

Comprensión lectora: jerarquía del texto ¹

Carla de Benedictis

Universidad de Buenos Aires

cadebenedictis@gmail.com

Resumen

Este trabajo se propuso abordar el estudio de la comprensión de textos desde una perspectiva multicomponencial y cognitiva. Principalmente nos centramos en la habilidad de *Jerarquía del texto* que es una de las once habilidades involucradas en la comprensión de acuerdo con el modelo teórico propuesto por Abusamra et al., (2010)

En un estudio previo, Jerarquía del texto, resultó tener los índices de rendimiento más bajos entre las 11 habilidades consideradas como necesarias, para llevar adelante una comprensión adecuada (Abusamra et al., 2010). Fue la que mayores dificultades presentó entre los alumnos evaluados y esto se pudo observar en todos los niveles de oportunidades educativas (media, alta y baja).

Por esto, uno de los objetivos de este trabajo, fue el análisis específico de esta habilidad con el fin de desarrollar intervenciones que permitan un mejoramiento en su rendimiento, y, como consecuencia, en la comprensión lectora en general.

Comprensión de textos

La comprensión de textos es una habilidad cognitiva compleja con un alto valor ecológico: leer un diario o una revista, un artículo de internet, instrucciones, advertencias, prospectos, etc., implica poner en juego esta capacidad. El objetivo de la lectura es la comprensión y esta habilidad está estrechamente relacionada con el éxito en el rendimiento académico en todos los niveles. Por este motivo, su estudio es de suma importancia para poder analizar los aspectos involucrados y poder intervenir para un mejor desempeño y desarrollo.

1. Carla De Benedictis realizó una adscripción a la cátedra de Psicolingüística II de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a cargo de la Dra. Valeria Abusamra. El presente trabajo resume algunos de los planteos y resultados obtenidos a partir de esa adscripción, realizada en el período 2013-2015 bajo la dirección de la Dra. Romina Cartoceti.

¿Qué implica comprender un texto?

Generalmente suele confundirse la decodificación con la comprensión lectora. Mientras la primera consiste en el pasaje de grafemas a fonemas, es decir, reconocer y pronunciar correctamente las palabras; la segunda es un proceso mucho más complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicológicos y culturales. La decodificación es sólo una parte de la comprensión, es una de las condiciones que se requieren, ya que no es posible una comprensión lectora sin una previa decodificación. Pero la comprensión incluye procesos lingüísticos de alto orden que van desde el procesamiento sintáctico y semántico hasta la realización de inferencias.

Por todo esto, consideramos que es necesario un abordaje multicomponencial para el estudio de la comprensión de textos (Abusamra et al. 2010). No se trata de un proceso unitario, no puede estudiárselo como tal, se requiere la consideración de los distintos procesos involucrados. Por ello es que tomaremos un modelo que establece once componentes básicos en la comprensión:

1. Esquema básico del texto
2. Hechos y secuencias
3. Semántica léxica
4. Estructura sintáctica
5. Cohesión textual
6. Inferencias
7. Intuición del texto
8. Jerarquía del texto
9. Modelos mentales
10. Flexibilidad mental
11. Errores e incongruencias

Las primeras tres áreas se relacionan con el contenido de los textos; las áreas 7, 10 y 11 son las involucradas en las tareas de metacognición (capacidad del sujeto de reflexionar sobre su propio proceso de comprensión) y el resto constituyen las etapas de elaboración. Si bien estos componentes no actúan completamente separados, sino que se interrelacionan, la posibilidad de identificarlos permite una evaluación unitaria, y un estudio particularizado de cada uno de ellos, facilitando un trabajo y una intervención más específica cuando existe alguna dificultad.

A la hora de realizar una evaluación sobre el rendimiento en la comprensión lectora, deben tenerse en cuenta ciertos factores que pueden influir en los resultados pero que no se relacionan única y específicamente con un déficit en la comprensión. Por ese motivo es necesario tener en cuenta la edad cronológica de los individuos y su esperable rendimiento, y garantizar que, en caso de existir, el bajo rendimiento no pueda explicarse por otros factores como puede ser una situación socioeconómica desfavorable, retardo mental o déficit de tipo sensorial (visual o auditivo), entre otros.

