



ECOS DESDE LAS FACULTADES

LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

David A. Capellán *

Resumen

La lectura es una de las principales actividades en los procesos de construcción de nuevos aprendizajes. En la docencia universitaria se debe velar porque los textos que se asignan a los estudiantes faciliten la tarea de aprender, en vez de dificultarla. Para esto, es necesario contar con criterios para la selección y secuenciación de los mismos. Este artículo aborda tres conceptos que pueden ser aplicados con este fin: superestructura, cohesión y progresión temática.

Palabras clave

lingüística textual, enseñanza de la lectura, superestructura textual, cohesión textual, progresión temática

La lectura tiene una importancia capital en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel y a medida que el individuo incrementa su autonomía al aprender, se convierte en la principal fuente de conocimiento. En la universidad, la lectura ocupa el primer puesto entre las asignaciones que deben realizar los alumnos fuera del aula como preparación para las actividades en clase. Por lo anterior, es fundamental que los docentes –en nuestra función de mediadores de aprendizajes– velemos porque los textos asignados a los estudiantes faciliten la tarea de aprender, en vez de hacerla más difícil.

Pero, ¿cómo podría un texto dificultar el proceso de aprendizaje? Esto se explica por el hecho de que “Lectores y textos poseen repertorios –conjuntos de valores, conocimientos y convenciones culturales– que deben interceptarse para construir significado. Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, el lector es incapaz de interactuar significativamente [con el texto]” (McCormick, Hanswel, como se cita en Carlino, 2005). Si como docentes, tratando de facilitar aprendizajes, asignamos textos para lectura cuyo sentido no puede ser reconstruido por nuestros estudiantes, más que facilitando estamos dificultando la tarea de aprender.

Es importante destacar que el grado de complejidad de un texto debe siempre medirse en relación con un determinado lector; sin embargo, existe una serie de condiciones tex-

tuales que, en general, contribuyen a facilitar o dificultar la interpretación. Entre éstas podemos señalar: a) la superestructura o modo de organización, b) el grado de cohesión, y c) la progresión temática.

Previo al análisis de las características antes enumeradas, es importante que consideremos los efectos del grado de conocimiento del lector del tema tratado por el texto sobre el proceso de reconstrucción de sentido. Parece contradictorio abordar este aspecto, cuando se supone que en la universidad el texto se utiliza para aprender “cosas” nuevas y, por lo tanto, mientras más información desconocida contenga, más beneficioso debería ser para el estudiante. Tanto desde el punto de vista pedagógico, como desde las teorías que explican el proceso de reconstrucción de sentido, lo anterior es falso.

El constructivismo parte del hecho de que para aprender “algo” nuevo es indispensable que podamos asociarlo con “algo” conocido; y desde la Lingüística Cognitiva se asume que todo texto está compuesto, en cantidades variables, por información conocida y desconocida. A mayor información conocida, más sencilla resultará la interpretación. Es necesario cuidar este balance, e ir introduciendo la nueva información de forma dosificada. Esto implica que la selección debe hacerse de manera que la información nueva aparezca de forma gradual en la

* Licenciado en Educación, mención Letras Modernas por la Universidad Tecnológica de Santiago, Santiago de los Caballeros. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santiago de los Caballeros. Encargado de la Unidad de Calidad Educativa de la Vicerrectoría de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago y profesor por asignatura del Departamento de Humanidades en esta misma Universidad.

sucesión de textos de la asignatura. Finalmente, debemos considerar que la gradualidad puede variar en función de la competencia lectora de nuestros alumnos, ya que la destreza en el manejo de estrategias de lectura puede compensar su desconocimiento del tema.

Superestructura o modo de organización

Se denomina superestructura textual o modo de organización del discurso a “la forma global que organiza las macroproposiciones (el contenido global de un texto)” (van Dijk & Kintsch, 1983). “Una superestructura es un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de comunicación se basan en formatos convencionales logrados a través del desarrollo de los géneros discursivos y de los tipos de texto” (Martínez, 2004).

