



FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA PARA CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS**

METODOLOGÍA DEL TRABAJO INTELECTUAL

La intervención en comprensión lectora en la Universidad

Autor: Dr. Alberto E. Gatti

Este texto forma parte de la Tesis de Doctorado del autor titulada “Comprensión de Textos y Aprendizaje en la formación universitaria” disponible en:

<http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Psicologia-Psicoevolyedu-Aegatti>

(En esta cita pueden consultarse las referencias bibliográficas mencionadas en este material)

1. Hacia una justificación de la intervención en comprensión en la formación universitaria

La preocupación acerca de las competencias lectoras de los alumnos atraviesa todos los niveles del sistema educativo y en diferentes latitudes. La expresión “*los alumnos no entienden lo que leen*” es escuchada frecuentemente en las aulas de nuestras Universidades. Ahora bien, en el ámbito universitario generalmente esta expresión va acompañada de una cierta sorpresa, pues parece no corresponderse con las capacidades que se espera encontrar en esos alumnos. Es decir, si nos sorprendemos por las pobres competencias lectoras de los estudiantes universitarios, es porque tenemos la idea de que, en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, no está presente algo que, a nuestro entender, debería haberse logrado. En este sentido, es muy frecuente que la Universidad acuse a la Escuela Secundaria de no haber cumplido satisfactoriamente su función.

Sin embargo, también se escuchan otras voces que intentan llamar la atención sobre el particular desafío que la lectura de los textos académicos impone a los que inician estudios superiores. En esta línea de análisis, se plantea que la lectura y la escritura en la Universidad presentan una especificidad particular, que requiere de competencias que no son necesariamente generalizables desde experiencias anteriores de aprendizaje. Indudablemente, ambos enfoques -que pueden ser complementarios- derivan en concepciones diferentes acerca de cómo fundamentar la enseñanza de la comprensión en el nivel universitario. Abordaremos a continuación esos posibles enfoques justificando sus supuestos y las investigaciones que los apoyan.

1.1. La intervención compensatoria o asistencial

Periódicamente se ofrecen estadísticas que muestran las dificultades que los alumnos de los diferentes niveles educativos tienen en las competencias lectoras. Por ejemplo, hace ya más de veinte años, Callas (1985) afirmaba en Estados Unidos que el número de

alumnos que necesitaban ayuda para adaptarse a la formación superior aumentaba progresivamente. Según Platt (1986), los alumnos que necesitaban asistencia en lectura y escritura en dicho país alcanzaban el 28%. Con el paso del tiempo la situación no parece haber mejorado. Según Fisher e Ivey (2006), la Evaluación Nacional sobre Desarrollo Educativo en EEUU del año 2002 indicó que sólo el 36% de los alumnos, en condiciones de ingresar a la formación universitaria, mostraban un desempeño competente en la comprensión de textos. Estos datos se observan también en los restantes niveles de enseñanza. En efecto, Grigg, Daane, Jin y Capbell (2003) hacen referencia a que el Departamento de Educación de los Estados Unidos reportó que 8 millones de alumnos entre 9 y 12 años no eran lectores competentes.

En nuestro país, en los últimos años, los medios de comunicación frecuentemente se han hecho eco de las estadísticas que muestran que en los primeros años de la formación universitaria se produce la deserción del 50 % de los alumnos. También es muy frecuente que los medios gráficos y televisivos comuniquen el bajo desempeño en lectura y escritura que muestran los alumnos en las evaluaciones de ingreso a las Universidades. Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en el Operativo Nacional de Evaluación de 1995, plantea que, a partir de la comparación de los resultados de las pruebas de 1995 con los resultados anteriores, se puede ratificar que una de las dificultades principales para el área de Lengua radica en la comprensión lectora. Estas dificultades se observaron tanto en los alumnos que terminan la escuela primaria, como secundaria (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 1997).

Sabemos que el inicio de los estudios superiores exige a los alumnos lograr una buena comprensión sobre textos más complejos y muy variados. Por ello, existen una serie de estudios e investigaciones que parten del supuesto de que es necesario ayudar a los alumnos que están en riesgo de fracasar, ante las exigencias académicas de las Universidades. Según Spires, Huntley-Johnson y Huffman (1993), este riesgo se evidencia en que un grupo cada vez más amplio de alumnos no responde con eficacia a las prácticas de lectura y escritura que impone la formación académica. Hodge, Palmer y Scout (1992) plantean que ello se debe a que los adultos que no leen con eficacia tienen problemas para supervisar su propio proceso lector, lo que provoca dificultades para compensar los fallos que se presentan en dicho proceso. Por su parte, Policastro (1993) plantea que estos estudiantes están en riesgo de fracasar porque no han desarrollado la idea que les permite comprender la importancia de los objetivos de lectura y del contexto de la tarea en la comprensión; como tampoco han desarrollado estrategias de comprensión y de autoevaluación del proceso. Teniendo en cuenta la categorización de estrategias de lectura propuesta por McNamara (2005), Magliano y Millis (2003) demostraron que los lectores con puntajes bajos en los test estandarizados de comprensión lectora tendían a utilizar más frecuentemente el procesamiento centrado en la oración, mientras que los lectores hábiles utilizaban más frecuentemente estrategias de procesamiento local y global.

Hart y Speece (1998) sostienen que, si bien es amplia la investigación sobre la intervención en comprensión en el nivel post-secundario, la mayoría de los estudios son sólo descriptivos y no incluyen la validación de las propuestas. Estos autores refieren dos investigaciones que han intentado evaluar la eficacia de programas orientados a alumnos universitarios con dificultades de lectura. En la primera de ellas, (Napoli y Hiltner, 1993) se comprobó que los alumnos que participaron en un curso sobre desarrollo de lectura lograron mejores resultados en la evaluación post-intervención que el grupo control. El segundo trabajo (Yanok, 1993) muestra que, los alumnos que participaron en un curso sobre habilidades para la lectura en contextos de estudio alcanzaron también diferencias significativas favorables entre el pre y el postest. Hart y Speece, en el estudio ya mencionado (1998), plantean que si bien está claro que muchos estudiantes que inician estudios superiores necesitan aprender estrategias de lectura y que las instituciones

formadoras son sensibles a esa necesidad, la efectividad de los cursos compensatorios requiere de mayor elaboración y comprobación empírica. Estos autores parten del supuesto de que los problemas de lectura que presentan los estudiantes universitarios (por ejemplo, pobre evaluación del proceso, falta de solución ante un fallo en la comprensión, lagunas en el conocimiento previo o falta de habilidad en el uso de estrategias de lectura), deben ser abordados desde una perspectiva cognitiva, a través de intervenciones que apunten a compensar dichas dificultades promoviendo lectores activos; esto es, lectores que puedan autoevaluar su propio proceso, que dominen estrategias de interacción con el material escrito y que puedan organizar la información para elaborar el significado global del texto. Con este propósito, los autores diseñaron una intervención en la que se seleccionó la *enseñanza recíproca* de Palincsar y Brown, entre los métodos de los diversos programas que se han desarrollado para abordar la comprensión lectora¹. En la investigación realizada, señalan la falta de antecedentes en la aplicación de dicho método con adultos (mencionan una sola publicación anterior: Hodge y col, 1992) y buscan verificar el valor de la enseñanza recíproca como modelo para mejorar la comprensión de los estudiantes universitarios que presentan dificultades. Los resultados de la investigación muestran que los alumnos que recibieron la enseñanza recíproca lograron mejores resultados que los alumnos del grupo control; además, esta mejora se observó en relación con el uso de las cuatro estrategias descritas por Palincsar y Brown en su programa de intervención. En consecuencia, los autores concluyen que la enseñanza recíproca podría ser un buen camino para compensar las dificultades de comprensión que presentan los alumnos en los estudios universitarios.

Estos estudios son herederos de la fuerte tradición que la Psicología Cognitiva tiene en el abordaje de las dificultades de aprendizaje; tradición desde la que se suscita la

¹ El programa de Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown (1984, 1987) se ha convertido en una referencia clásica de los estudios orientados a la mejora de la comprensión. Estos investigadores intentaron integrar los aportes de las investigaciones psicopedagógicas sobre estrategias de comprensión con la teoría vigotskiana, que sostiene el carácter social del aprendizaje y la progresiva transferencia del control de la actividad desde el profesor hacia el alumno. El objetivo de este programa es enseñar a sujetos con dificultades de comprensión a emplear cuatro estrategias: 1) *Autopreguntarse*. Generar posibles preguntas acerca de lo leído hasta un determinado punto. 2) *Resumir*. Ir resumiendo periódicamente de modo de integrar la información ofrecida por el texto. 3) *Clarificar el sentido*. Cuando se ha producido un fallo en la comprensión, se busca que el lector pueda identificar la fuente del problema y realizar las acciones adecuadas para restablecer el significado. 4) *Predecir*. Se trata de activar el conocimiento previo para producir hipótesis sobre el texto que se va a comenzar a leer o sobre lo que se va a continuar leyendo. El método de este programa se centra en un juego interactivo, donde el profesor y los alumnos dialogan sobre las diferentes partes del texto utilizando esas cuatro estrategias. La instrucción incluye: la explicación de las estrategias, modelado, práctica dirigida, refuerzo y retroalimentación correctiva. Sin embargo, el juego interactivo también incluye un intercambio de los roles de tutor y aprendiz, de manera que los alumnos deben tratar de enseñar lo que van aprendiendo, imitando el modelo que han observado en el profesor. Por ello, el aspecto central del programa es la denominada “enseñanza recíproca”. Antes de ponerla en juego, el profesor explica las razones que dificultan la comprensión de un texto, presenta la estrategia a ser aprendida y el valor de la misma en el proceso de comprensión. La enseñanza recíproca despliega un diálogo entre profesor y alumno. Ambos van, alternativamente, tomando la palabra en la discusión sobre los diferentes fragmentos del texto leído. En el primer momento de la intervención, es el experto el que conduce el diálogo, modelando las actividades apropiadas, supervisando a los alumnos, ofreciéndoles la ayuda necesaria y orientándoles acerca de los ajustes en la actuación. Progresivamente, la responsabilidad de abrir y sostener el diálogo se transfiere a los alumnos. De esta manera, se van identificando roles que son asumidos alternativamente por el profesor y los alumnos: el “rol de profesor” resume el contenido del fragmento leído, identifica y aclara alguna dificultad que se haya presentado, formula una pregunta sobre ese fragmento y predice lo que puede venir a continuación. Por su parte, el “rol de alumno” se despliega comentando el resumen hecho por el profesor y añadiendo sus propias aclaraciones al respecto.

necesidad de alguna intervención que remedie y compense las dificultades que un creciente grupo de alumnos evidencia en las evaluaciones de ingreso a las Universidades. Por ello, generalmente este tipo de intervenciones se organizan a través de cursos específicos que acompañan a los alumnos durante los primeros años del cursado de la carrera.

Asimismo, también nos interesa relacionar lo planteado en el párrafo anterior con la serie de investigaciones que muestran el desarrollo espontáneo que se produce en las estrategias de lectura en los alumnos que ingresan a la Universidad. En efecto Alexander, Murphy, Woods y Parker (1997) describen en su estudio que los alumnos, durante el transcurso de un semestre, no sólo incrementaron el uso general de estrategias de lectura, sino que aumentaron el uso de estrategias de procesamiento profundo del texto, como la activación del conocimiento previo o la elaboración de la macroestructura a través de la identificación de las ideas principales. Vermetten, Vermunt y Lodewijks (1999) también confirmaron que los estudiantes universitarios desarrollarían a lo largo del tiempo estrategias de procesamiento profundo del texto. En su estudio, describen que un grupo de estudiantes, durante el período de dos semestres, demostraron un aumento en el uso de estrategias de procesamiento profundo del texto. A las dos ya mencionadas en el estudio anterior, se agregan: el establecimiento de relaciones que evidencian el tratamiento global del texto, análisis crítico del contenido del material, capacidad de supervisar y autoevaluar el proceso de comprensión y transferencia del contenido del texto a otros contextos. Por su parte, Braten y Stromso (2003) no sólo confirman estos resultados sino que agregan que, en este desarrollo, los alumnos van mostrando una mayor flexibilidad en el uso de estrategias según el contexto de la tarea. Por ejemplo, mayor uso de estrategias de organización del material y de confirmación de la comprensión en el contexto de preparación para el examen.