Como antes mencionamos, también es necesario corroborar que no existan problemas con el proceso de decodificación. Como Abusamra et al. (2010) sostienen: “la dificultad de comprensión lectora es “específica” cuando no se ve acompañada por una dificultad de decodificación y consecuentemente no puede ser atribuida a ella” (p. 52)

Las once áreas

El área *Esquema básico del texto* podemos considerarla como la base para el resto de las habilidades de la comprensión ya que en ella se deben definir cuestiones centrales de los textos: espacio, tiempo, personajes, hechos y narrador.

Luego es fundamental poder identificar los *Hechos* y *secuencias* que caracterizan a cada género textual. Es importante que el sujeto logre ordenarlos y determinar si se refieren a acciones, eventos internos, externos o descripciones.

Un tercer aspecto sumamente necesario para la comprensión de un texto es el reconocimiento del significado de las palabras. Si no se conoce su significado no se podrá relacionar e integrar la información. Este aspecto es específico del área de *Semántica léxica* donde deben trabajarse las diferentes clases de palabras y las relaciones entre los significados de las mismas (sinonimia, homonimia, etc.) y las posibles ambigüedades, polisemias, sentidos figurados, etc.

Más allá del significado de cada palabra, lo cierto es que cuando abordamos un texto nos encontramos con que este se organiza en oraciones y a su vez estas se organizan en párrafos. Dicha estructura, colabora con la construcción del sentido e interpretación que pueden hacerse. Esta habilidad supone la capacidad para interpretar los distintos tipos de oraciones (activas, pasivas), la puntuación, la negación, los artículos, y cómo todos estos aspectos intervienen en la construcción y variación del significado.

Además de una estructura sintáctica necesitamos tener en cuenta la *Cohesión textual* que consiste en la conexión entre las diferentes oraciones y párrafos. Estos construyen una red conectada a través de diversos elementos que permiten la conformación de una unidad semántica. En esta área se revisan todos los tipos de conexiones que pueden establecerse en un texto: por correferencia, por sustitución, por nexos subordinantes y relacionantes, etc.

En un texto, hay también muchos aspectos que no se explicitan, son elididos por una cuestión de economía, de estilo o para producir algún efecto específico. Hay información que el lector debe “reponer” y en eso consisten las *Inferencias*: en la reposición de ciertos datos que no se encuentran en el texto pero que es posible deducirlos a partir de los elementos presentes en el texto y de las relaciones causales, lógicas, contextuales, etc. Se espera que en esta área el lector sea capaz de realizar una construcción y pueda hacer hipótesis a partir de los conocimientos del mundo que él mismo tenga. Esta habilidad está en estrecha relación con las últimas tres áreas

mencionadas ya que podemos distinguir entre inferencias léxicas, inferencias semánticas e inferencias puente (conectivas).

Es necesario tener en cuenta también el proceso de metacognición, que es la habilidad que posee el sujeto de reflexionar sobre los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y además la capacidad de ejercer un control sobre los mismos. La *Intuición del texto* es una de las habilidades que requieren de la sensibilidad metacognitiva; y consiste en poder identificar el tipo de texto según la estructura, la forma o la organización; poder realizar hipótesis a partir del título; poder prever la dificultad del texto; etc.

Es sustancial que durante la comprensión se pueda identificar aquella información que es importante de la que no lo es. Por ello *Jerarquía del texto* es otra de las habilidades en cuestión. Es fundamental poder distinguir lo principal de un texto para poder inhibir aquello que es secundario y no relevante y no agotar la memoria de trabajo con datos innecesarios. Esto supone el reconocimiento de los párrafos más importantes, la identificación de la idea principal, la organización jerárquica de los elementos y también la capacidad de reconocer los detalles que no son fundamentales.

Comprender un texto supone generar una representación mental del contenido del mismo. Se trata de la conjugación de varios componentes, entre ellos podemos mencionar los aspectos sintácticos, semánticos, léxicos y pragmáticos, factores relacionados con la teoría de la mente y otro conjunto de elementos que se relacionan con el conocimiento del mundo. De esta manera se construye lo que se denomina un *Modelo mental* (Graesser, Millis, y Zwaan, 1997; Johnson-Laird, 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983; Zwaan, Magliano y Graesser, 1995) que sería otro eslabón fundamental en el proceso de comprensión de un texto. Estas representaciones mentales se construyen, se actualizan y se modifican a medida que se lee y se incorpora nueva información.

La *Flexibilidad* es otra de las habilidades metacognitivas. Todo lector/comprendedor experto debe ser capaz de utilizar diferentes estrategias para la lectura según cuál sea el objetivo que persigue. No se trata de aplicar siempre las mismas habilidades de análisis, control y planificación, sino que estas sean las adecuadas para los requerimientos de la situación.