La narración, la exposición y la argumentación son las superestructuras básicas. De acuerdo con lo que sostienen distintos autores, el nivel de complejidad de éstas se incrementa en el mismo orden en que se han enumerado (Carrasco Altamirano; Graesser & Goodman, como se cita en Álvarez Angulo, 1996) (Veliz, 1999). Es decir, los textos organizados en forma de narración resultan ser los más sencillos para los lectores, mientras que los argumentativos son los que suponen mayor grado de dificultad. Estos modos de organización, por lo regular, no aparecen de forma pura, se mezclan unos con otros en función de las necesidades de los hablantes. En tal sentido, al tomar en cuenta este aspecto en la selección de los textos, debemos considerar la superestructura predominante o principal.

Por ser el modo de organización que admite más modalidades –de distintos niveles de dificultad– consideraremos con

más detalle la superestructura expositiva. Los trabajos desarrollados por Kintsch y Meyer (como se cita en Álvarez Angulo, 1996) en esta área nos permiten identificar seis formas de exposición:

1. Comparación y contraste
2. Definición-descripción
3. Seriación de fases-colección
4. Clasificación
5. Problema-solución
6. Causa-consecuencia

¿Cómo identificar el grado de dificultad que representa cada uno de estos modos de organización? Villarini (1991) diseñó, para su proyecto orientado al desarrollo del pensamiento, una secuencia de operaciones mentales o destrezas de pensamiento que consiguió ordenar rigurosamente de la operación más simple a la más compleja. Estas operaciones son: observar, comparar, ordenar, agrupar, clasificar, inferir, analizar, razonar lógicamente, evaluar, solucionar problemas y tomar decisiones. La secuenciación de complejidad creciente se evidencia en el hecho de que para ejercitar cualquier destreza de pensamiento –de la comparación en adelante– se requiere hacer uso de la(s) anterior(es); por ejemplo, para ordenar se hace imprescindible el uso de las operaciones anteriores: observar y comparar.

Estas operaciones son procesos mínimos fundamentales a la hora de articular los complejos procesos a partir de los cuales se construye la interpretación de lo que se lee y están relacionadas con las superestructuras expositivas identificadas por Kintsch y Meyer. Las operaciones mentales son los procesos y los modos de organización son los productos de esos procesos. Veamos la Tabla 1:

Tabla 1
Relación entre las operaciones de pensamiento y las superestructuras expositivas.

Proceso (Operación de pensamiento)	Producto (Superestructura expositiva de)
1. Observar	Descripción
2. Comparar	Comparación-contraste
3. Ordenar	Seriación de fases
4. Agrupar / clasificar	Clasificación
5. Analizar / razonar lógicamente	Causa-consecuencia
6. Evaluar, resolver problemas / tomar decisiones	Problema-solución

De esta manera, las modalidades de la superestructura expositiva han sido ordenadas de la más sencilla a la más compleja (la operación mental inferir que no fue asociada a ninguna superestructura en particular, participa activamente en los procesos de interpretación por el hecho de que es imprescindible para generalizar y construir). Una primera prueba de campo para validar esta propuesta fue realizada recientemente y, junto a otros criterios, en el nivel

universitario, se pudo predecir con un 75% de efectividad el orden en que una serie de textos supondría grados crecientes de dificultad (Capellán & Núñez, 2009).

Grado de cohesión

La cohesión es la expresión de las relaciones de coherencia que se realizan en la construcción de un texto. La coherencia es la relación abstracta, de sentido, que se establece entre las

distintas ideas. La cohesión se construye mediante marcas que ponen en evidencia las relaciones de coherencia. ¿Cuáles son esas marcas? Repetición de una misma palabra en varios lugares del texto, repetición de un mismo concepto mediante sinónimos (sinonimia), utilización de conceptos amplios que permiten recoger a la vez y de alguna forma reiterar otros que han sido usados con anterioridad o que se usarán en lo adelante (generalización y superordenación), repetición de conceptos a través de pronombres sustitutos (anáfora y catáfora), repetición de segmentos del discurso a través de pronombres que los sustituyen (sustitución) y el uso de nexos.

Una gran cantidad de investigaciones sobre la función y los efectos de los distintos grados de cohesión apuntan a una relación proporcional entre los altos grados de cohesión y la facilidad para la interpretación de los textos. Los textos más cohesivos exigen menos esfuerzo intelectual para su comprensión. Cuando un texto es cohesivo ayuda al lector a reconstruir y a organizar, en un todo integrado, las estructuras de sentido subyacentes del escritor (Baumann & Stevenson, Clark, Fishman, Hotel-Burkhart, Meyer, Brandt & Bluth, como se cita en Lee Spiegel, 1994).

