

COMPRENSIÓN DE TEXTOS FILOSÓFICOS EN ALUMNOS DE C.O.U.: UN ESTUDIO EMPÍRICO

por Víctor SANTIUSTE BERMEJO, Emilio GARCÍA GARCÍA,
Carlos L. AYALA FLORES y Carmen BARRIGÜETE MERCHÁN

Universidad Complutense de Madrid

I. Introducción

Caracterizamos la cognición como el sistema de estructuras y procesos mediante los cuales el sujeto representa información y opera con ella para adaptarse a las exigencias del entorno. La metacognición hace referencia al conocimiento y control de la cognición.

Una estrategia es un plan de acción para lograr determinado objetivo. Las estrategias mentales serán, pues, procedimientos para optimizar el procesamiento de información. Constituyen configuraciones o secuencias de recursos y procedimientos que permiten un procesamiento adecuado de la información y un enfrentamiento eficaz con las exigencias de la situación (Beltrán, 1987; Beltrán, 1993; Elosúa y García, 1993; García García, 1994; Kirby, 1988; Mayor, Suengas y González, 1993; McCormick, Miller y Pressley, 1989; Monereo, 1993; Monereo y Clariana, 1993; Nisbet y Schucksmith, 1987; Poggioli, 1989; Schneider y Weinert, 1990; Weinstein y Mayer, 1986). Mediante las estrategias, el sujeto puede incorporar nuevas informaciones, retenerlas y recuperarlas para así resolver nuevos problemas y tomar decisiones apropiadas. El concepto de estrategia implica atención, conciencia, intencionalidad, pero puede ser condición de una estrategia eficaz pasar de la deliberación y control a un nivel de cierto automatismo en su

ejercicio. En cierta medida, una estrategia es un algoritmo secreto de aprendizaje.

La metacognición, por su parte, hace referencia tanto al conocimiento de los procesos cognitivos en general, y particularmente al conocimiento que el sujeto tiene de su propio sistema cognitivo (contenidos, procesos, capacidades y limitaciones) como a los efectos reguladores que tal conocimiento puede ejercer en su actividad (Weinert y Kluwe, 1987). Este *tópico* de investigación recoge aportaciones procedentes de diversas disciplinas, y pretende operativizar la dimensión reflexiva y reguladora de la conciencia humana que ha estado tan presente en toda la historia de la Filosofía.

Pero no se puede comprender el proceso de aprendizaje, la adquisición y uso de conocimientos, sin tomar en consideración la motivación y afectividad. Se puede disponer de estrategias cognitivas adecuadas, pero se requiere un estado motivacional-afectivo apropiado para ponerlas en práctica. La cognición está motivada, y la motivación para conocer determina la cantidad y calidad de dicha cognición. Dos propiedades principales de la motivación son el nivel o grado de motivación y su dirección. Una persona motivada para aprender no se dirigirá de igual manera a todos los tipos y modalidades de aprendizaje, y por tanto es necesario tener en cuenta su dirección. El grado y dirección de la motivación interactúan entre sí, y podemos tener altos niveles de motivación en ciertas direcciones y bajos en otros.

En ocasiones, el alumno fracasa en las tareas académicas, no tanto por carecer de estrategias cognitivas como por un déficit de estrategias motivacionales que le permitan desarrollar y mantener un estado motivacional y un ambiente de aprendizaje apropiado (Alonso Tapia, 1991; Elosúa y García, 1993; Entwistle, 1988).

Una enseñanza-aprendizaje con éxito requiere, pues, cognición, metacognición y motivación como factores interdependientes en un adecuado contexto instruccional (Short y Weissberg-Benchell, 1989). Además de la base de conocimientos disponibles, el alumno ha de

saber pensar y también *querer saber*. Estos componentes interactúan en un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje, donde el papel del profesor y de los compañeros es determinante (Figura 1).

FIGURA 1. Condiciones del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se han propuesto diferentes clasificaciones de las estrategias cognitivas y metacognitivas, según el marco teórico y los objetivos de los autores. El listado puede ser más o menos extenso. En ocasiones, un mismo término se emplea con significados diferentes; en otras, los investigadores se refieren a lo mismo con distinta

terminología.