Según los datos de estos estudios, se podría afirmar que las exigencias académicas de la formación universitaria favorecerían el desarrollo espontáneo de estrategias de lectura. Este desarrollo permitiría que los alumnos avancen hacia el uso de estrategias de procesamiento más profundo del texto. Pero, otro dato que nos interesa destacar es que Braten y Stromso (2003) agregan que, el desarrollo espontáneo y la mayor flexibilidad en el uso de las estrategias son evidentes sólo en los alumnos con mejores posibilidades de comprensión. Por ello, según lo que venimos tratando, sería posible describir la situación como sigue: los alumnos que ingresan a la Universidad podrían ser evaluados con test estandarizados de comprensión, evidenciando que los individuos con puntajes bajos son los que despliegan estrategias superficiales que llevan a elaborar representaciones fragmentadas y poco coherentes. Por otra parte, la formación universitaria impondría a todos los alumnos exigencias académicas que favorecerían el desarrollo espontáneo de las estrategias de lectura. Pero, en este desarrollo espontáneo, los alumnos más favorecidos no serían los que más lo necesitan, sino aquellos que al iniciar la Universidad ya contaban con buenas competencias lectoras.

Indudablemente, la situación antes descripta refuerzan la idea de que es necesario intervenir sobre los alumnos que muestran algún déficit en las estrategias de lectura al iniciar los estudios universitarios, porque serían estos alumnos los que menos se beneficiarían del desarrollo espontáneo que se produciría a través del intercambio con los textos universitarios y con los nuevos desafíos que estos textos plantean.

Sin embargo, como ya lo mencionáramos, existe otro enfoque para abordar la comprensión de textos en la formación universitaria. Analizamos a continuación este enfoque que reflexiona acerca de la especificidad de las prácticas lectoras y escritoras que se producen en el ámbito universitario y disciplinar.

1.2. La intervención propedéutica: enseñar a leer y a escribir en el contexto de las prácticas discursivas de una disciplina.

En este apartado y en el siguiente abordaremos los estudios que analizan los aprendizajes que es necesario promover en la Universidad para que los estudiantes puedan adquirir las prácticas discursivas propias de la disciplina objeto de formación. Por lo tanto, si a partir de ahora nos referimos a las prácticas de lectura y escritura académicas, es porque dichos estudios se refieren a ambas prácticas.

Consideramos que plantear la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad implica poner en discusión concepciones muy arraigadas acerca de cómo y cuándo se produce el proceso de alfabetización. Precisamente, varias voces se han alzado reclamando la necesidad de reformular nuestras ideas acerca de lo que entendemos por alfabetización. Nos interesa aquí hacer algunas apreciaciones a partir de una de esas voces: Wells (1987) y su modelo de alfabetización. Según este autor, hay algo en lo que todos parecen estar de acuerdo: la alfabetización implica el aprendizaje del lenguaje escrito. Sin embargo, también plantea la necesidad de resolver la polisemia que se ha generado en relación con el término “alfabetización”, a partir de enfoques parciales sobre dicho fenómeno. Por ello, Wells presenta un modelo de alfabetización de cuatro niveles que busca integrar las concepciones identificadas hasta el momento y a las que considera parciales.

En el modelo elaborado por Wells se distinguen cuatro niveles:

1º Ejecutivo – 2º Funcional – 3º Instrumental – 4º Epistémico

1º. El primer nivel de alfabetización llamado *ejecutivo*, pone el énfasis en el aprendizaje del código. Alfabetizarse según esta perspectiva implica adquirir aquellas habilidades que permiten que un mensaje escrito pueda ser decodificado para acceder a su forma oral y también, aquellas habilidades que permiten que un mensaje hablado pueda ser codificado por escrito acorde con las convenciones de las reglas de conversión grafema-fonema.

2º. El nivel *funcional* enfatiza los usos del sistema escrito en la comunicación interpersonal. Alfabetizarse según esta perspectiva es ser capaz de resolver las demandas que la sociedad nos impone con el lenguaje escrito, como pueden ser leer el periódico, escribir una solicitud de empleo, seguir las instrucciones que explican cómo usar un electrodoméstico o completar un formulario determinado. Desde un punto de vista curricular, el nivel *funcional* implica el aprendizaje del código escrito. No obstante, también se reconoce que la forma del lenguaje escrito varía según el contexto y el uso, por lo tanto, es necesario que los estudiantes reciban la instrucción que les permita resolver situaciones relacionadas con los diferentes tipos de textos.

3º. El tercer nivel es el *instrumental o informativo*. Aquellos que adoptan esta perspectiva son muy conscientes del rol que juega la alfabetización en la comunicación del conocimiento, especialmente el conocimiento de las disciplinas de base; por ello, enfatiza el rol de la lectura. La escritura tiende a ser tratada como algo menos importante, pues es vista como el instrumento que permite recordar lo que se ha aprendido. En este nivel, el énfasis está puesto particularmente en la lectura, porque permite acceder al conocimiento acumulado por la sociedad y ésta sería la función primordial del proceso de alfabetización.

4º. El cuarto y último nivel que el autor propone en su modelo es el *epistémico*. En cada uno de los niveles anteriores, pero particularmente en los dos últimos, se enfatiza el hecho de que la comunicación es la razón de ser de un sistema de escritura. Sin embargo,

destacar sólo la función comunicativa no permite reconocer los cambios que la lectura y la escritura provocan en la mente de los individuos y, por extensión, en las sociedades a las que pertenecen esos individuos. Alfabetizarse, según esta cuarta perspectiva, es poseer diferentes modos de utilizar y transformar el conocimiento y la experiencia. Desde un punto de vista curricular, en este nivel, la conducta alfabetizada es vista simultáneamente desde dos puntos de vista: un modo de usar el lenguaje y un modo de pensamiento; por ello, las actitudes que deben ser promovidas por las instituciones educativas se relacionan con la creatividad, la exploración y la evaluación crítica.

Por supuesto, en cualquier situación que implique establecer significados en relación con los textos, los cuatro niveles están implicados. Tanto la composición como la interpretación de un texto escrito requieren: el control del código escrito, tomar conciencia del registro apropiado para la ocasión, la relación precisa y explícita de la forma lingüística con la estructura conceptual y una exploración creativa e intencional de las alternativas contenidas en el texto. Cada una de estas cuatro perspectivas aporta un aspecto importante, si nos interesa comprender la alfabetización. Pero al mismo tiempo es claro que hay entre los niveles una relación de inclusión. En este sentido, según Wells, el cuarto nivel (*epistémico*) representa la respuesta más adecuada a la pregunta sobre qué es la alfabetización.

La potencia de este modelo, para el propósito que nos ocupa, está dada porque nos presenta al proceso de alfabetización como algo que se va desarrollando, en la medida que nuevas experiencias de formación requieren comprender y producir textos que plantean nuevos desafíos. De esta forma, la pregunta tan generalizada acerca de las competencias lectoras y escritoras de los alumnos que ingresan a la Universidad cobra otro sentido. Pensar que la formación universitaria impone nuevos desafíos a las posibilidades de comprender y producir textos nos permite descentrarnos de la queja acerca de las competencias lectoras que traen los alumnos que llegan a la Universidad, para poder centrarnos en el análisis de cuáles son los particulares desafíos que la formación académica y la futura práctica profesional demandarán al joven o al adulto que ingresa a la Universidad. Por otro lado, adherirse a este enfoque nos permite alejarnos de un peligro evitable: centrar la intervención en comprensión desde la idea de que hay algún déficit en los alumnos que es necesario enmendar. Catalogar como incompetente a un alumno que está iniciando un proyecto de formación es realmente peligroso por la exclusión que esto puede generar. No estamos desestimando, de ningún modo, la necesidad y la conveniencia de que toda institución de formación superior asista a los alumnos que evidencian la falta de estrategias eficaces de lectura. Lo que proponemos es que una institución universitaria puede asumir una posición diferente, si piensa que todos los alumnos, partiendo de las posibilidades que evidencia cada uno, requiere de algún tipo de acompañamiento orientado a enseñar las prácticas discursivas propias de una comunidad académica.

Un grupo de investigaciones ha tomado esta idea, delineando el enfoque que específicamente debería tomar en la Universidad el trabajo sobre los textos (Russell, 1990, 2003; Candy, 1995; Chalmers y Fuller, 1996). Estos estudios se enmarcan dentro del movimiento denominado *alfabetización académica*. Desde este enfoque, se considera que la Universidad necesita diseñar una propuesta que encare las competencias lectoras y escritoras de los alumnos, pero desde la idea de alfabetización que propone Wells. Es esa idea, la que nos permite comprender que las exigencias particulares de la Universidad, en cuanto a las competencias de lectura y escritura del estudiante, requieren un abordaje específico, como consecuencia del aporte particular que la propia Universidad ofrece al proceso de alfabetización del sujeto. Abordaremos, pues, a continuación, los supuestos y orientaciones de esta alfabetización académica ya que marca sus particulares tendencias sobre el modo de encarar la intervención en comprensión y producción de textos en el ámbito universitario.

2 – El proceso de alfabetización y la formación universitaria: la alfabetización académica

En el mundo anglosajón, en los últimos años, se ha venido desarrollando esta nueva corriente pedagógica que, bajo el término “alfabetización académica”, plantea claramente los supuestos que deben orientar la intervención en comprensión y producción de textos en la formación universitaria. Carlino (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b) ha publicado en el mundo de habla hispana artículos e investigaciones que se sustentan en esta corriente. En una de estas obras (2004b), presenta los supuestos de la alfabetización académica:

1. Los modos de leer y escribir cuando se busca, elabora y produce conocimiento no son iguales en todos los ámbitos académicos (Russell, 1990). Por ello, debemos cuestionar la tendencia a considerar que la lectura y la escritura son procesos básicos cuya responsabilidad atañe a la escuela elemental o secundaria, es decir, que sólo se adquieren antes de ingresar a la Universidad.

2. La particularidad de las prácticas de lectura y escritura académicas está sustentada en el hecho de que una disciplina, no sólo es un espacio conceptual, sino también discursivo y retórico (Bogel y Hjortshoj, 1984). Es decir, cada disciplina tiene prácticas discursivas que la caracterizan. Por lo tanto, un alumno universitario no sólo debe aprender las nociones y métodos de una materia, sino también los modos de leer y escribir que son propios de esa disciplina.

3. Si la alfabetización sostiene que la escritura y la lectura deben ser instrumentos del pensamiento, queda claro el valor que tienen esas prácticas de la lectura y la escritura para elaborar, asimilar y apropiarse de un campo de conocimiento, es decir, para aprender una disciplina.

4. Aprender un campo de conocimiento es también aprender las estrategias que posibiliten a los futuros profesionales seguir los cambios que toda disciplina va atravesando a través del tiempo. Los alumnos necesitan seguir aprendiendo después de haber finalizado los estudios formales; por ello, es necesario enseñar, además de contenidos, las estrategias para adquirir esos contenidos por su cuenta (Candy, 1995).

En síntesis, la alfabetización académica plantea que la lectura y la escritura, propias del nivel universitario, no son habilidades generalizables, sino que se aprenden dentro de una matriz disciplinar en la medida que se relacionan de modo específico con dicha disciplina. En este sentido, las exigencias de lectura y escritura de la formación profesional se aprenden cuando se tiene la ocasión de afrontar la lectura académica y la producción discursiva propia de cada disciplina o materia.

Así pues, concebir la intervención en comprensión en el ámbito universitario, desde el enfoque de la alfabetización académica, implica anticipar un proceso de aprendizaje que deberá ser recorrido por todos los alumnos, independientemente de las competencias lectoras que hayan podido desarrollar hasta el momento.

De todos modos, nos interesa aclarar aquí que, a nuestro modo de ver, los supuestos de la intervención compensatoria y propedéutica no se excluyen entre sí. Todo lo contrario, pues pensamos que tener en cuenta ambos supuestos nos permite asumir la necesidad de atender a los posibles recorridos de los alumnos. Por un lado, será necesario que la intervención en comprensión anticipe las competencias para la lectura y la escritura

que todo estudiante deberá aprender para su progresiva incorporación a la comunidad académica a la que ha decidido pertenecer. Pero, por otro lado, también es oportuno estar atentos al apoyo que será necesario proporcionar cuando se evidencien dificultades de adaptación a esas nuevas exigencias de lectura y escritura.

Ya hemos aclarado que los estudios que promueven la alfabetización académica se refieren a ambas prácticas: lectura y escritura. Si en el presente material, nos hemos centrado en el análisis de las competencias lectoras es porque profundizaremos en la descripción de los modos de intervención para favorecer la comprensión lectora en las aulas universitarias.