La multiplicación de las marcas cohesivas facilita la realización de inferencias y, en muchos casos, provoca que se pueda entender la relación entre las ideas sin realizar ningún tipo de proceso inferencial, puesto que el vínculo cohesivo explicita la relación de sentido. "Recursos tales como las conjunciones (nexos) hacen explícitas las conexiones entre las unidades del texto" (Irwin & Pulver, como se cita en Lee Spiegel, 1994). Asimismo, "las conjunciones (nexos) implícitas son más difíciles de comprender que las explícitas" (Irwin, Irwin & Pulver, Marshall y Glock, como se cita en Lee Spiegel, 1994).

Las marcas cohesivas son claves que proporcionan instrucciones de procesamiento que ayudan al lector a establecer las relaciones de sentido necesarias para

la interpretación del texto. Según Beaugrande (1980), "los recursos cohesivos contribuyen a la eficiencia en el procesamiento de un texto". Otros investigadores señalan que la cohesión evita los vacíos en la estructura del texto (Clak; Goldem; Meyer; Bradt & Bluth; Moe, como se cita en Lee Spiegel, 1994). "Los recursos cohesivos proporcionan una hoja de ruta para que el lector pueda realizar la reconstrucción del sentido del autor" (Bartlett & Scribner; Bracewell; Hidi & Hildyard, Brostoff; Lesgold; Meyer, Brandt & Bluth; Pulver; Sloan, como se cita en Lee Spiegel, 1994).

En resumen, a mayor cantidad de marcas cohesivas, más sencillo resultará el proceso de reconstrucción de sentido del texto, ya que la información será más explícita y exigirá del lector menor esfuerzo inferencial.

La progresión temática

Los elementos oracionales que componen los textos constan de dos partes: a) aquello de lo que se habla (tema), y b) lo que se dice del tema (rema). La progresión temática describe las relaciones interaccionales (de oración a oración) mediante las cuales se construye la dinámica que introduce en el texto la nueva información en relación con la ya presentada. Es la estructuración del texto a través de la interconexión de sus enunciados, la forma en que los temas y los remas se relacionan de enunciado a enunciado. Para F. Danes, de la Escuela de Praga, el concepto "progresión temática" es el proceso que supone la "concatenación y conexión jerárquica de los temas" (Diccionario de términos clave ELE).

La utilidad de la progresión temática para la determinación del grado de complejidad de los textos radica en el hecho de que a través de ella se puede medir, tal como se hace a nivel sintáctico, la profundidad con que unas ideas están incrustadas con respecto de las otras. A nivel textual, la complejidad de las interconexiones entre las ideas o tópicos



del texto será el resultado de la cantidad de relaciones concatenadas de inclusión de unas ideas en otras.

Los trabajos en Lingüística Textual han identificado y descrito varias formas de progresión temática. Aquí solo tomaremos en cuenta tres de ellas: la constante, la lineal y la derivada. El grado de complejidad de éstas aumenta en el mismo orden en que han sido enumeradas.

La progresión temática constante es el modelo de estructuración e interconexión de la información en el que el tema se mantiene a través de todo el texto, la información nueva siempre se trata de otros remas para el mismo tema (Alonso Belmonte, 1997). En la Tabla 2 se muestra un ejemplo de este tipo de texto y en la Gráfica A se ilustran las conexiones geoméricamente.

Esta forma de progresión es la más fácil de procesar, puesto que se trata de un modelo estable a través de todo el texto. En el proceso de interpretación el lector solo debe mantenerse al tanto de la relación de cada nuevo rema con el tema del texto que se mantiene en el centro recibiendo la caracterización o información. La predicción de la relación de las ideas por venir con las ya leídas es también muy fácil, puesto que siempre se trata de de la misma conexión: un nuevo rema para el tema conocido.

La progresión temática lineal es una estructuración en la que cada nueva proposición se construye tomando el rema de la proposición anterior y convirtiéndolo en su tema. En la Tabla 3 se muestra un ejemplo de este tipo de texto y en la Gráfica B se ilustran las conexiones geoméricamente.