Nosotros, siguiendo el esquema de la figura 2, diferenciamos:

estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales-afectivas.

FIGURA 2. Estrategias mentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias cognitivas de adquisición y codificación facilitan los procesos de percepción y representación de la información. Hacen referencia a una serie de actividades como atender, observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, etc. Las clásicas técnicas de estudio o de trabajo intelectual se situarían en este grupo de estrategias básicas de procesamiento, como procedimientos de focalización y selección de la información para ser codificada, elaborada, retenida y utilizada por el sujeto. Serían, pues, un primer nivel en la adquisición de conocimiento. Como más representativas señalamos: hacer una lectura global previa; identificar las ideas principales y secundarias; sub-rayar la información más relevante; tomar notas y redactar apuntes; consultar diccionarios, enciclopedias, etc; elaborar esquemas y resúmenes; repasar el conocimiento adquirido y formularse preguntas al respecto (Hernández y García, 1991; Selmes, 1988).

Las estrategias de elaboración y reestructuración son procedimientos para procesar la información a un nivel más profundo y significativo. La elaboración supone relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos disponibles, haciéndolos significativos. Conlleva, pues, un nivel más profundo de procesamiento y una mayor implicación del sujeto. Incluyen la elaboración mediante imágenes (por ejemplo, servirse de imágenes y de analogías que representen o estén relacionadas con el material), y la elaboración verbal (por ejemplo, parafrasear un texto, hacer inferencias explícitamente, establecer relaciones, formular y responder a autopreguntas). La reestructuración supone una transformación y reconstrucción de la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla, retenerla y recuperarla mejor. Implica un sujeto más reflexivo, activo y responsable de sus aprendizajes, que da un significado personal a la información, interpreta, argumenta, explica, razona, etc.

Las estrategias de recuperación y utilización están en estrecha dependencia de los procesos habidos en la elaboración y reestructuración, de tal manera que si hacemos uso de imágenes, dibujos, analogías, categorías, esquemas, mapas, etc., facilitamos también los procesos de recuperación. Asimismo el sujeto puede transferir, extrapolar, generalizar, etc., aplicando los conocimientos y procedimientos adquiridos en un campo o tarea a otros con los que esta-

blece algún tipo de relación.

Todas las personas, cuando aprenden o procesan información hacen uso de procedimientos. En determinadas ocasiones, estos procedimientos son estratégicos, es decir, apropiados para lograr los objetivos previstos; pero en otras ocasiones no resultan tan eficaces. Asimismo, en algunas circunstancias el sujeto puede ser consciente en mayor o menor grado del funcionamiento de tales estrategias, mientras que en otros momentos pueden operar ajenas a su conocimiento y control.

Las estrategias pueden y deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje en un contexto instruccional. Es decir, se pueden y deben enseñar procedimientos efectivos para que el alumno alcance las metas que se propone en su proceso educativo. Pero las estrategias no se aprenden súbita y definitivamente, sino que exigen tiempo y una metodología apropiada. Por otra parte, no operan en el vacío, sino que necesitan contenidos específicos para ser adquiridas y aplicadas. El *curriculum* de nuestro sistema educativo establece como contenidos del mismo: conceptos, procedimientos y actitudes. El término *procedimiento* sería sinónimo de estrategia.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje se suele poner el énfasis, cuando no la atención exclusiva, en enseñar conocimientos, limitando los contenidos del *curriculum* a informaciones sobre un determinado ámbito (conocimiento declarativo) que configuran las distintas disciplinas, asignaturas o áreas curriculares, suponiendo equivocadamente que los alumnos los aprenderán por el hecho de enseñárselos y, más aún, que aprenderán también los procedimientos o estrategias (pensar, razonar, resolver problemas, tomar decisiones) para operar con ellos eficazmente en las distintas situaciones y contextos. La investigación disponible pone en cuestión tal suposición. Sólo una minoría de estudiantes son capaces de aprender las estrategias. La gran mayoría de alumnos necesitan de una enseñanza intencional, estructurada y explícita de las mismas para lograr aprenderlas.