En los textos podemos encontrarnos con distintos errores semánticos (incongruencias) como también léxicos y sintácticos (errores) pero quizás no sean detectados rápidamente porque solemos corregirlos automáticamente sin darnos cuenta. Muchas veces, los malos comprendedores no alcanzan el suficiente nivel de monitoreo para detectarlos. Por ello otra de las habilidades metacognitivas que influyen en la comprensión es la detección de *Errores e incongruencias*. Un lector intuitivo debería ser capaz de detectar los problemas que se presentan en el texto, principalmente los errores, las incoherencias y las ambigüedades.

Como sostuvimos en la introducción, en este trabajo nos centraremos en el área 8 (*Jerarquía del texto*) y en los mecanismos involucrados en este proceso.

Jerarquía del texto

Cada vez que leemos un texto, encontramos en él mucha información que no es importante o que fue relevante en algún momento y luego dejó de serlo. Hay ciertos detalles o información adicional que no son fundamentales a la hora de comprender. Por este motivo el lector debe estar preparado para establecer un orden de importancia de las ideas planteadas en el texto y entonces pueda discriminar la información relevante de aquella que es accesoria.

Esta discriminación es fundamental porque es lo que asegura que no se recargue la memoria de trabajo (Abusamra, Cartoceti, Raiter, Ferreres, A., 2008; Abusamra, et al., 2014). Esta memoria es la que permite que se sostenga la información y se lleven adelante las operaciones cognitivas complejas (aprender, razonar y comprender); es decir, facilita la tarea de mantenimiento y procesamiento de la información que se va obteniendo durante, por ejemplo, la lectura. El problema es que tiene una capacidad limitada y por ello es fundamental que no haya una acumulación de datos que no sean funcionales a los objetivos de la comprensión porque entonces se complejizaría todo el proceso.

La capacidad para jerarquizar un texto está en estrecha relación con la *Intuición del texto* y *Flexibilidad*. Esta conexión se plantea por el hecho de que es necesario saber cuáles son los objetivos de la lectura y qué se busca en el texto para así poder jerarquizar de una mejor manera la información. Poder prever de qué se tratará el texto (Intuición) y elegir las estrategias adecuadas para los objetivos (Flexibilidad) permite manejar mejor la información para poder jerarquizarla.

La información más significativa es almacenada en la memoria de trabajo por un período de tiempo para ir conformando el modelo mental, es decir, la representación más general del texto. De esta manera se mantiene aquello más importante mientras se lo va integrando con el resto de la información proporcionada.

Por ello, el lector debe ser capaz de activar la información relevante inhibir aquella que no lo sea. El control inhibitorio cumple aquí un rol fundamental ya que es que el encargado de, por un lado, evitar que se active la información no importante y, por el otro, que se suprima todo aquello que se haya activado pero que ya no es fundamental. Como sostiene Cartoceti “podemos definir la inhibición cognitiva como un mecanismo de supresión activa de la información distractora que se presenta en competencia directa con información relevante para los objetivos sujeto” (2012: 67)

Algunos autores (Barkley, 1997; Gernsbacher, 1997; Sastre Riba, 2006) distinguen entre el mecanismo de inhibición y el de supresión. Mientras que el primero se basa en la imposibilidad de la activación de información no relevante, el segundo se encarga de

suprimir lo que ya se haya activado pero que pasó a ser irrelevante. Se trata de “mecanismos graduales que regulan y modulan la actividad cognitiva a partir de reforzar o atenuar circuitos cognitivos” (Abusamra et al., 2014: 36).

A raíz de lo expuesto podemos decir que el mecanismo inhibitorio participa en la regulación del contenido de la memoria de trabajo. Esto se debe a que regula el acceso de la información importante; se ocupa de borrar o suprimir lo que se haya activado pero que ahora se convierte en datos secundarios y también procura restringir el ingreso de información no pertinente ya sea del texto, del ambiente o de la propia mente del individuo. Es así entonces que cumple con las funciones de acceso, borrado y restricción (Cartoceti, 2012).

También debemos tener en cuenta, como proceso complementario de la inhibición, el proceso de actualización de la información. Como sostuvimos anteriormente, puede ser que en algún momento se haya activado cierta información que luego pasa a ser irrelevante y por ello es necesario borrarla. De la misma manera que pueden haberse desactivados algunos datos que luego pasan a ser fundamentales y por ello es necesario reactivarlos. A ese proceso se lo llama “actualización” y se utiliza constantemente ya que es el que ayuda a construir el modelo mental a medida que se va leyendo, permite integrar información nueva a la previa.