Tabla 2
Progresión temática constante

T1: La capa de ozono, u ozonofera, **R1:** es la zona de la estratosfera terrestre que contiene una concentración relativamente alta de ozono. **T1:** Esta capa, que **R2:** se extiende aproximadamente de los 15 Km. a los 40 Km. de altitud, **R3:** reúne el 90% del ozono presente en la atmósfera y **R4:** absorbe del 97% al 99% de la radiación ultravioleta de alta frecuencia.

T1: La capa de ozono **R5:** fue descubierta en 1913 por los físicos franceses Charles Fabry y Henri Buisson. [...]

Capa de ozono
Wikipedia [www.wikipedia.org] (adaptación)

Gráfica A
Progresión temática constante

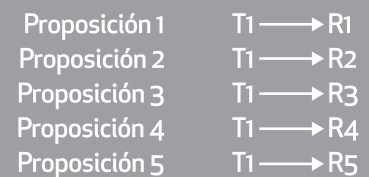
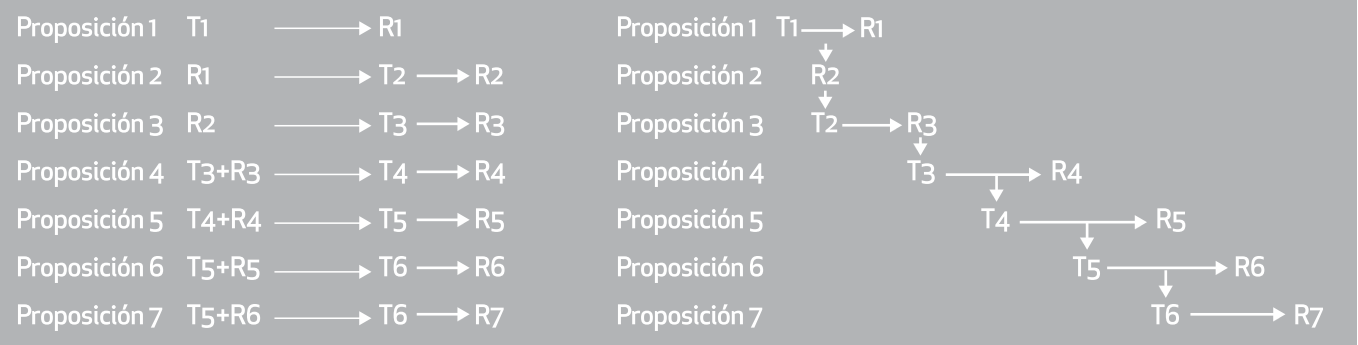


Tabla 3
Progresión temática lineal

[...] Si **T1:** el proceso de destrucción de la capa de ozono **R1:** continuara, **T1+R1→R2:** se desencadenaría un conjunto de fenómenos de consecuencias catastróficas para la humanidad. **R2→T2:** Los principales **R3:** serían éstos:
R3→T3: La temperatura de la Tierra **R4:** aumentaría varios grados, de modo que (en consecuencia) **T3+R4→T4:** el hielo de los casquetes polares **R5:** se fundiría y **R6:** aumentaría **T4+R5→T5:** el nivel de los mares. En consecuencia, **T5+R6→T6:** las poblaciones costeras **R7:** quedarían anegadas. [...]

La destrucción de la capa de ozono
<http://roble.cnice.mecd.es/~msanto1/lengua/-armentacion.htm#m3>

Gráfica B
Progresión temática lineal



En este modelo, la estructuración, aunque diferente de la anterior en su construcción, es también estable. Una vez que el lector determina cuál es la dinámica informativa, puede predecir con cierta facilidad la relación del dato siguiente con el que acaba de leer. A diferencia de lo que sucede en el primer tipo de progresión temática presentado, cada vez que el texto avanza, la profundidad de incrustación aumenta. Si el lector quiere recordar el contenido del texto, tendrá que reconstruir –hacia atrás– la concatenación de ideas que lo constituye.