Hasta aquí hemos podido fundamentar cuáles son los supuestos que, a nuestro criterio, deberían justificar la intervención en comprensión en el ámbito universitario. Es decir, hemos respondido al “¿para qué?” encarar dicha intervención. Nuestro interés es también analizar, como lo hemos hecho en el capítulo precedente, los otros dos aspectos que caracterizan a toda intervención educativa: los contenidos y la metodología de la enseñanza. A continuación responderemos entonces a las preguntas “¿qué?” y “¿cómo?” enseñar para comprender un texto. Abordamos ambos temas poniendo en discusión algunos aspectos que hacen a la especificidad de la intervención en comprensión en el ámbito universitario.

3 – Los contenidos de la intervención en comprensión en el ámbito universitario

Los programas más recientes orientados a la enseñanza de la comprensión lectora intentan integrar los últimos desarrollos teóricos sobre los procesos de comprensión. En esta línea de análisis, García Madruga y col. (1995, 1999) resumen que las estrategias que se privilegian como contenido de la enseñanza de la comprensión son aquellas que posibilitan:

1. Activar el conocimiento de dominio del sujeto.
2. Interactuar con el texto a través de preguntas que posibiliten detectar la progresión temática.
3. Activar el conocimiento del sujeto sobre las superestructuras para evaluar la coherencia textual e identificar la información relevante.
4. Elaborar inferencias que permitan extraer el significado global del texto, a través del uso eficiente de las macrorreglas.
5. Elaborar resúmenes, esquemas o parafrasear las ideas principales identificadas.
6. Supervisar el proceso lector, identificando la razón de los fallos y aplicando la estrategia adecuada para solucionarlo.
7. Autoevaluar el uso de todas las estrategias precedentes.

En la actualidad los programas tienen un claro perfil metacognitivo, es decir, apuntan a desarrollar la serie de estrategias mencionadas, junto a la capacidad de supervisión y autorregulación de las mismas, en función de las demandas de la tarea y los objetivos del lector. Ahora bien, las estrategias mencionadas no abordan específicamente la complejidad que supone la formación universitaria. Por ello, retomaremos, a continuación, el análisis de esas estrategias por separado, para señalar el particular desafío que impone la enseñanza de cada una de ellas en la formación superior; lo que nos permitirá luego, precisar las reformulaciones que hemos considerado necesarias para adecuar nuestra propuesta a las demandas de la vida académica universitaria.

3.1. Activar el conocimiento de dominio del sujeto

Esta estrategia toma una particular dimensión en el ámbito universitario: ¿Sobre qué dominios tienen conocimiento los sujetos que inician estudios superiores? Uno podría suponer que los alumnos que ingresan a la Universidad han construido conocimientos generales acerca de varias áreas de conocimiento (historia, geografía, comunicación, biología, etc.) que pueden favorecer la aproximación a los textos universitarios. No obstante, en muchas ocasiones, los textos de la formación superior implican un salto cualitativamente importante en relación con los conocimientos que suponen en el lector. En efecto, en algunos ambientes académicos (en las unidades académicas argentinas esto es muy frecuente) se valora la lectura de “fuentes” directas. Es decir, la aproximación a determinada teoría o marco conceptual se produce a través de la lectura de los textos producidos por los autores que han desarrollado dicho marco conceptual. De esta forma, el salto del que hablábamos anteriormente se produce porque los alumnos del nivel secundario pasan de la lectura de textos de estudio (manuales producidos para tal fin), a la lectura de textos producidos por y para los miembros de una determinada comunidad académica. Dichos textos suelen tener una gran densidad conceptual, por el simple hecho de que suponen en el lector un conjunto de conocimientos que los alumnos aún no han construido.

Otro particular desafío en la lectura de los textos académicos está dado por el vocabulario utilizado, especialmente, por los términos que las ciencias seleccionan para nombrar las entidades conceptuales que desarrollan. En efecto, sabemos que las ciencias utilizan términos extraídos del lenguaje ordinario y del sentido común, pero a condición de someterlos a un examen lógico, con el propósito de depurarlos de sus significaciones originarias o connotaciones espurias y de redefinirlos en el interior de un sistema de conceptos articulado y preciso. Por otro lado, sabemos que el lenguaje ordinario encierra en su semántica una filosofía espontánea acerca del mundo de los objetos. Castorina (1989) designa como “*los poderes del lenguaje*” al obstáculo epistemológico que puede producir el hecho de que alumnos activen el vocabulario que poseen (es decir, el ordinario) sin poder tomar distancia de él, es decir, sin someterlo a esa crítica que se requiere para no confundirlo con los términos que han sido re-significados dentro de una disciplina concreta o de un marco teórico específico.

No obstante, esto no implica que haya que eliminar la lectura de “las fuentes” del ámbito universitario. Nuestro propósito es llamar la atención sobre el particular contexto que frecuentemente toma la comunicación escritor-lector en la Universidad: los alumnos leen textos que no fueron escritos para ellos. Éste es un conocimiento que debemos ofrecer a los jóvenes, para que comprendan el particular despliegue que tiene la estrategia de activación del conocimiento previo en la Universidad; especialmente, cuando se aborda la lectura de materiales que no son escritos para sujetos en proceso de formación. De esta manera, favorecemos que el alumno pueda reconocer este tipo de textos, discriminando que las posibles dificultades de comprensión no necesariamente se relacionan con un déficit lector. Indudablemente, este aspecto también señala el particular desafío que todo formador de profesionales tiene al seleccionar los textos de estudio de su asignatura (retomaremos este aspecto al analizar los aspectos metodológicos).

3.2. Activar el conocimiento del sujeto sobre las estructuras textuales para evaluar la coherencia textual e identificar la información relevante.

Capacitar a los alumnos para el despliegue de esta estrategia en el ámbito universitario requiere reflexionar acerca de varios aspectos. En primer lugar, es necesario reflexionar sobre las características estructurales de los textos universitarios y, en

particular, de aquellos que se producen dentro de la disciplina objeto de estudio. En efecto, afirmar que una disciplina no sólo es un espacio conceptual sino también discursivo y retórico (Bogel y Hjortshøj, 1984), nos impone estar atentos a las particularidades que presentan los textos académicos de cada disciplina. En este sentido, la primera advertencia que debemos hacer es que no sería pertinente abordar las características estructurales de los textos universitarios en forma general, es decir, desprendiéndonos de la modalidad discursiva que cada comunidad científica asume en el análisis de determinado objeto de estudio. Por otra parte, dicha modalidad discursiva seguramente estará condicionada, no sólo por las características del objeto o dominio del conocimiento de que se trate, sino también por los supuestos teóricos que la comunidad académica asume, prioriza o privilegia en relación con el estudio de dicho objeto.

Por ejemplo, tomemos las características estructurales de los textos de las Ciencias Sociales. En principio, es necesario aclarar que el espectro que nos abre la denominación “Ciencias Sociales” es muy amplio, de manera que las características estructurales comunes que definiremos pueden encontrar excepciones o requerirán reformulaciones específicas, tanto en relación con la particular disciplina de referencia, como con los propósitos concretos que persiga el texto académico. Es decir, seguramente podremos encontrar particularidades que diferencien los textos de la Filosofía, con los del Derecho o de la Pedagogía, a pesar de que las tres disciplinas comparten el carácter de Ciencias Sociales. Asimismo, es probable que encontremos diferencias en función del propósito del material textual; por ejemplo, en el ámbito de la investigación médica podremos acceder a un texto que *explique* los mecanismos de la división celular, mientras que una tesis sobre varias posibilidades de inseminación artificial, será abordada a través de un texto que *argumente* a favor de la alternativa que se propone.

Por otra parte, también es importante no perder de vista los aspectos microdiscursivos en la comprensión de los textos académicos. En este sentido, es necesario aclarar que, en el ámbito universitario, la enseñanza de la estrategia que estamos considerando implicaría abordar dos aspectos. Por un lado, el conocimiento de las características estructurales de los textos de la disciplina objeto de estudio, necesario para evaluar la coherencia del texto y la identificación de la información relevante. Pero, por otro lado, esto debe completarse con el análisis de los aspectos microdiscursivos que suelen obstaculizar la comprensión de los textos académicos. Dedicaremos, pues, los siguientes apartados al examen de ambos aspectos.

Los aspectos macrodiscursivos de los textos de la formación universitaria

La complejidad de los textos universitarios se evidencia también en su organización. Generalmente, estos textos muestran un entramado estructural que adquiere características diferentes según el propósito comunicativo. Como recién hemos mencionado, podríamos afirmar que los textos de las Ciencias Sociales presentan un entramado de bases *expositivo-explicativa* y *argumentativa*, donde, en general, encontramos una oscilación en el predominio de cada una de ellas. Antes de pasar a analizar sus características y diferencias, podemos afirmar que ambas tienen un aspecto común: constituyen una exposición razonada ya sea de un tema, de la solución de un problema o de la fundamentación de una opinión. Es este desarrollo discursivo del razonamiento el que configura la base y el entramado común a los textos expositivo-explicativos y argumentativos, y lo que justifica que los dos tipos de secuencias aparezcan combinadas (Stern y Hall, 2000).

¿Por qué hablamos en este momento de una base *expositivo-explicativa*? Porque la mayor parte de los textos que se utilizan en el ámbito académico-educativo pertenecen a este tipo de texto. Como afirma Álvarez (2001), la denominación de “expositivo” se asocia frecuentemente a “explicativo” e “informativo” haciéndose un uso indiscriminado de estos términos como consecuencia de la proximidad conceptual que observamos entre ellos. Este autor, después de comparar las definiciones del DRAE, desecha el término informar por ser demasiado vago y propone la denominación de texto *expositivo-explicativo*, por la alta frecuencia en que aparecen mezcladas en los textos la exposición y la explicación. La principal diferencia entre ambas podríamos encontrarla en la intención de cada una: mientras en la exposición se busca presentar o mostrar una serie de hechos o informaciones, en la explicación se pone el acento en facilitar la comprensión de esos hechos. Si definimos al texto expositivo-explicativo diciendo que su propósito fundamental es presentar una serie de ideas con la intención de explicar o hacer comprensibles esas ideas, entendemos el valor social que tienen estos textos. Generalmente, el discurso expositivo-explicativo se presenta como un saber ya construido y legitimado socialmente (*“Según las investigaciones científicas de los últimos veinte años, el proceso de comprensión lectora se concibe como...”*); o como un juicio que confirma un saber teórico acerca de un determinado fenómeno (*“En esta investigación se constata el denominado “efecto de los niveles...”*). Por ello, sobre el conjunto de los discursos explicativos, el discurso científico es el más representativo. En este discurso aparece claramente el afán de explicar un hecho o fenómeno con el mayor esfuerzo de formalización y objetividad posible, con la intención de disminuir las marcas lingüísticas de subjetividad. Se persigue especialmente la precisión y el rigor, porque lo que se busca es hacer comprender determinados fenómenos. No se trata de influir o persuadir al receptor y es en esto, justamente, en lo que el texto expositivo-explicativo se diferencia del argumentativo.

En efecto, el texto *argumentativo* tiene como función primordial persuadir sobre la conveniencia, utilidad o justeza de una idea, hecho o interpretación de la realidad. Al igual que el texto expositivo-explicativo, la argumentación está presente en muchos aspectos de nuestra vida. En este caso, podríamos decir que la evolución de las sociedades ha llevado a dejar de ejercer el control social por el uso de la fuerza, dando lugar al intercambio más libre y fluido de ideas; intercambio que implica recurrir a métodos discursivo-argumentativos para obtener la adhesión de los individuos y lograr así su participación voluntaria en el desarrollo de los sistemas políticos, económicos y culturales (Perelman y Olbrecht-Tyteca, 1969). Ciertamente, uno de los aspectos centrales de la vida moderna es la capacidad de persuasión que se despliega entre los seres humanos y que consiste en inducir a una persona a realizar una acción, a creer en algo o sostener determinada idea. Esta inducción se lleva adelante por medio de procedimientos discursivos que implican el uso de técnicas argumentativas. Eco (1976) reconoce la existencia de diferentes grados de razonamiento persuasivo que van desde una persuasión honesta (como la del razonamiento filosófico puro) hasta la persuasión engañosa (típica del discurso publicitario), en la que suelen utilizarse verdades a medias o conceptos que no se corresponden con la realidad para obtener la adhesión de las audiencias.

El esquema básico de un texto argumentativo consiste en poner en relación una serie de argumentos con una conclusión a la que se quiere llegar. Según Álvarez (2001), la argumentación consta de las siguientes partes:

- I. Introducción.* El propósito fundamental aquí es presentar el tema y predisponer al lector a favor de la tesis que se intenta presentar.
- II. Exposición de hechos.* Aquí el escritor relata datos y hechos que funcionan como premisas para que el lector conozca la tesis defendida y se sitúe a favor del argumentador.
- III. Exposición de los argumentos.* Se exponen los argumentos que se estiman oportunos para defender la tesis presentada y que también son utilizados para refutar los argumentos contrarios.