En las propuestas curriculares que presenta la Reforma educativa, las estrategias (recordemos que se las denominaba *procedimientos*) constituyen un componente del contenido del *curriculum*, tan importante como, por una parte, los datos, conceptos y principios, y por otra parte las actitudes, valores y normas. Los diseños y propuestas curriculares tienen muy presentes los procedimientos o estrategias en todas las áreas y niveles de escolaridad como objetivo intencional y explícito de enseñanza y aprendizaje.

Una de las características principales de los aprendizajes referidos a procedimientos es que se aprenden y consolidan con la práctica. Por tratarse de un tipo de contenidos que implica la adquisición, automatización y generalización de acciones, es evidente que la práctica resulta determinante. Igualmente cabe decir respecto a la necesidad de un contexto activo de aprendizaje, descubrimiento y resolución de problemas (Coll, 1991; Coll y Valls, 1992). El entrenamiento en los procedimientos y estrategias del pensamiento es un proceso análogo al entrenamiento físico, con una importante diferencia: el entrenamiento mental, contrariamente al físico, no es directamente observable y, por ello, el profesor ha de poner especial empeño en sacar a la luz los procesos mentales tanto de sí mismo como del estudiante para poder optimizarlos. Al igual que el entrenamiento físico, necesita mucha práctica y ejercicio, observar atentamente realizaciones de modelos expertos, y analizar y reflexionar sobre los pasos seguidos y los resultados.

II. Comprensión de textos

Cuando leemos un texto con el objetivo de comprender lo que está escrito, nuestra mente realiza un conjunto muy diverso y complejo de procesos. No es suficiente la decodificación de signos gráficos o letras escritas y el reconocimiento de palabras y su significado (procesos léxicos). Éstos son procesos necesarios pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva. Es preciso también poner en juego conocimientos de tipo sintáctico, que ponen en relación las palabras constituyendo unidades mayores, esto es oraciones y frases con una estructura correcta (procesos sintácticos). Además el lector tiene que comprender el significado de la oración (procesos semánticos). Y representar el contenido del texto integrándolo con sus conocimientos previos (procesamiento textual). Cada uno de estos niveles de comprensión está constituido, a su vez, por otros componentes y procesos que han sido objeto de investigación especialmente por la psicología cognitiva y la psicolingüística durante las últimas décadas. Disponemos en castellano de obras recientes que recogen las aportaciones más relevantes al respecto (Cuetos, 1990; García García, 1993; Mayor, 1984; Puente, 1991; Valle y otros, 1990; Vega y otros, 1990).

Extraer el significado de un enunciado (proposición) no agota el proceso de comprensión lectora. Los enunciados son elementos constituyentes de una estructura superior: el texto. Y un texto no es un mero agregado de expresiones, sino que presenta una cohe-

sión sintáctica y una coherencia temática. Precisamente el procesamiento textual hace referencia a las representaciones y procesos que se dan a nivel textual y que comprenden: integración de las proposiciones del texto, conocimiento del mundo por parte del lector, inferencias a partir de los esquemas cognitivos del sujeto e interpretación integrada del texto.

Si un texto viene dado por un conjunto de oraciones estrechamente relacionadas entre sí, será preciso un procesamiento que posibilite una integración de tales relaciones. Pero la comprensión no es un mero resultado del significado de las proposiciones explícitas en el texto. De otra manera, el contenido del mismo no se reduce a la mera suma de los significados de las oraciones que lo componen. Para comprender un texto se requiere, además de la información presente en el mismo, la información previa que el sujeto tiene representada en esquemas, marcos y modelos de memoria.

El lector construye el significado a partir de lo dado en el texto y de lo puesto por él mismo. Los conocimientos previos relacionados con el tema tratado le van a posibilitar hacer inferencias. Los procesos mencionados le permitirán llevar a cabo una integración global y una interpretación del texto, en la que se entremezclan sus conocimientos previos con la información que aquél le proporciona.