En la progresión temática constante, si el lector olvida uno o más remas, podrá seguir recordando el restante contenido del texto, ya que solo se da un tipo de conexión, la del nuevo rema con el tema constante. En la progresión temática lineal o en escalera, si el lector olvida un tema o un rema, enfrentará dificultades para reconstruir el sentido global del texto,

porque faltará un eslabón de la cadena a través de la que se construye el sentido del mismo.

La progresión de un texto es derivada cuando un tema general (hipertema o hiperrema) se subdivide en varios subtemas que el texto desarrolla a continuación (Martínez, 2004). La división del gran tema o rema en una cantidad variable de temas (según el contenido del texto), unido al posterior desarrollo de cada tema por métodos que podrían resultar distintos, supone una diversificación de la dinámica de introducción de la nueva información con respecto de la anterior. Esta variabilidad incrementa de forma considerable la dificultad para reconstruir el sentido global del texto. En la Tabla 4 se muestra un ejemplo de este tipo de texto y en la Gráfica C se ilustran las conexiones geoméricamente.

Tabla 4
Progresión temática derivada

T1: La atmósfera terrestre **R1:** es la capa gaseosa que rodea a la Tierra. **T1→T2:** Juntamente con la hidrosfera **R2:** constituyen el sistema de capas fluidas terrestres, cuyas dinámicas están estrechamente relacionadas. **T1:** La atmósfera **R3:** está constituida por cinco capas: troposfera, estratosfera, mesosfera, termosfera y exosfera.

R3→T3: La troposfera **R4:** es la capa inferior (más próxima a la superficie terrestre) de la atmósfera de la Tierra. A medida que se sube, disminuye la temperatura en la troposfera (**T4:** la temperatura **T3→R5:** disminuye a medida que se sube, en la troposfera). En la troposfera suceden los fenómenos que componen lo que llamamos tiempo (**T5:** los fenómenos que componen lo que llamamos tiempo **T3→R6:** suceden en la troposfera).

R3→T6: La estratosfera **R7:** es la segunda capa de la atmósfera de la Tierra. A medida que se sube, **T6→T7:** la temperatura en la estratosfera **R8:** aumenta. **T6→R9:** Aquí se localiza **T8:** la capa de ozono.

T8: Esta última **R10:** contiene una concentración relativamente alta de ozono. **T8:** Esta capa, que **R11:** se extiende aproximadamente de los 15 Km. a los 40 Km. de altitud, **R12:** reúne el 90% del ozono presente en la atmósfera y **R13:** absorbe del 97% al 99% de la radiación ultravioleta de alta frecuencia. En el año 1982, **T9:** los científicos **T8→R14:** descubrieron un agujero en la capa de ozono sobre la Antártida. Y **R14→T10:** este agujero **R15:** ha venido aumentando de forma alarmante durante los últimos años.

Si **T10+R15→T11:** el proceso de destrucción de la capa de ozono **R16:** continuara, **R17:** se desencadenaría un conjunto de fenómenos de consecuencias catastróficas para la humanidad. **R17→T12:** Los principales **R18:** serían éstos. **R18→T13:** La temperatura de la Tierra **R19:** aumentaría varios grados, de modo que (en consecuencia) **T13+R19→T14:** el hielo de los casquetes polares **R20:** se fundiría y **R21:** aumentaría **T14+R20→T15:** el nivel de los mares. En consecuencia, **T15+R21→T16:** las poblaciones costeras **R22:** quedarían anegadas. [...]