IV. Conclusión. Recapitulación de lo más importante que se ha expuesto como modo de reforzar los argumentos utilizados.

Ahora bien, es posible que según el propósito comunicativo del escritor o el tipo de disciplina académica, asistamos a un mayor predominio de lo expositivo-explicativo o de lo argumentativo. Ahora bien, llegados a este punto del análisis cabría preguntarse ¿qué particulares desafíos imponen estos textos a la comprensión por parte de los alumnos universitarios? La investigación en comprensión lectora ha demostrado que el conocimiento de estas estructuras y su identificación en los textos sería un facilitador del proceso de identificación de las ideas importantes. Por lo tanto, los aspectos estructurales característicos de los textos de la disciplina son los que deberían abordarse con los estudiantes para facilitar la identificación de la información relevante. No obstante, a ello hemos de añadir otro desafío importante que, como ya avanzamos, está dado por la propia complejidad que presentan los textos a nivel de lo que hemos denominado *aspectos microdiscursivos*. Dedicaremos el próximo apartado al análisis de dichos procedimientos.

Los aspectos microdiscursivos de los textos de la formación universitaria en Ciencias Sociales

Existen investigaciones (Lemke, 1997; Pereira y Di Stéfano, 2001) que muestran la particular complejidad de los textos académicos expositivo-explicativos que circulan en la Universidad y que se manifiesta en la heterogeneidad de sus articulaciones proposicionales. En la misma línea de análisis, Marín y Hall (2003) han analizado los denominados “*puntos críticos de incomprensión*”, que provienen de las características enunciativas propias de los textos que comunican conocimientos y que son: la pretensión de objetividad, la construcción de las competencias epistémicas del sujeto enunciador y del sujeto lector y el ocultamiento del carácter argumentativo del texto. Siguiendo a las autoras citadas, estas características enunciativas, al ser puestas en relación con los procedimientos microdiscursivos, producen diversos efectos sobre la complejidad y dificultad de la lectura comprensiva que son frecuentes en los textos académicos y que mencionamos a continuación:

I. La sintaxis desagentivada

Este procedimiento microdiscursivo es propio del discurso científico que, al buscar la mayor objetividad, trata de ocultar el sujeto en beneficio del objeto. Los recursos que se utilizan para evitar la mención del agente en los predicados de acción son la conversión de activa a pasiva, las nominalizaciones y la construcción impersonal con “se”. La sintaxis desagentivada provoca un particular desafío al lector por el alto nivel de abstracción conceptual que se produce en el discurso. Entre las técnicas desagentivantes, el uso de las nominalizaciones es el que produce mayor nivel de abstracción y mayor entorpecimiento en la comprensión. Las nominalizaciones son sustantivos abstractos que derivan de verbos y adjetivos (por ejemplo, la comprensión, la experimentación, el establecimiento, la transición, etc.). Según Bosque y Demonte (2000) estas expresiones producen ambigüedad porque el enunciado puede no especificar si se trata de un proceso/evento o de un efecto, lo que se agudiza cuando la nominalización va precedida de un deíctico (por ejemplo, “su descubrimiento”). Generalmente los lectores poco hábiles no cuentan con los conocimientos previos conceptuales necesarios para el proceso de desambiguación.

II. La sintaxis desligada

Estos procedimientos acumulan información en un mismo enunciado. Se considera que su uso se debe a la necesidad del escritor de mostrar competencias epistémicas porque se cree que el enunciador a través de estos recursos intenta adelantarse a posibles cuestionamientos acerca de la información que maneja. Dentro de estos recursos se

pueden mencionar las aposiciones, las construcciones absolutas y los incisos parentéticos. El problema que presentan es que la aglomeración informativa, sin vínculos sintácticos fuertes en un mismo enunciado, supone un lector con competencias epistémicas y letradas que le permitan comprender los datos acumulados, competencias que no están presentes generalmente en los lectores estudiantes universitarios.

III. Concesiones

Este es un procedimiento habitual en la discursividad de las ciencias, especialmente en las Ciencias Sociales, que consiste en comenzar un enunciado –generalmente el que inicia el párrafo–, con una cláusula concesiva o condicional que queda así en posición temática:

“Aunque la investigación y la intervención orientada a ayudar a los alumnos a aprender a aprender se ha centrado mayoritariamente en el entrenamiento de habilidades y estrategias procedimentales, ya que se entiende que se trata de desarrollar en los alumnos un saber hacer, cambiar la forma de abordar el aprendizaje y la enseñanza requiere también, además de esa instrucción procedimental, cambiar la forma en que profesores y alumnos conciben el aprendizaje.” Pozo, J.I. y N. Scheuer (1999) *“Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas”*. En J.I. Pozo y C. Monereo (comp.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana. Pp. 87.

Marín y Hall (2003) consideran que el uso de este recurso obedece a la ocultación de la argumentatividad característica en el discurso expositivo-explicativo. Las mismas autoras, en otra presentación (2002) comprobaron que los alumnos que ingresan a la Universidad consideran que las cláusulas concesivas que aparecen en posición temática conforman la idea principal de los enunciados. Esto indicaría que esos lectores no reconocen la variedad textual ofrecida por la concesión, es decir, tienen dificultades para reconocer los encadenamientos argumentativos que el texto presenta.

IV. Cohesión

En relación con la cohesión se podrían mencionar dos aspectos, que funcionan como posibles puntos críticos de incomprensión. Por un lado, algo que puede presentar todo tipo de discurso, la *cohesión débil*, a cuya incidencia en el proceso de comprensión ya nos hemos referido en varias oportunidades, especialmente cuando mencionamos las investigaciones de Vidal Abarca y de McNarama. Por otro lado, se destaca la incidencia de un procedimiento cohesivo típico de los textos académicos como es la *categorización*. La categorización es un procedimiento discursivo que constituye una subclase de las nominalizaciones y se trata del uso de sustantivos que sustituyen el nombre de un objeto enunciado antes, catalogándolo y clasificándolo. En este sentido, un objeto puede aparecer mencionado, entonces, como “teoría”, “fenómeno”, “hipótesis”, “clasificación”, “explicación”, “tesis”, etc. Los lectores inexpertos pueden tener dificultades para comprender que esa palabra correfiere con conceptos anteriores; para ellos es un concepto nuevo que no pueden relacionar con otros y que, de esta forma, se vuelve incomprensible. Este recurso tiene una alta frecuencia en los textos académicos y requiere competencias del lector para identificar rápidamente el antecedente.

El análisis de los aspectos superestructurales y microdiscursivos, que hemos desarrollado hasta aquí, pone en evidencia la particular complejidad de los textos universitarios, complejidad que además está atravesada por la singularidad de cada disciplina. Según nuestra opinión, esta complejidad condicionaría dos aspectos de la intervención. Por un lado, desde el punto de vista educativo, toda intervención en

comprensión en el ámbito universitario debería realizar un análisis previo de las particularidades macro y microdiscursivas de los textos de estudio; ya que es este análisis el que debe orientar luego el despliegue de la estrategia estructural a desarrollar con los alumnos. Pero, por otro lado, también es necesario prestar atención a la manera en que las características de la formación superior y de los textos que se utilizan, condicionan las estrategias del sujeto para la elaboración de la macroestructura y para la organización de la información relevante. Analizaremos a continuación estas estrategias, que también fueron identificadas en el capítulo anterior como contenido de la intervención en comprensión.

3.3. Elaborar inferencias que permitan extraer el significado global del texto a través del uso eficiente de las macrorreglas

En relación con esta estrategia, los aportes teóricos de Van Dijk y Kintsch han influido progresivamente en la intervención en comprensión, llevando a promover en los lectores el conocimiento y control sobre las macrorreglas, que –según los autores– permiten elaborar la macroestructura: selección-supresión, generalización y construcción². Esta elaboración forma parte del procesamiento semántico del texto, en el cual el lector debe identificar la estructura proposicional del texto (microestructura), realizar un análisis jerárquico de la información y elaborar la macroestructura con la información relevante.

Consideramos que este procesamiento semántico supone para los alumnos universitarios una particular dificultad; dificultad que no sólo está dada por la complejidad macro y microdiscursiva que analizamos en el apartado anterior, sino también porque en la formación superior el aprendizaje se produce, generalmente, a partir del estudio de

² El modelo teórico de Van Dijk y Kintsch plantea que la comprensión de un texto supone acceder al significado de ese texto como una totalidad. Esta totalidad va más allá del sentido individual de cada oración. Ahora bien ¿cómo se elabora ese significado global de un texto a partir de la secuencia de oraciones del mismo? Esta elaboración supone reconstruir la estructura inicial del texto en una nueva estructura que contiene las ideas principales del mismo. Según Van Dijk y Kintsch, esta reconstrucción permite reducir la secuencia de proposiciones que conforma el texto original a unas pocas proposiciones o inclusive a una sola proposición. Esta reducción no se produce de manera arbitraria sino por la aplicación de determinadas operaciones que los autores denominan macrorreglas. Las macrorreglas se aplican sobre la estructura proposicional del texto original, es decir sobre la *microestructura*, elaborando la *macroestructura*, que es la representación mental que contiene las ideas importantes del texto. Las macrorreglas son la *selección-supresión*, la *generalización* y la *construcción*.

* Con la *selección-supresión*, eliminamos todo aquello generalmente considerado como detalles. Esta macrorregla nos permite suprimir aquellas proposiciones que no son indispensables para la comprensión de las proposiciones subsiguientes y seleccionamos lo que consideramos más relevante o importante del texto.

* Con la *generalización* derivamos de un conjunto de proposiciones una proposición que conceptualmente incluye a las anteriores. Es decir, los conceptos implícitos en un grupo de proposiciones se incluyen en un concepto de un mayor grado de generalización.

* En el caso de la *construcción*, el lector deriva de un grupo de proposiciones una proposición que denota el mismo hecho pero de forma más sintética o global. En este caso, el conocimiento previo del lector le permite poder hacer esta síntesis. Por ejemplo, sabemos que la acción de tomar un avión implica la de ir al aeropuerto, mostrar boletos, etc. Las proposiciones que denotan estas acciones pueden ser sustituidas por una sola proposición que describa la acción de una forma más global. Algo importante a señalar es que la aplicación de estas macrorreglas depende también del tipo de estructura textual (denominada superestructura por los autores). Es decir, la identificación de determinado tipo de discurso orienta la aplicación de las mismas. Como ejemplifica Van Dijk nuestra producción será muy diferente en el caso de resumir un cuento, una crónica policial o un informe psicológico.

varios textos. En efecto, consideramos que el fenómeno de la *intertextualidad* hace su aparición con una magnitud no encontrada en la formación secundaria. Mientras que, usualmente, el alumno de la escuela secundaria aprende las diferentes asignaturas a través del libro de texto, en la Universidad es frecuente que el estudio y desarrollo de un tema deba hacerse a partir de la consulta de múltiples materiales textuales. En este caso, aprender a partir de varias fuentes bibliográficas requiere establecer relaciones entre las macroestructuras de cada una de esas fuentes, elaborando con ellas una representación que logre establecer en conjunto las relaciones más significativas. Este proceso cognitivo implica claramente un nuevo escalón en el desarrollo de las posibilidades intelectuales. En este sentido, podríamos afirmar que, sólo una inteligencia que logra desplegar operaciones de tercer orden (propias del pensamiento formal) alcanzará el objetivo de elaborar la macroestructura global, a partir de las diferentes fuentes textuales que desarrollan un tema.

Según Hartman (1995), el término *intertextualidad* es aplicable cuando el lector transpone un texto en otro, es decir, se produce una absorción mutua entre textos, en la que el lector elabora la oportuna intersección entre las ideas de las diferentes fuentes. Obviamente, los lectores que son capaces de elaborar e integrar información de diferentes textos logran una comprensión más profunda del tema en cuestión (Wiley y Voss, 1999). Esto, por otra parte, se relaciona con la habilidad de elaborar representaciones mentales más flexibles que suponen un nivel de aprendizaje más avanzado (Spiro, Coulson, Feltovich y Anderson, 1994; Sthal, Hynd, Britton, Mc Nisch y Bosquet, 1996).