Factores y estrategias en la comprensión

La lectura es una actividad muy compleja. Podemos diferenciar en la comprensión lectora los siguientes procesos: decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial, metacompreensión.

— *Decodificar* significa descifrar un código. En este caso se trata de dar un significado a las letras impresas. Se admiten dos procesos decodificadores: uno, consiste en asociar la palabra escrita con el significado disponible en la memoria del sujeto; se trata de un rápido reconocimiento visual de palabras escritas que activan directamente su significado en la memoria. El otro proceso, que también se denomina *recodificación*, implica transformar las letras impresas en sílabas y en sonidos para activar así el significado.

— La *comprensión literal* consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones. La comprensión literal se limita a la información explícitamente reflejada en el texto.

— La *comprensión inferencial* proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo que está explícito en él. El lector, mediante inferencias, elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos.

— La *metacomprensión* es la conciencia y control que el lector

tiene de su proceso de comprensión. Consiste en establecer unas metas para la lectura, comprobar si se están alcanzando y rectificar oportunamente en su caso. Abarca, pues, procesos de planificación, supervisión y evaluación. En la lectura están presentes unos objetivos cognitivos, cuya consecución hay que supervisar para introducir rectificaciones si es preciso. El lector se enfrenta con un texto desde unas expectativas y objetivos, selecciona unos procedimientos o estrategias para alcanzar esos objetivos y comprueba si los logra. El buen lector realiza estos procesos más rápida y eficazmente, consumiendo menos recursos atencionales, que quedan así disponibles para otras actividades.

La comprensión lectora, como actividad compleja y gradual que es, presenta diferentes niveles de profundidad dependiendo de diversos factores, como los conocimientos y procesos cognitivos del lector, sus motivaciones y expectativas, y las características que presenta el propio texto. La Figura 3 recoge estas variables.

FIGURA 3. Factores en la comprensión de un texto

— *Las características del propio texto, su temática y grado de dificultad.* Un texto narrativo, por ejemplo, que no se ajusta al esquema apropiado de narración resulta más difícil de comprender y retener. Un capítulo de la *Crítica de la razón pura* de Kant, un trabajo de economía y un artículo deportivo, son textos con muy distinto nivel de dificultad en la comprensión.

— *Los conocimientos previos que sobre el tema tenga el lector.* Los conceptos organizados y almacenados en la memoria a largo plazo, las redes proposicionales, esquemas cognitivos, modelos mentales, etc., facilitan en diverso grado la comprensión y asimilación del mensaje del texto. Unos conocimientos ricos y variados, unos esquemas cognitivos bien estructurados y relacionados, así como un buen dominio lingüístico, son condiciones necesarias para una buena comprensión. Todos hemos experimentado lo diferente que resulta leer un texto que trata una temática familiar frente a otro de tema desconocido.

— *Los propósitos, intenciones, expectativas del lector.* Al enfrentarse a un texto, el lector acude con unos determinados objetivos y expectativas, y desde ellos interpreta el mensaje. Por ejemplo, pasar hojas del periódico leyendo los titulares de las noticias importantes durante breves minutos es un objetivo distinto a detenerse horas en la lectura de los suplementos de cultura o economía. Leemos un texto de forma distinta, por ejemplo, cuando nos van a examinar de su contenido posteriormente, cuando queremos saber las características del objeto que describe, o cuando pretendemos poner en funcionamiento un determinado aparato siguiendo las instrucciones.

— *Los procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos que el lector realiza durante la lectura.* Estos procesos comprenden atención y concentración en el texto, identificación de grafemas, reconocimiento de palabras, análisis sintáctico y semántico, elaboración y almacenamiento en la memoria a largo plazo, recuperación de la información en la memoria de trabajo y planificación y control de la comprensión. Tales procesos requieren distinto grado de conciencia, atención, planificación y control por parte del sujeto. Así, normalmente, los componentes fonológicos, léxicos y sintácticos se producen automáticamente, ajenos a la conciencia del lector; mientras que los niveles de comprensión de enunciados e interpretación de textos exigen más recursos cognitivos.