Los lectores deben ser capaces de poder ir modificando la representación mental del texto ya que muchas veces la información que se activa en un momento se contradice con otras ideas posteriores y por lo tanto se requiere una desactivación de la primera para una consecuente activación de la segunda. No es posible que ambas permanezcan activas y un buen lector debe saber cuál mantener activa en la memoria de trabajo.

Si estos mecanismos no funcionan adecuadamente, no es posible realizar una jerarquización de la información, se producen permanentes interferencias y como consecuencia la memoria de trabajo es sobrecargada. Como sostienen Cartoceti y Abusamra: “comprender un texto implica construir una representación mental coherente del contenido del mismo para lo cual es necesario sostener, procesar y almacenar la información proveniente del texto e integrarla con el conocimiento del mundo que ya posee el lector” (2013: 2). Si hay fallas en estos mecanismos, la memoria de trabajo se sobrecarga y no quedan recursos disponibles para seguir procesando el texto adecuadamente.

Como sostuvimos anteriormente, todas las habilidades están conectadas: una correcta inhibición y actualización colaboran con un adecuado desarrollo y desempeño en *Jerarquía del texto* que es necesario para construir el *Modelo mental*. Dicho modelo consiste en la construcción de una representación del texto a partir de los datos importantes presentes en él y del conocimiento del mundo del lector.

Intervención

Trabajar con un modelo multicomponencial como el desarrollado (Abusamra et al., 2010), permite evaluar la comprensión de textos de forma segmentada pudiendo detectar qué habilidades presentan dificultades. Pero es fundamental avanzar un paso más y poder intervenir en cada una de esas áreas con el objetivo de mejorar el rendimiento. Mediante la ejercitación, la utilización de diferentes estrategias y la reflexión sobre esos aspectos, es posible superar las dificultades y mejorar el desempeño. La ventaja que tiene intervenir en un área específica es que esa mejoría no se limita al área en cuestión, sino que genera un mejor desempeño en las otras habilidades y, por lo tanto, en la comprensión lectora de manera global.

En este trabajo, nos hemos propuesto intervenir específicamente sobre la habilidad *Jerarquía del texto*. Las intervenciones fueron diseñadas pensando en brindar no solo una ejercitación sobre las habilidades cognitivas necesarias para lograr una adecuada comprensión de textos, sino además motivar las competencias metacognitivas pertinentes (Meneghetti, Carretti, Abusamra, De Beni y Cornoldi, 2009). Es decir, no solo que se lleve adelante una práctica de cómo proceder sino también una reflexión sobre los procedimientos a utilizar.

Para trabajar la intervención en el área mencionada se debe pensar en actividades que involucren la importancia del título, el orden de las ideas principales, la conformación de un resumen, etc. Es decir, todas aquellas que permitan desarrollar la habilidad de detectar y activar la información importante y desechar la secundaria. Es necesario trabajar la capacidad de inhibir aquellos detalles que no son relevantes para que no interfieran en el proceso de comprensión. El lector debe ser capaz de identificar, de relacionar y de integrar la información contenida en el texto.

Las intervenciones realizadas constan de cinco etapas. Primero (1) una actividad introductoria donde se presenta el tema que se va a trabajar, y luego, (2) a través de un ejercicio, se da lugar a una discusión metacognitiva donde se reflexiona acerca de la habilidad en cuestión y de su función en la comprensión de textos. A continuación, (3) se propone la realización de una actividad de comprensión (en pareja o pequeños grupos), que es seguida de (4) un ejercicio de producción donde se invierte el proceso: ya no se pretende que el sujeto reflexione sobre las estrategias a utilizar para poder comprender un texto o una imagen, sino que tiene que pensar él cómo resaltar cierta idea y qué tener en cuenta para llegar a cierto objetivo. Por último, a modo de cierre, (5) se realiza una puesta en común sobre todo lo trabajado.

Como continuidad de este trabajo, se espera poder llevar adelante las intervenciones diseñadas y poder corroborar, a través de un análisis de los resultados, que intervenir en una habilidad específica mediante un programa de mejoramiento es favorable para la comprensión general.

Ejemplo de intervención

1. INTRODUCCIÓN + DISCUSIÓN METACOGNITIVA

○ ¿Cómo hacer que flote un huevo?