En esta línea de análisis, Mannes (1994) llevó adelante un estudio en el que analizó la integración de la información aportada por un texto y otro que se había leído anteriormente. Según este autor, los lectores que tratan de integrar información de las dos fuentes textuales usarían una estrategia de "*restitución e integración*": durante la lectura del segundo texto el lector restituye en la memoria a corto plazo la información del texto anterior y su contexto; como, al mismo tiempo, en esta memoria se encuentra la información y el modelo de situación del texto que se está leyendo, la restitución del texto anterior posibilita establecer relaciones entre ambas fuentes textuales. Mannes plantea que el uso de esta estrategia posibilita desarrollar una representación más profunda sobre un determinado dominio de conocimiento.

Stromso, Braten y Samuelsten (2003) afirman que la evidencia empírica acerca de la capacidad de establecer relaciones intertextuales durante la lectura es aún muy limitada; y, por otro lado, señalan que los estudios deberían realizarse en contextos normales antes que en situaciones atípicas y alejadas de la práctica cotidiana de la lectura. Por estas razones, diseñaron una investigación que ponderó el aspecto ecológico y que acompañó a un grupo de alumnos de abogacía durante el segundo semestre del primer año de la carrera. Se utilizaron los protocolos de pensamiento en voz alta a través de varias entrevistas y grabaciones de las sesiones de estudio de los alumnos, a lo largo del semestre. Estos investigadores observaron en los alumnos el desarrollo espontáneo de estrategias que, partiendo de la organización y memorización de la información del texto que se estaba leyendo en el momento, evolucionaban hacia el uso progresivo de estrategias de supervisión y elaboración de la información ofrecida por otras fuentes externas. Según los autores, este desarrollo espontáneo podría deberse al hecho de que los alumnos van cambiando sus objetivos de lectura, pero también su percepción acerca de las características y exigencias de estudio de la vida académica universitaria. Asimismo, en el estudio también comprobaron que los alumnos que lograron el uso efectivo de estrategias orientadas a la elaboración y organización de información de diferentes fuentes, fueron los que obtuvieron mejores resultados en las evaluaciones de cierre del año académico.

Ante los resultados de este estudio cabría preguntarse qué función le asignamos a la intervención en comprensión frente a esta capacidad que los alumnos parecen adquirir de forma espontánea. La salvedad que explicitan Stromso y col., y que nos interesa reproducir aquí, está en consonancia con lo que ya dijimos a este respecto anteriormente; la lectura de múltiples textos facilitaría el aprendizaje, siempre y cuando los alumnos hayan alcanzado previamente una cierta competencia sobre el área de conocimiento que abordan los textos. Cuando este conocimiento es mínimo, la lectura de varias fuentes textuales podría provocar más confusión que aprendizaje. Esta última posibilidad sugiere, pues, la conveniencia de incluir también en la instrucción en comprensión la orientación oportuna acerca de cómo integrar información de varios textos; sobre todo, si asumimos que es una demanda frecuente en la formación universitaria. Además, este propósito condicionaría también a otra de las estrategias que hemos señalado como contenido de la intervención en comprensión: la organización que hacen los alumnos de la información relevante de los textos a través de la elaboración de esquemas o resúmenes. Analizaremos seguidamente algunos aspectos relacionados con la especificidad de esta estrategia en la formación superior.

3.4. Elaborar resúmenes o esquemas

Es indudable que la mayor complejidad (cuantitativa y cualitativa) de los textos universitarios y el fenómeno de la intertextualidad condicionan el particular despliegue de la presente estrategia en la formación superior. No obstante, nos interesa agregar aquí el análisis de otros aspectos específicos.

Complejidad y usos del resumen

Si nos centramos en el valor del resumen, es oportuno comentar que en un estudio ya mencionado (García Madruga y col., 1999), se corrobora la dificultad que puede entrañar la producción de un resumen y especialmente su diseño. Es claro que, una diferencia evidente entre un esquema y un resumen está dada porque este último implica producir un texto. Mientras que un esquema busca organizar jerárquicamente las ideas principales, un resumen se orienta a organizarlas en un texto secuencialmente. Esta última tarea, impone al escritor la necesidad de considerar todos los aspectos que se ponen en juego ante la producción escrita. La complejidad que la sola extensión de los textos supone en la formación superior, nos podría hacer dudar de la operatividad del resumen como estrategia de aprendizaje. No obstante, cuando hacemos este tipo de apreciación seguramente sólo estamos pensando en uno de los posibles propósitos y usos del resumen: precisar para uno mismo las ideas principales de un material que se está estudiando. Sin embargo, como todo texto, el resumen puede variar según los propósitos de escritura y el contexto de la tarea. En efecto, favorecer el acercamiento a varias fuentes a través de la mediación de resúmenes producidos por los alumnos, nos permite reflexionar acerca de sus posibles usos y la pertinencia que puede tener esta estrategia según esos usos y los propósitos de la tarea: resumir para uno mismo cuando se está estudiando, resumir para uno mismo cuando se tiene acceso a un texto que luego no tendremos disponible, resumir para uno mismo cuando buscamos información acerca de determinado tema, resumir para otro un texto al que no se tendrá acceso. Esta multiplicidad de usos, nos lleva a considerar que, en la Universidad, es importante el despliegue de la mayor gama posible de contextos de lectura, dado que pueden ser muy variados tanto por los propósitos que nos acercan al texto como por las demandas de la tarea; lo que permitiría extender la reflexión sobre estas posibilidades a los propios alumnos.

Sin embargo, también es necesario reconocer que la lectura en contexto de estudio sí es la posibilidad que más frecuentemente observamos en la formación académica. Según lo expuesto, pensamos que el desafío particular que la Universidad impone se refiere al modo de organizar, no sólo la información relevante de los textos de estudio, sino también las relaciones significativas de los diferentes materiales textuales que abordan un tema. En varias ocasiones durante el presente trabajo hemos insistido sobre la necesidad de concebir a la lectura como un proceso interactivo condicionado por las variables que aporta el lector y el texto. No obstante, consideramos que en la formación superior hay otra variable que también condiciona fuertemente el proceso de comprensión de los textos de estudio: el profesor y su propósito de enseñanza. En efecto, es en el ámbito universitario donde hay mayor probabilidad de que se produzca cierta distancia entre el propósito que ha llevado a un escritor a producir un texto y el propósito que ha llevado al profesor a seleccionar ese texto. Generalmente la selección de determinado material bibliográfico por parte del profesor está en función de su proyecto de enseñanza. La relevancia que la información tiene dentro de ese proyecto didáctico, no es necesariamente la misma que ofrecen los textos de estudio seleccionados por el profesor. Obviamente, esta diferencia no se presenta necesariamente en todos los casos. En muchas oportunidades hay coincidencia entre los propósitos del texto y los propósitos del profesor al seleccionar ese texto, pero en otras ocasiones esto no es así. Hemos analizado la complejidad inherente a la comprensión de la intertextualidad que caracteriza a la formación superior mencionando también que esa complejidad puede provocar más confusión que aprendizaje. Por ello, partimos de la idea de que la planificación del docente se puede constituir en un buen recurso para compensar dicha confusión porque puede favorecer la identificación de la información relevante que cada fuente bibliográfica aporta al tratamiento de los temas del proyecto didáctico del profesor. En este sentido, también pueden ser útiles las guías de estudio que buscan orientar al alumno en la búsqueda de la información que el profesor considera relevante de los textos según su propósito de formación.

Esquemas y mapas conceptuales

Así como anteriormente mencionamos la necesidad de abordar en el ámbito universitario los diferentes propósitos de escritura en relación con el resumen, nos parece importante también extender esa apreciación a los otros posibles recursos con que el alumno puede contar para organizar la información de estudio. El uso de esquemas permite organizar jerárquicamente las ideas importantes de un texto, según la estructura textual. En este sentido es una herramienta muy útil como material de estudio. Como ya dijimos, una situación diferente se plantea cuando el alumno necesita establecer relaciones significativas entre diferentes materiales textuales. Pensamos que, para ello, el esquema y el mapa conceptual también son útiles a pesar de que, en este caso, la meta sea otra: establecer relaciones entre la información relevante que se ha seleccionado de los diferentes textos en función de los propósitos de la propuesta docente.

La idea de mapa conceptual se desarrolló a partir de la década de los setenta (Moreira, 1979) y surgió como recurso instruccional a partir del modelo de aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Un mapa conceptual es un diagrama gráfico-semántico jerárquico que intenta reflejar el conocimiento asimilado después de haber analizado un tema. La jerarquía está dada por la relación entre conceptos supraordenados, que se ubican en la parte superior del gráfico, y los conceptos más específicos, que se van situando a medida que se desciende verticalmente por el mapa. De esta forma, el mapa conceptual es un modelo de representación de las relaciones entre conceptos que van desde lo general a lo específico. Se construye estableciendo los *nodos* y las *conexiones* que relacionan los nodos entre sí. Los nodos representan conceptos o atributos específicos de la disciplina que se desarrolla. Las conexiones representan las

relaciones que unen a dichos conceptos y por ello suelen consignarse con una leyenda que aclara el significado de la relación entre los conceptos (palabras de enlace tales como “de”, “donde”, “el”, “para”, “entonces”, “con”, etc., son utilizadas junto a verbos y sustantivos para construir las proposiciones que se leen entre los nodos). Numerosos autores (Stewart, Van Kirk y Rowell, 1979; Buchweitz, 1981; Posner, 1980; Novak, 1990; Galagovsky, 1996) han señalado las diferentes utilidades que pueden tener los mapas conceptuales, teniendo en cuenta su valor no sólo como herramienta para el aprendizaje sino también como recurso para el diseño de la propuesta curricular. En este último sentido, se reconoce que el mapa conceptual es un instrumento que auxilia al docente para encontrar los ejes conductores que permitirán seleccionar y secuenciar los contenidos, aspecto que luego orienta la selección de los materiales textuales. En el proceso de aprendizaje, puede ser un recurso interesante para favorecer el establecimiento de las relaciones significativas entre los conceptos que conforman la estructura de una disciplina.

Si introducimos el valor de los mapas conceptuales como recurso para organizar la información durante el estudio, es porque éstos también permitirían diferenciar la lógica de la propuesta docente (que generalmente selecciona aspectos de la lógica de la disciplina), de la organización y jerarquía de la información de los textos de estudio. El mapa conceptual concebido dentro de la teoría de Ausubel tiene las características antes descritas. En ocasiones es posible que no se considere útil el esfuerzo cognitivo que el mismo ocasiona. Teniendo en cuenta la trascendencia de la intertextualidad en la formación universitaria y desde el punto de vista de la intervención en comprensión, nos parece conveniente disponer de un esquema organizador, no sólo frente a cada texto de estudio, sino también frente a la tarea de relacionar los aportes de cada texto en función de un tema. Generalmente, esta última exigencia se hace más necesaria cuando el alumno está frente a la tarea de preparar sus exámenes. Esta situación ha sido abordada por algunos estudios por la particular relevancia que tiene en la vida universitaria. Pasamos a mencionar algunos de esos estudios.

Lectura en el contexto de estudio

En efecto, algunas investigaciones han puesto de relieve los contextos específicos de estudio en la Universidad señalando la particular entidad que tiene la preparación que hace el alumno ante los exámenes finales (semestrales o anuales según lo dispongan las obligaciones académicas). Según Lorch, Lorch y Klusewitz (1993), cuando los alumnos universitarios describen el proceso que despliegan ante diferentes tareas, especifican que la preparación para el examen exige una lectura más detenida que en cualquier otra tarea, ya que implica más relectura, esfuerzo de memorización, atención a los detalles, autoevaluación de la comprensión y uso de organizadores.

Por su parte Ignacio y Crain-Thoreson (2000) investigaron las estrategias de comprensión utilizadas por estudiantes en diferentes condiciones. Estos autores distinguen dos tipos de aproximación a los textos. El primero se caracteriza por fijarse en los aspectos superficiales del texto y por tener pocas conexiones entre las ideas importantes del mismo. El otro acercamiento implica una interacción activa entre el lector y el texto en el cual el lector plantea y responde preguntas sobre el material textual, integra la nueva información con sus conocimientos previos y relaciona la información relevante a través de todo el texto, es decir, se orienta a la construcción del significado global del mismo. En su investigación, Ignacio y Crain-Thoreson (2000) comprobaron que en la condición donde los alumnos no eran examinados se evidenciaba una comprensión más superficial del texto. Por el contrario, los alumnos que realizaban la tarea en un contexto de preparación ante un examen desplegaban estrategias de comprensión que favorecían un conocimiento más profundo del texto. Así, Braten y Stromso (2003)

concluyen que la preparación para el examen es una tarea que condiciona las estrategias de procesamiento del texto que usan los alumnos en la formación superior.

