	1	7	2
3	1	5	2	4	1			5	3
5	1			6	2				
6	1								

Tabla N° 1 Se presenta un pequeño desglose de la distribución de cuestionamientos respecto de los objetivos a los que corresponden. Esta asignación permite hacer una evaluación pormenorizada de acuerdo al cumplimiento de cada uno de los objetivos.

Con un panorama de este tipo se podrá saber cuales objetivos se cumplen con mayor facilidad y en cuales hay problemas, de este modo se dispone de información de primera mano para mejorar el instrumento de entrenamiento.

Luego entonces, para pensar seriamente en evaluar la comprensión de textos expositivo-argumentativos (o de cualquier otro tipo), primero hay que analizar su estructura y su función, la clase de cánones de comprensión que se deben satisfacer y los repertorios adecuados que debe tener el lector para hablar de un desempeño apropiado. En otras palabras, debe haber consistencia lógica entre las nociones teóricas, la especificación precisa del tipo de interacción y las operaciones de medición.

Todos son elementos interdependientes. No cuidar estos aspectos deriva en preguntas inocentes, perplejidades teóricas o mediciones sin sentido.

Corolario y Conclusiones.

En este trabajo se mostró que el tema de la medición y evaluación del comportamiento es un asunto sistémico, es decir, un conjunto de elementos relacionados e interdependientes. La evaluación forma parte de un contexto más general donde hay que considerar las nociones teóricas de las que se parte y las implicaciones que tiene esto para el resto del sistema.

En especial se puso énfasis en la necesidad de cuestionar las nociones psicológicas del lenguaje ordinario ya que históricamente ha sido la principal fuente de confusión. Para el caso particular de la comprensión de textos, se hizo evidente que cuando se habla de comprender se hace referencia a varias cosas y no sólo a una, de ahí la necesidad de especificar las condiciones en las que se usa. Si se deja sin tocar este punto, se puede repetir la historia de viejas soluciones, como la de las definiciones operacionales que tuvieron una vida efímera porque dejaban sin tocar la doctrina de las facultades y las candorosas ideas sobre el fenómeno psicológico.

En el momento actual de la psicología se siguen tomando decisiones poco cuidadosas que no toman en cuenta la naturaleza sistémica de los elementos involucrados. Este descuido pronostica la repetición de errores y la multiplicación de teorías y modelos que son salidas de mero compromiso para cubrir malentendidos psicológicos y las perplejidades que los acompañan.

Permanecer sin tocar los problemas histórico-conceptuales de nuestras nociones psicológicas, implica dejar que el azar o las oleadas de las modas teóricas marquen la pauta de nuevos extravíos y definan nuevas encrucijadas con resultados inciertos. Si por ejemplo, en el asunto de la comprensión se hubiera considerado, de acuerdo a la ideología dominante, que se trataba de un asunto subjetivo y personal, entonces un resultado muy natural sería pensar que para su análisis no habría más remedio que la exploración profunda de las entrañas de la psique como el método más adecuado para

su estudio; a su vez, se habría considerado que el análisis cuantitativo resultaría ajeno e incompatible a la naturaleza del propio “fenómeno”. Todo ello daría la pauta para agregar innecesarias complicaciones y nuevas incertidumbres que se originaron en problemas psicológicos mal planteados.

Referencias:

- Bereiter, C., y Engelmann, S., (1977) **Enseñanza especial preescolar**. Barcelona. Editorial Fontanella.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., y Canales, C., (2000). **La naturaleza conductual de la comprensión**. Revista Sonorense de Psicología. Vol. 14, N° 1 y 2, pp. 25-34.
- Serafini, M.T., (1997). **Como redactar un tema. Clasificación de los escritos**. Cap. 10. México. Instrumentos Paidós.
- Slater, W.H., & Graves, M.F., (1989). Research in Expository Text: Implications for Teachers. En: Muth, K.D., **Children's Comprehension of Text**. Newark, DE. International Reading Association.
- Swanson, H.L., and Deshler, D., (2003). Instructing Adolescents with Learning Disabilities: Converting a Meta-Analysis to Practice. **Journal of Learning Disabilities**. Vol. 36, N° 2, March/April, pp. 124-135.
- Tomasini, B.A., (2003) Filosofía, Neuropsicología y Conductismo. En: DiazGonzález, A. E., y Rodríguez, C. L., **Perspectivas sobre el Cognoscitivismo en Psicología**. Estado de México. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala.
- Zarzosa, E.L., (2004). Programa de cómputo para el desarrollo de lectura estratégica a nivel universitario. **Revista digital Umbral 2000**, N° 15. <http://www.reduc.cl>