- Vamos a necesitar:
 - Dos huevos
 - Agua
 - Sal
 - Dos vasos iguales (cuanto más altos mejor).
- Instrucciones:
 - Llene los dos vasos con agua de la canilla hasta algo más de la mitad. A uno de ellos agregue 6 o 7 cucharadas de sal, remueva hasta que se disuelva lo máximo posible.
 - Con mucho cuidado, coloque un huevo en cada uno de los vasos y observe lo que ocurre con cada uno de ellos. El huevo que está en el vaso con agua y sal flotará y el otro huevo se hundirá.
- ¿Qué es lo que está ocurriendo? El agua salada es más densa que el agua de la canilla, y cuanto más denso es un líquido, más fácil le resulta a un objeto flotar en ese líquido.

1. INTRODUCCIÓN + DISCUSIÓN METACOGNITIVA

¿CUÁL ES LA INFORMACIÓN PRINCIPAL?

- 1) ¿Se trata de una receta de cocina? ¿Por qué?
- 2) ¿Es importante si los vasos son de vidrio o de plástico?
- 3) ¿El huevo flota en el vaso de agua que tiene sal o en el que no la tiene?
- 4) ¿Por qué flota?

2. TRABAJO DE COMPRENSIÓN DEL LIBRO

¡A LO NUESTRO! VAMOS A LOS TEXTOS...

- Tienen que organizarse en parejas.
- 2. Leer los siguientes problemas y responder a las preguntas. No es necesario resolver el problema.
- *Esteban, su esposa y sus dos hijos realizan un viaje de Buenos Aires a Mar del Plata. Entre estas dos ciudades, la distancia es de 400 kms. Salieron a las 8 de la mañana y condujeron dos horas a 120 kms promedio. Esteban se detiene a cargar combustible y observa que hasta el momento su auto ha consumido 20 litros de nafta súper. ¿Cuántos kilómetros le faltan por recorrer?*
- ≥ ¿Cuáles de los siguientes datos son imprescindibles para resolver el problema?
- *Salen desde Buenos Aires.*
- *La distancia entre las dos ciudades es de 400 kms.*
- *La familia está compuesta por cuatro personas.*
- *Condujeron a 120 kms por hora promedio.*
- *El horario de partida fue las ocho de la mañana.*
- *Condujeron durante dos horas.*
- *El auto consumió 20 litros de nafta súper.*
- *Un barco*

3. PRODUCCIÓN

AHORA, A ESCRIBIR...

- Imaginen que ustedes hacen el experimento con los huevos y le escriben una carta a un amigo contándole cómo lo hicieron y qué paso.

Bibliografía

ABUSAMRA V., CARTOCETI R., FERRERES A., RAITER A., DE BENI R., Y CORNOLDI C. 2014. *Test Leer para Comprender II. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

ABUSAMRA V., FERRERES A., RAITER A., DE BENI R., Y CORNOLDI C. 2010. *Test Leer para Comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

ABUSAMRA, V., CARTOCETI, R., RAITER, A., FERRERES, A. 2008. “Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos” en *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 3, pp. 352-361, jul./set. 2008.

BARKLEY, R. 1997. “Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD.” *Psychological Bulletin*, 121, No, 1, 65-94.

CARTOCETI R. 2012. “Control Inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico verbal” en *Revista de Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1): 65-85.

CARTOCETI, R. Y ABUSAMRA V. 2013. “El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos” en *Revista de Neuropsicología Latinoamericana*, 5 (2): 1-10.

GERNSBACHER, A. 1997. “Group difference in suppression skills.”. *Neuropsychological and Cognition*, 4 (3): 175-184.

GRAESSER, A.C., MILLIS, K. Y ZUAAN, R. A. 1997. “Discourse comprehension”. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.

JOHNSON-LAIRD, P.N. 1983. *Mental models: towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MENEGHETTI C., CARRETTI B., ABUSAMRA V., DE BENI R. Y CORNOLDI C. 2009. “El mejoramiento de la comprensión del texto desde una perspectiva componencial: el caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo” en *Revista Ciencias Psicológicas*, III (2): 185-192.

SASTRE-RIBA, S. 2006. “Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas”. *Revista de Neurología*, 42 (2): 143-151.

VAN DIJK, T.A. Y KINTSCH, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

ZWAAN, R. A., MAGLIANO, J.P. Y GRAESSER, A.C. 1995. "Dimensions of situation model construction in narrative comprehension". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 386-397.