Otro aspecto específico del proceso de comprensión en la Universidad está relacionado con las numerosas diferencias interindividuales que pueden identificarse. En efecto, muchos estudios han llamado la atención sobre este hecho (Goldman, 1997; Alexander, Graham y Harris, 1998; Alexander y Murphy, 1998; Magliano, Trabasso y Glaesser, 1999), justificando algo que ya hemos mencionado: la conveniencia de encarar una intervención que contemple, no sólo la variada gama de situaciones de lectura que pueden desplegarse en la Universidad, sino también que apoye a *todos* los alumnos en el desarrollo de las nuevas prácticas de lectura y escritura impuestas por la formación académica universitaria, sin perder de vista *las trayectorias particulares* de las personas.

Hemos hecho hasta aquí un recorrido por la particularidad que manifiestan, en la formación superior, las estrategias que deberían formar parte de la enseñanza de la comprensión lectora en la Universidad. Para cerrar este análisis, es necesario mencionar que la intervención en comprensión debe sostener un claro perfil metacognitivo independientemente del nivel educativo de que se trate. En este sentido, las estrategias que deben promoverse son: *supervisar* el proceso lector identificando la razón de los fallos y aplicando la estrategia adecuada para solucionarlo; y *autoevaluar* el uso de todas las estrategias que hemos descrito hasta aquí.

Después de haber precisado los contenidos de la intervención en comprensión en el ámbito universitario, abordaremos a continuación, como punto final, los aspectos que se refieren al modo de encarar la intervención, es decir, los aspectos metodológicos.

4. La metodología de la intervención en comprensión en el ámbito universitario

4.1. Modelado y autorregulación

Muchas investigaciones plantean la eficacia de la *instrucción directa* (Baumann, 1986, 1990) como metodología para la enseñanza de la comprensión.³ Varias han sido las

³ En la aplicación del método de instrucción directa Baumann describe cinco etapas:

1. *Introducción*. Esta fase y la siguiente tienen como propósito ofrecer una explicación verbal que anticipa el contenido de lo que será luego modelado. Aquí lo que se explica son los objetivos y utilidad de la clase.
2. *Ejemplo*. Esta etapa es una continuación práctica de la primera, donde se hace una mayor especificación de la estrategia que se pretende abordar. Para ello, se ofrece conocimiento declarativo acerca de la estrategia, su sentido, utilidad y las reglas implicadas en su aplicación.
3. *Modelado*. Es el momento crucial del programa, en el cual el profesor dirige la actividad demostrando activamente la habilidad que se pretende enseñar y modelando así el aprendizaje. En este modelado verbal, el profesor describe su propio proceso de pensamiento al usar la estrategia que busca enseñar, con la intención de explicitar ante los alumnos el proceso mental implicado en la realización de la tarea. Para que este modelado se transforme en una clara intervención metacognitiva, es necesario, además, dotar al sujeto de cierto control sobre la estrategia enseñada. Es decir, el modelado debe favorecer la posibilidad de control conciente de la estrategia para reconocer, ante un problema concreto en una situación determinada, cuándo es pertinente su uso o cuándo se deberá recurrir a otra estrategia alternativa.
4. *Práctica guiada*. En esta etapa el alumno intenta poner en juego los procedimientos modelados por el profesor. Aquí es importante que el profesor regule y oriente el proceso llevado a cabo por los alumnos, proporcionando pistas, orientando la atención hacia los aspectos relevantes del proceso y ofreciendo la posibilidad de retro-alimentación. También, es necesario que el profesor vaya disminuyendo en forma progresiva su ayuda para favorecer la última etapa del proceso.
5. *Práctica independiente*. En esta etapa se busca que el alumno realice una práctica intensiva de las estrategias aprendidas sin la ayuda del profesor.

críticas que, desde el constructivismo, se han hecho a la *instrucción directa* como método de enseñanza. Estas críticas plantean básicamente que la explicitación de los procesos de pensamiento y de las estrategias que despliega un experto frente a un novato, no garantiza por sí misma que este último adquiera y aplique esas mismas estrategias de manera controlada y consciente. Por ello, algunos proponen que la *enseñanza recíproca* sería el camino más efectivo para lograr el control de los procesos por parte del alumno. Nosotros consideramos que, más allá de incluir o no el modelado del experto en la intervención, lo importante es tomar conciencia de los procesos que son necesarios para que la regulación externa se transforme en autorregulación; procesos que, seguramente, además de ser complejos, no son inmediatos.

En relación con la intervención en la Universidad, podríamos decir que esta orientación tiene aún más clara pertinencia; lo que afirmamos teniendo en cuenta dos aspectos:

I. Por un lado, hemos dejado claro la particular dificultad de las prácticas de lectura que tienen lugar en el ámbito universitario (manifestada especialmente en la diversidad de contextos y propósitos de lectura y en la complejidad macro y microdiscursiva de los textos académicos). Pensamos que esto desecha claramente la idea de que la acomodación a esta complejidad demandará procesos acotados, sencillos e inmediatos.

II. Por otro lado, en la enseñanza superior, se suma otro aspecto relacionado con el desarrollo previo de cada sujeto en comprensión lectora. En efecto, los alumnos llegan a la Universidad con ideas ya concebidas acerca de lo que es la lectura y también tienen un modo particular de desplegar las estrategias que consideran eficaces para aprender de los textos. Este aspecto pone más en evidencia la necesidad de intervenir en este ámbito sobre las representaciones ya construidas por el sujeto acerca del proceso de comprensión. Esta intervención, según las características individuales, no sólo implicará diferentes grados de acomodación de las ideas preexistentes sino también la elaboración de nuevas representaciones acerca del proceso lector y de las estrategias para desplegar con eficacia dicho proceso.

4.2. Motivación y atención a la diversidad

Lo que venimos tratando también evidencia otro factor al que es necesario atender, especialmente en la intervención en comprensión en la Universidad: la motivación del alumnado. ¿Cómo asegurar la motivación de jóvenes que llegan a la Universidad con la idea de que sus experiencias de aprendizaje anteriores deben garantizar una buena adaptación a las exigencias de la vida universitaria? Téngase en cuenta que, tanto profesores como alumnos, pueden compartir la idea de que las habilidades de comprensión son generalizables a los contenidos que requerirá la alfabetización académica. Siendo así, ¿cómo mantener la motivación, cuando una intervención puede poner en cuestión estrategias de lectura que los alumnos consideran adecuadas o suficientes atendiendo a sus experiencias previas?

Al respecto, consideramos que es conveniente programar la intervención de modo que facilite la toma de conciencia de los alumnos respecto de la mayor o menor eficacia de sus estrategias lectoras, atendiendo a los particulares desafíos que impone la formación superior; y en este mismo sentido, también es importante que la intervención clarifique la necesidad de acomodar las competencias a las prácticas discursivas propias de la disciplina en la que se forman. Por ello, resulta especialmente relevante diseñar una

intervención que dé cabida a la gran diversidad de recorridos de aprendizaje que tendrán lugar en la Universidad. A este respecto, pensamos que asimismo es muy pertinente otro recurso: el de promover una evaluación permanente que posibilite desde el inicio de la intervención la autoevaluación del alumno; no sólo acerca de sus posibilidades lectoras, sino también de los efectos que la intervención en comprensión va produciendo en sus estrategias.

4.3. Contextualización y proyecto docente

Los estudios sobre intervención en comprensión señalan la importancia de promover un *aprendizaje contextualizado* (Gutiérrez, 1992) o *aprendizaje situado* (Sánchez, 1995). El aprendizaje situado busca que las estrategias se enseñen contextualizadas, de manera que permitan resolver un problema o perseguir un objetivo concreto. Pero, también promueve que la enseñanza de la comprensión no se desconecte de las exigencias específicas que plantean los textos de estudio académicos. En relación con este último aspecto, consideramos que en el nivel universitario se refuerza la motivación del alumnado si las reflexiones que se promueven sobre los textos recaen sobre los materiales que deben ser objeto de estudio en las diferentes asignaturas; el esfuerzo cognitivo implicado en esa tarea cobra mayor significado, especialmente cuando éste se orienta a revisar y poner en cuestión los hábitos de lectura ya instalados en los alumnos.

Por otra parte, consideramos que el aprendizaje contextualizado cobra en la Universidad un valor particular cuando propone la resolución de problemas a partir de la lectura de los textos; valor que obviamente está relacionado con la preponderancia que en la formación superior tiene el aprendizaje a partir de textos. Esta doble referencia es importante, porque tanto el aprendizaje en general, como el que se promueve a partir de los textos en particular, busca una misma meta final: que el alumno universitario adquiera ese “saber hacer” que constituyen las competencias necesarias para el ejercicio profesional y para resolver los problemas y situaciones de la práctica profesional. En efecto, aprender en la Universidad implica adquirir las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para ser aplicadas adecuadamente en el ejercicio del rol profesional. Si la enseñanza de la comprensión tiene como objetivo lograr un buen aprendizaje a partir de los textos, esta enseñanza tendría que favorecer también la resolución de las situaciones que plantea el ejercicio de la práctica profesional. En definitiva, es necesario instalar el diálogo entre la teoría (contenido de los textos académicos) y la práctica (resolución de situaciones del ejercicio profesional)

Por último, queremos destacar que lo que estamos planteando compromete el enfoque de la enseñanza del profesorado. En verdad, varios aspectos que hemos analizado hasta aquí refieren al particular compromiso que debería asumir la didáctica universitaria en relación con la comprensión de textos. Particularmente, consideramos que, aparte de lo tratado en el párrafo anterior, existen otros dos aspectos centrales que tampoco deberían soslayarse: los criterios de selección del material bibliográfico y la elaboración de la planificación docente. En relación con el primero de ellos, cada profesor debería estar atento a la complejidad de los textos seleccionados, especialmente a la densidad conceptual y terminológica; aspectos que pueden exigir para su comprensión un bagaje de conocimientos previos que los alumnos no poseen. En este sentido, podría ser efectivo anticipar un recorrido que asegure un progresivo acercamiento a la particular complejidad que presentan los textos de la disciplina en cuestión. Por su parte, la elaboración de la planificación docente debería anticipar su utilidad como instrumento orientador para el alumno, al favorecer la organización de las ideas principales que aportan los textos en el tratamiento de los contenidos seleccionados.

5. A modo de cierre

Como conclusión del análisis de esta particular complejidad que supone la enseñanza de la comprensión lectora en la Universidad, podríamos redefinir como sigue la particularidad de las *estrategias* que deberían ser *contenidos* de la intervención en comprensión en el ámbito universitario:

- Activar el conocimiento previo sobre la disciplina objeto de estudio.
- Poner en juego estrategias compensatorias de la densidad conceptual de los textos de divulgación científica que se utilizan como textos de estudio (Por ejemplo, consultar otras fuentes escritas, recurrir a un experto, etc.).
- Desplegar la capacidad de reinterpretar los términos del lenguaje vulgar que son re-significados en el marco de los desarrollos teóricos disciplinares.
- Acceder al análisis del particular entramado textual que evidencian los textos de la disciplina objeto de estudio.
- Activar el conocimiento sobre las estructuras textuales para evaluar la coherencia textual e identificar la información relevante.
- Conocer y activar los aspectos microdiscursivos que dificultan el tratamiento de la información contenida en los textos académicos.
- Utilizar recursos de organización de la información relevante de los textos que se adecuen a la variedad de propósitos y de contextos de lectura que pueden presentarse en la vida universitaria. Por ejemplo:
 1. Elaborar resúmenes que pueden adecuarse a los diferentes propósitos de escritura.
 2. Elaborar esquemas que organicen la información relevante de los textos de estudio.
 3. Elaborar esquemas o mapas conceptuales que permitan identificar las relaciones significativas entre la información aportada por varios textos al tratamiento de un tema.
- Identificar el valor que los propósitos del docente tienen en la identificación de los aportes de cada fuente bibliográfica al tratamiento del tema objeto de estudio.
- Supervisar el proceso lector identificando la razón de los fallos y aplicando la estrategia adecuada para solucionar.
- Autoevaluar el uso de todas las estrategias precedentes.

Estas dos últimas estrategias destacan un aspecto que calificamos fundamental a toda intervención en comprensión: su perfil metacognitivo. En efecto, todos los estudios que en los últimos años abordan la intervención en comprensión insisten sobre este carácter.