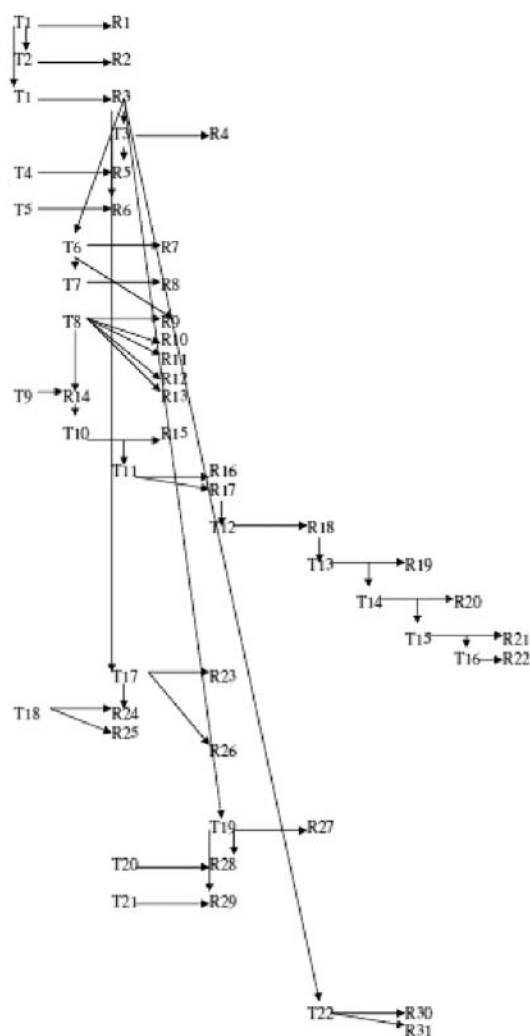
R3→T17: La mesosfera **R23:** es la tercera capa de la atmósfera de la Tierra. En ésta la temperatura disminuye a medida que se sube, como sucede en la troposfera (**T18:** La temperatura **T17→R24:** disminuye a medida que se sube en ésta, como sucede en la troposfera). **T18:** (la temperatura) **R25:** Puede llegar a ser hasta de -90° C. **T17:** (la mesosfera) **R26:** ¡Es la zona más fría de la atmósfera!

R3→T19: La termosfera **R27:** es la cuarta capa de la atmósfera de la Tierra. A esta altura, el aire es muy tenue y la temperatura cambia con la actividad solar (**T20:** el aire **T19→R28:** es muy tenue a esta altura y **T21:** la temperatura **T19→R29:** cambia con la actividad solar a esta altura).

R3→T22: La exosfera **R30:** es la última capa de la atmósfera de la Tierra. **T22:** Ésta **R31:** es el área donde los átomos se escapan hacia el espacio.

Capa de ozono
Wikipedia [www.wikipedia.org] (adaptación)

Gráfica C
Progresión temática derivada



Como hemos señalado, la superestructura, el grado de cohesión y el tipo de progresión temática son solo tres de los aspectos que podemos utilizar para medir el grado de dificultad de los textos. En educación –como en cualquier otra actividad– mientras más variables podamos controlar, mayor será la efectividad del proceso. Contar con criterios claros y avalados por la investigación científica para seleccionar los textos que utilizaremos con la finalidad de mediar los procesos de aprendizaje nos permite acercarnos a los “repertorios” de lectores y textos e incrementa el valor de la lectura como actividad para la construcción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Alonso Belmonte, M.I. (1997). Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de ELE. *Actas del VIII congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (pp. 106-113), 17-20 de septiembre de 1997, Alcalá de Henares. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Extraído el 8 de febrero de 2010 de, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0103.pdf
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44. Extraído el 8 de febrero de 2010 de, <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9696110029A.PDF>
- Beaugrande, R. (1980). *Text, Discourse, and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood (NJ): Ablex.
- London: Longman Capellán, D. & Núñez, E. (2009). *Propuesta de criterios para evaluar la complejidad de los textos expositivos y argumentativos utilizados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y para ordenarlos de los más simples a los complejos*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Santo Domingo
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Lee Spiegel, D. (1994). La cohesión lingüística. En: Irwin, J & Doyle, M.A. (1994). *Conexiones entre lectura y escritura* (pp. 77 – 106). Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Márquez, A.M., & Rojas-Drummond, S. (2002). Estrategias para la comprensión de textos en niños de primaria. Desarrollo de la lectura y la escritura. *Memoria del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp. 50-54), 16-10 de octubre de 2002, Puebla. Puebla: Consejo Puebla de Lectura.
- Progresión temática. En: *Diccionario de términos clave ELE*, Centro Virtual Cervantes. Extraído el 8 de febrero de 2010, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Veliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192. Extraído el 8 de febrero de 2010 de, http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999003400013&script=sci_arttext
- Villarini, Ángel R. (1991). *Manual para la enseñanza de las destrezas del pensamiento*. San Juan: Proyecto para el desarrollo de las destrezas del Pensamiento, Universidad de Puerto Rico.