Por último, queremos destacar la importancia que le otorgamos a que la intervención en comprensión en la Universidad debe formar parte del proyecto curricular de la institución universitaria y, por lo tanto, integrar el proyecto didáctico de las diferentes

asignaturas y del conjunto de la vida académica. En este aspecto, nos adherimos a lo planteado por Gutiérrez (1992) y Sánchez (1995), pues creemos que también en el ámbito universitario la opción más efectiva para la enseñanza de la comprensión es aquella que compromete a todo el profesorado, en la medida en que sus contenidos se conciben como transversales dentro del proyecto curricular de la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albretch, J. y O'Brien, E. (1993). "Updating a Mental Model: Maintaining Both Local and Global Coherence". *Journal of Experimental Psychology*, 19 (5), 1061 – 1069.

Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. y Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125 – 146.

Alexander, P. A. y Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in student's knowledge interest and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90, 435 – 447.

Alexander, P. A., Graham, S. y Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129 – 154.

Alonso Tapia, J. (1987). *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: C.I.D.E.

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Editorial Santillana.

Alvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Baker, L. (1979). Comprehension Monitoring: Identifying and coping with text confusions. *Journal of Reading Behavior*, 4, 365-374.

Baker, L. (1984a). Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 289-311.

Baker, L. (1984b). Children's effective use of multiple standars for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 588-597.

Baker, L. (1985a). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En D. L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon y T. G. Waller (comps.), *Metacognition, Cognition, and Human Performance. Volume 1. Theoretical Perspectives*, Orlando: Academic Press.

Baker, L. (1985b). Differences in the standards used by college students to evaluae their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 3, 297-313.

Baker, L. (1987). *Developmental change in reader's responses to unknown words*, Baltimore County. Manuscrito no publicado, Universidad de Maryland.

Baker, L. (1988). *Metacognition, Reading, and Science education*. Manuscrito no publicado, Universidad de Maryland.

Ball, E. (1993). Phonological Awareness: What's important and to Whom? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 141 -159.

Baumann, J. F. (1983). A generic comprehension instructional strategy. *Reading World*, 22, 284 - 294.

Baumnn, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for training main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, XX (1), 93 - 115 (traducción castellana en Infancia y Aprendizaje, 31, 89 - 105).

Baumann, J. F. (1986). Teaching third grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21, 70 - 90.

Baumann, J. F. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged. What we have here learned from the research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543.

Becker, W. C. y Carnine, D. W. (1980). Direct instruction: An effective approach to educational intervention with the disadvantaged and low performers. En Lahey y A. Kazdin (comps), *Advances in clinical child psychology*, New York: Plenum.

- Bereiter, C. y Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131 – 156.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition theory and the curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (comps.), *Teaching Prose. A guide for writing instructors*, New York: Norton.
- Bosque, I. y Demonte, V. (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Braten, I. y Stromso, H. (2003). A longitudinal think-aloud of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 195 – 218.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, J., Bruce, B. y Brewer, W. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N.J.: LEA.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism. In F.E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Londres: LEA.
- Brown, A. L., Campione, J. C. y Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Child Development*, 54, 968 – 979.
- Brown, A. L. y Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A. L.; Day, J. D. y Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. En J. Borkowsky y J. D. Day (eds.), *Intelligence and cognition in special children: Comparative studies of gift*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buchweitz, B. (1981). *An epistemological analysis of curriculum and assessment of concept learning in the physics laboratory*. Tesis Doctoral, Cornell University.
- Buschke, H. y Schaier, A. H. (1979). Memory units, ideas and propositions in semantic remembering. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 549-564.
- Callas, D. (1985). Academic placement practices: An análisis and proponed model. *College Teaching*, 33, 27 – 32.
- Campione, J. C. y Armbruster, B. B. (1984). An analysis of the outcomes and implications of intervention research. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, Nueva Jersey: Earlbaum.
- Candy, Ph. (1995). Developing lifelong learners through undergraduate education. En L. Summers (comp.), *A Focus on Learning*. Perth, Australia.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 7 (2), 43 – 61.
- Carlino, P. (2004a). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contextos 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 25, (1), 16- 27.
- Carlino, P. (2005a). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación, Madrid N° 336*, 143 – 168.
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carpenter, P.A., Miyake, A. y Just, M.A. (1994). Working memory constraints in comprehension: evidence from individual differences, aphasia and aging. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, C.A.: Academic Press.
- Carriedo, N. (1992). *Enseñar a Comprender: Diseño y valoración de un programa de instrucción para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula*. Tesis doctoral publicada en la colección Tesis en Microficha con el número de ISBN 84-7477-412-8. Servicio de Publicaciones de la UAM.
- Carriedo, N. y Alonso, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*, Madrid, Cuadernos del ICE 10, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. A. (1984). Reflexiones sobre la formación y el alcance del pensamiento formal. En S. Quiroga (Ed.), *Adolescencia: de la metapsicología a la clínica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En J. A. Castorina, B. Aisemberg, C. Dibar Ure, G. Palau y D. Colinviaux. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teching for Learning at University*. Londres: Kogan Page.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W. Reimann, P. y Glaser, R. (1989). Self explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13 , 145-182.
- Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M. y LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Ciapuscio, G.E. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Publicación de la Universidad de Buenos Aires.
- Cook, L. y Mayer, R. (1988). Teaching readers about the strucure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 448-456.

- Corral, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Trotta, UNED.
- Corral, A. (2002). El desarrollo de la inteligencia en la vida adulta y en la vejez. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico, Volumen 2*, UNED: Madrid.
- Cote, N. Goldman, S. R. y Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1- 53.
- Crowder, J. D. (1982). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cuetos Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Deerwester, S., Dumais, S.T., Furnas, G.W., Landauer, T.K. y Harshman, R. (1990). Indexing by Latent Semantic Analysis. *Journal of the American Society For Information Science*, 41, 391-407.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Eco, H. (1976). *A theory of Semiotics*. Bloomington, Indiana U.P. (Traducción castellana: Tratado de semiótica general, Barcelona, Editorial Lumen, 1977).
- Ellis, A. W. (1984). *Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis*. Londres: LEA.
- Ellis, A. W. y Young A. W. (1988). *Human Cognitive Neuropsychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates. (Trad. Cast.: Neuropsicología Cognitiva Humana. Barcelona: Masson S.A., 1992).
- Ericsson, K. A. y Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Fisher, D. y Ivey, G. (2006). Evaluating the interventions for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (3), 180-189.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory the development of?. *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fodor, J. (2003). *La mente no funciona así. Alcances y límites de la psicología computacional*. Madrid, Siglo XXI.
- Foltz, P. W. (1996). Latent Semantic Analysis for text-based research. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28 (2), 197-202.
- Forster, K. (1979). Levels of processing and the structure of the language processor. En W. Cooper y E. Walker (Eds), *Sentence processing*. Hillsdale: LEA.
- Frazier, L. y Rayner, K. (1982). Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the análisis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*, 14, 178-210.

Galagovsky, L. (1996). *Redes Conceptuales. Aprendizaje, Comunicación y Memoria*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

García Madruga, J. A. y Martín Cordero, J. I. (1987). *Aprendizaje, Comprensión y Retención de Textos*. Madrid: UNED.

García Madruga, J.; Martín, J.; Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J.; Elosúa M. R.; Gutiérrez F.; Luque J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

García Madruga, J. y Carriedo, N. (2002). La adquisición del pensamiento formal. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*. UNED: Madrid.

García Madruga, J. Gomez, I. y Carriedo, N. (2002). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*. UNED: Madrid.

García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*, Barcelona: Paidós.

Garner, R. (1987). Strategies for Reading and Studying Expository Text. *Educational Psychologist*, 3-4, 299-312.

Garnham, A. (1981). Mental models as representations of text. *Memory and cognition*, 6, 560-565.

Gatti, A. (1997). Aportes al abordaje psicopedagógico del adolescente y del adulto. En N. Atrio, M. Galaz y A. Gatti. *Espacios psicopedagógicos*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.

Gernsbacher, M. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gernsbacher, M. (1996) The structure-building framework: what it might also be and why. En B. Britton y A. Graesser (Ed.), *Models of understanding text*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gernsbacher, M. A., Varner, K. R. y Faust, M.E. (1990), Individual differences in general comprehension skills. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 430-445.

Gernsbacher, M. A. y Faust, M.D. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 17, 245-262.

Glenberg, A. Meyer, M. y Lindem, K. (1987), Mental Models Contribute to Foregrounding during Text Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 69-83.

Goetz, E. T., Anderson, R.C. y Schallert, D. L. (1981). The representation of sentences in memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 369-385.

- Goldman, S. R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23, 357 – 398.
- Goldman, S. y van Oostendorp, H. (eds.). (1999). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A., Hoffman, N.L. y Clark, L.F. (1980). Structural components of reading time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 135-151.
- Graesser, A. y Bertus, E. (1998). The construction of casual inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading* 2, 247-269.
- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* 101, 371-395.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (1997). Cognition. En T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London: Sage.
- Gray, W. M. (1990). Formal Operational Thought. En W. P. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity and logic: developmenal perspectives*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Grigg, W.S., Daane, M.C., Jin, Y. y Campbell, J. R. (2003). *The Nation's Report card 2002*. Washington DC: National Center for Educational Statistics.
- Gutiérrez, F. (1992). *Razonamiento e Instrucción Cognitiva. Desarrollo y valoración de un programa para mejorar la capacidad de razonamiento en sujetos de 12 a 15 años*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gutiérrez, F., Elosúa, M., García Madruga J., Gárate, M. y Luque, J. (1999). Memoria operativa y comprensión lectora. En J. García Madruga, M. Elosúa, F. Gutiérrez, J. Luque y M. Gárate. *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, F. y Mateos, M. (2002). El desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N., *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*, UNED: Madrid.
- Hacker, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell. (Trad. Cast. Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata: Madrid. 1996).
- Hart, E. R y Speece, D. L. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 4, 670 – 681.
- Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30, 520 – 561.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Texlinguistik Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.

- Hock, M. y Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49:3, 192-200
- Hodge, E. A., Palmer, B. C., y Scott, D. (1992). Metcognitive training in cooperative groups on the reading comprehension and vocabulary of at-risk college students. *College Student Journal*, 26, 440 – 448.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: an introduction. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Ed.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge an knowing..* Mahwah, N. J., US:LEA.
- Ignacio, L. C. y Crain-Thoreson, C. (2000). *The influence of assessment expectation on student's reading comprehension strategies*. Paper presented at de annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Paris: PUF. (Trad. cast., *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972).
- Jiménez, J. y Ortiz, R. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a cognitive science on language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1980). A Theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of reading and language comprehension*. Allyn and Bacon, Inc., Newton, Massachusetts.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 1, 122-149.
- Kamil, M. (2003). *Adolescent and literacy: Reading for the 21st. Century*. Washington, DC: Alliance for Excelent Education.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press (Traducción castellana: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).
- Keeney, T.J., Cannizzo, S. R. y Flavell, J. H. (1967). Spontaneous and induced verbal rehearsal in recall task. *Child Development*, 39, 953-966.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1975). La memoria para prosa. En Ch. Kofer (comp.), *Estructura de la memoria humana*. Barcelona: Omega, 1979.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration model. *Psychological Review*, 2, 163-182.

Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. En H.L. Pick, P. van den Broek Jr. y D.C. Knill (comps.), *Cognition: Conceptual and methodological issues*. Washington, DC, American Psychological Association.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Boulder, Colorado, Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2001). Predication. *Cognitive Science*, 25, 173-202.

Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. En M. Louwerse y W. van Peer (eds.), *Thematics, Interdisciplinary Studies*, Amsterdam: Benjamins.

Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 363-394.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.

Kuhn, D. (1999). Metacognitive development. En L. Balter y C. S. Tamis Le-Monda (Eds.), *Child Psychology. A handbook of contemporary issues*. Hove E. Sussex: Psychology Press.

Kuhn, D y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, N.J. US: LEA.

Landauer, Th. y Dumias, S. (1997). A solution to Platos problem: the latent semantic analysis theory of acquisition, induction and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104, 211-240.

Landauer, Th. (1999). Latent Semantic Analysis. A Theory of the Psychological of language and Mind, *Discourse Processes*, 25, 259-284.

Landauer, Th. (2002). On the computational basis of learning and cognition: Arguments from LSA. En Ross, N. (ed.), *The psychology of learning and motivation*, 41, 1-63.

Landauer, Th., Foltz, P. y Laham, D. (1998). An introduction to Latent Semantic Analysis. *Discourse Processes*, 27(3), 303-310.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.

León, J. (1995). Ayudas del texto: Uso y eficacia de las señalizaciones en la comprensión y recuerdo de pasajes expositivos. En Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández Barrocal, P. (Eds.), *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.

Lesgold, A.M. (1972). Pronominalizations: A device for unifying sentences in memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 316-323.

Linn, M. C. y Siegel, H. (1984). Postformal reasoning: a philosophical model. En Commons, Richards y Armon (eds.)

- Long, D.L., Oppy, J. M. y Seely, M. R. (1994). Individual differences in the time course of differential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20, 1456-1470.
- Lorch, R. F., Lorch, E. P. y Klusewitz, M. A. (1993). College students' conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 85, 239 – 252.
- Lovett, M.C., Reder, L.M. y Lebiere, C. (1999). Modeling working memory in a unified architecture: An ACT-R perspective. En A. Miyake y P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Luque, J.L., García Madruga, J.A., y Kintsch, W. (1993). Developmental Differences in a summary task: the role of active knowledge. *Technical Report*, 93-95, Institute of Cognitive Science, University of Colorado, Boulder, CO: 80309.
- Madden, C. y Zwaan. R. (2003). How does verb aspect constrain event representations? *Memory & Cognition* 31 (5), 663-672.
- Magliano, J. P., Trabasso, T. y Graesser, A. C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91, 615 – 629.
- Magliano, J. P., Zwaan, R. y Graesser, A. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. En H. Van Oostendorp y S. Goldman (eds.). *The construction of mental representaions during reading*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Magliano, J.P. y Millis, K.K. (2003). Assesing reading skill with think-aloud procedure. *Cognition and Instruction*, 21, 251-283.
- Magliano, J. P., Todaro, S., Millis, K., Wiemer, K., Kim, H. y Mc Namara, D. (2005). Changes in reading strategies as a function of reading training: A comparison of live and computarized training. *J. Educational Computing Research*, 32 (2), 185-208-
- Mannes, S. (1994). Strategic processing of text. *Journal of Educational Psychology*, 86, 577 – 588.
- Marin, M. y Hall, B. (2002). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio. Obstáculo para lectores inexpertos. En *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*. Universidad de Buenos Aires.
- Marin, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incomprensión de la lectura en los textos de estudio. *Lectura y Vida*, Marzo 2003, 22-28.
- Martí, E. (2000). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Mateos, M. (1989). *Leer para comprender: desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Madrid: Universidad Autónoma. (Tesis Doctoral editada en microficha).
- Mateos, M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61 – 76.

Mateos, M. y Alonso J. (1991) Metacognition and reading comprehension: strategies for comprehension monitoring training. En M. Carretero, M. Pope, R. J. Simons y J. I. Pozo (eds.), *Learning and instruction* (vol. 3), Oxford: Pergamon Press.

Mateos, M. (1995). Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora. En M. Carretero, J. Almaraz y P. Fernández Barrocal (Eds), *Razonamiento y Comprensión*. Madrid: Editorial Trotta.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.

McClelland, J.L. y Rumelhart, D.D. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception. *Psychological Review*, 88, 375-407.

McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.

McNamara, D. (2001). Reading both high-coherence and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.

McNamara, D. (2004a). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, Vol. 37 N° 55, 19-30.

McNamara, D. (2004b). Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 22, 247-288.

Meyer, B.J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam, North-Holland.

Meyer, B.J., Brandt, D.M. y Bluth, G.J. (1980). Use of the top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.

Meyer, B.J. (1984). Organizational patterns in prose and their use in reading. En M.L. Kamil y A.J. Moet, *Reading research: studies and applications*, Clemson, S.C., National Reading Conference.

Meyer, B.J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Comps), *Learning and comprehension of text*. Nueva Jersey: LEA.

Meyer, B.J. (1985). Prose Analysis: Purpose, procedures and problems. En B.K. Britton y J.B. Black (eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.

Meyer, B.J. y Bartlett, B.J. (1985). *A plan for reading: A strategy to improve reading comprehension and memory for adults*. Tempe, Arizona State University.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1997). *Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza (Lengua) 3er. Operativo Nacional de Evaluación 1995*. Buenos Aires.

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. En P. A. Winston (comp.), *The psychology of computer vision*. Nueva York: McGraw-Hill.

Mitchell, D.C. (1982). *The process of reading*. John Wiley y Sons, Chichester.

- Mitchell, D.C. (1987). Lexical guidance in human parsing: Locus and processing characteristics. En M. Coltheart (comp.), *Attention and Performance XII: The Psychology of Reading*. Hillsdale, (NJ): LEA.
- Miyake, A. y Shah, P. (1999). Toward unified theories of working memory: Emerging general consensus, unresolved theoretical issues, and future research directions. En A. Miyake y P. Shah (eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Molinari, C. (2000). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Moreira, M. A. (1979). Concept maps as tools for teaching. *Journal of College Science Teaching*, 8, 283 – 298.
- Morton, J. (1980). The logogen model an orthographic structure. En U. Frith (Ed), *Cognitive processes in Spelling*. Londres, Academic Press.
- Morton, J. y Patterson, K. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds), (1985) *Surface Dislexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres, LEA.
- Muth, K. D. (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Napoli, A. R y Hiltner, G. J. (1993). An evaluation of development reading instruction. *Journal of Developmental Education*, 17, 14 – 20.
- Neimark, E. D. (1975). Intellectual Development during Adolescence. En F. D. Horowitz (ed.), *Review of Child Development Research, Vol. 4*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norris, D. (1986). World recognition: Contexts effects without priming. *Cognition*, 22, 93-136.
- Novak, J. (1990). Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science* 19, 29 – 52.
- Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.
- Oakhill, J. (1983). Instantiation in skilled and less-skilled comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J., Yuill, N. y Parkin, A. (1986). On the nature of the difference between skilled and less skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 80-91.
- Olson, D. (1994). *The word on paper*. Cambridge: University Press (Trad. Cast.: El mundo sobre el papel. Barcelona: Gedisa, 1998).
- Otero, J., León, J. A. y Graesser, A. (2002). *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ, Erlbaum.

- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. En J. Osborn, P. Wilson y R. C. Anderson (eds.), *Reading Education: foundations for a literate America*. Lexington, M. A.: Lexington Books.
- Paris, S. G. y Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G., Cross, D. R. y Lipson, M. Y. (1984) Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239 – 1252.
- Paris, S. G. y Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25 – 56.
- Paris, S.G., Wasik, B. A. y Turner, J. (1996). The development of strategic readers. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson, *Handbook of Reading Research (Vol. II)*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, K. y Shewell, C (1987). Speak and Spell: Dissociations and word-class effects. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds.), *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Londres, LEA.
- Pereira, C. y Di Stéfano, M. (2001). Textos argumentativos y textos expositivos. *Actas del Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The New Retic. A treatise on argumentation*. Notre Dam, University of Notre Dame Press.
- Perfetti, Ch. (1985). *Reading Ability*. Nueva York, Oxford University Press.
- Perfetti, Ch. (1998). The limits of co-occurrence: Tools and Theories in Language Research. *Discourse Processes*, 25, 365-377.
- Perrig, W. y Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representations of text. *Journal of Memory and Language*, 24, 503-518.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. En A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college. Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget. J. (1955). *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Presses Universitaires de France. (Trad. Cast.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós. 1972).
- Piaget, J. (1970). L'évolution intellectuelle entre l'adolescence et l'age adulte. *Rapport sur le III Congres International, FONEME*. (Vers. cast., *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. En J. A. Delval (Comp., 1978). *Lecturas de Psicología del niño*, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial).

- Platt, G. M. (1986). Should colleges teach below-college-level courses? *Community College Review*, 14(2), 19 – 24.
- Policastro, M. (1993). Assessing and developing metacognitive attributes in college students with learning disabilities. En S. A. Vogel y P. B. Adelman (Eds.), *Success for college students with learning disabilities*. New York: Springer – Verlag.
- Popkewitz, Th. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Posner, G. J. (1980). Instrumentos para la investigación y desarrollo del currículo. Aportaciones potenciales desde la ciencia cognoscitiva. Universidad de Cornell, EEUU.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rayner, K. (1977). Visual attention in reading: Eye movements reflect cognitive processes. *Memory and Cognition*, 5, 443-448.
- Rayner, K., Carlson, M. y Frazier, L. (1983). The interaction of syntax and semantics during sentence processing: Eye movements in the analysis of semantically biased sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 358-374.
- Ruiz Vargas, J. (2002). *Memoria y olvido. Perspectivas evolucionista, cognitiva y neurocognitiva*. Madrid: Ed. Trotta.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The buildings blocks of cognition. En R. J. Spiro (comp.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Nueva Jersey: LEA.
- Rumelhart, D. y McClelland, J. y El Grupo PDP (1986/1992). *Introducción al Procesamiento Distribuido en Paralelo*. Madrid: Alianza Psicología.
- Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Towards a social interpretation. *College English*, 52, 52 – 73.
- Rusell, D. (2003). Preface. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker y P. Jörgensen, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sánchez, E. (1990 a). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Sánchez, E. (1990 b). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.
- Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (comps), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale N. J.: LEA.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Schank, R. C y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding an inquiry into human knowledge structure*. Hillsdale, Nueva York: LEA.

Schmalhofer, F. J. (1982). Comprehension of a technical text as a function of expertise. Dissertation, University of Colorado.

Schneuwely, B. (1992). La concepción vigotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*. 58, 35-51.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards an R & D program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

Solé, I. (2001). Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Claves para la innovación educativa 10*, Barcelona: Graó.

Spires, H. A, Huntley-Johnson, L. y Huffman, L. E. (1993). Developing a critical stance towards text through reading, writing and speaking. *Journal of Reading*, 37, 115 – 122.

Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. y Andersen, D. K. (1994). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. En R. B. Ruddell, M. R. Rudell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M. y Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Reaserch Quarterly*, 31, 430 – 456.

Stanovich, K.E. y West R.F. (1981). The effects of sentence context on ongoing word recognition: tests of a two-process theory. *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 7 (3), 658-672.

Stanovich, K.E., West, R. y Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: the role of print exposure. *Development Psychology*, 54, 251-287.

Stern, M y Hall, B. (2000). *Comunicacion Verbal y Escrita. El texto expositivo-argumentativo*. Buenos Aires: LEUKA.

Stewart, J., Van Kira, J. y Rowell, R. (1979). Concepts Maps: A tool for use in biology teaching. *The American Biology Teacher*, 41 (3), 171 – 175.

Stromso, H., Bråten, I. y Samuelsten, M. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading: A longitudinal think-aloud study. *Cognition and Instruction*, 21 (2), 113 – 147.

Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). How do children understand what they read and what can we do to help them? En M. Graves, P. van den Broek y B. Taylor (Eds.), *The first R: A right of all children*. NY: Columbia University Press.

- Treiman, R. y Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. En Brady, S. A. y Shankweiler, D. (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, N. Y. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tunmer, W. y Herriman, M. (1984). The Development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlín: Springer-Verlag.
- Tyler, L. K. y Marslen-Wilson, W. D. (1982). Speech comprehension processes. En J. Mehler, M.F. Garret y E. Walker (comps), *Perspectives on mental representation*. Hillsdale, NJ, LEA.
- Urquhart, E. (2005). Reading, writing, and assistive technology: An integrated development curriculum for college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 30-39.
- Van Dijk, T. (1972). *Some aspects of text grammars*. The Hague, Mouton.
- Van Dijk, T. (1977). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid y México: Siglo XXI Editores, 1980.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona y Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1992.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vellutino, F. (1982). Theoretical issues in the study of word recognition: The unit of perception controversy reexamined. En E. Rosenberg (Ed), *Handbook of applied Psycholinguistics*. Nueva Jersey. LEA Hillsdale.
- Venegas, René (2003). Análisis Semántico Latente: una panorámica de su desarrollo. *Revista Signos*, 53, 121-140.
- Vermetten Y. L., Vermunt, J. D. y Lodewijks, J. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 222- 244.
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos, *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 53-71.
- Vidal-Abarca, E. (1999), “¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión?”, en J. I. Pozo y C. Monereo, *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- Viramonte, M. y Carullo, A. M. (2000). El “error” como instrumento orientador para el desarrollo de competencias lecto-comprensivas. En Viramonte M. (comp.) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- Wanner, E. (1975). *On remembering, forgetting and understanding sentences*. The Hague: Mouton.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18, 109-123.

Wiley, J. y Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301 – 311.

Yanok, J. (1993). College students with learning disabilities enrolled in developmental education programs. *College Student Journal*, 27, 166 – 173.

Zwaan, R. (1996). Processing narrative time shifts. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition* 22, 1196-1207.

Zwaan, R. (1999). Five dimensions of narrative comprehension. The event indexing model. En S. Goldman, A. Graesser y P. Van den Broek (eds.), *Narrative comprehension. Causality and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zwaan, R., Langston, M. y Graesser A. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science* 6, 292-297.

Zwaan, R., Magliano, J. y Graesser, A. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition* 21, 386-397.