Cuando leemos un texto ejecutamos muchas operaciones men-

tales, y para poder alcanzar su significado, resulta necesario que una parte de tales operaciones pasen inadvertidas al sujeto, sin exigirle recursos atencionales. Parece como si determinados niveles del procesamiento operasen de forma *quasi* automática, lo cual posibilitaría, dadas las limitaciones de nuestra capacidad de procesamiento y de memoria operativa, poder dedicar los recursos mentales a los niveles superiores que exigen más conciencia y reflexión.

Las estrategias intervienen en los niveles superiores de procesamiento, y conllevan mayor grado de conciencia y reflexividad. Bien entendido que, para el buen funcionamiento de tales niveles superiores, es *conditio sine qua non* que los niveles de procesamiento inferiores (perceptivo, fonológico, léxico, sintáctico) operen adecuadamente.

La lectura es una actividad *estratégica*. El buen lector pone en juego unos procedimientos para obtener un resultado. Tales procedimientos o estrategias son susceptibles de ser mejorados, de convertirse en objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de optimizar en los sujetos su nivel de comprensión. Si la comprensión es la meta de la actividad lectora, es importante que los lectores evalúen si se está logrando. Por ejemplo, un buen lector planifica la actividad lectora, es selectivo al dirigir su atención a los diversos aspectos del texto, supervisa su propia comprensión, profundizando en la interpretación y asimilación de aquél. Es posible, y además deseable, enseñar al lector procedimientos o estrategias para llevar a cabo eficazmente la actividad lectora.

III. Taxonomía de estrategias en la comprensión lectora

Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas en comprensión lectora son procesos o actividades mentales que realiza el lector durante el procesamiento de información del texto escrito, con objeto de comprender su significado. Podemos identificar diversos tipos de estrategias (García García, 1993).

— *Estrategias de focalización*. Mediante estas estrategias el lector concentra su atención en las informaciones del texto que estima más relevantes. Están en función de las características textuales y de los propósitos y expectativas del lector. Por ejemplo, resumir el texto, reconstruir las ideas principales, diferenciar la información esencial de los ejemplos y detalles. Las clásicas *técnicas de estudio* estarían en este tipo, como tomar notas, subrayar, hacer

esquemas, etc.

— *Estrategias de organización.* El lector puede reestructurar de forma distinta el texto, a fin de hacerlo más significativo y comprensible. Por ejemplo, reorganizándolo a partir de determinados criterios: importancia jerárquica de acontecimientos o ideas, ordenamiento según lugar, tiempo, número, duración, etc., secuencia causa-efecto, inducción-deducción.

— *Estrategias de resolución de problemas.* Procedimientos para resolver los problemas que encuentra durante la lectura, por ejemplo, dificultad para comprender palabras, oraciones, relaciones entre oraciones, esquema del texto. Las estrategias en estos casos pueden ser, por ejemplo, buscar en el diccionario palabras desconocidas, inferir el significado a partir del contexto, deducir el significado descomponiendo la palabra, releer y parafrasear el texto...

— *Estrategias de elaboración.* Estas estrategias permiten integrar la información del texto con los conocimientos previos del lector, a fin de comprender con más profundidad el significado. Por ejemplo, comentar y valorar el texto, generar imágenes y analogías relacionadas con el contenido, reescribir el texto, formular hipótesis, conclusiones, implicaciones teóricas y prácticas.

— *Estrategias de comprobación.* Procuran constatar la cohesión y coherencia del texto, así como la consonancia de éste con los conocimientos previos del lector. Por ejemplo, verificar la consistencia interna y la lógica del texto, la relación parte-todo.

Las estrategias mencionadas son algunas de las posibles y en absoluto pretenden proporcionar una enumeración exhaustiva. Por otra parte, no todas resultan igualmente eficaces en todos los sujetos y en todas circunstancias. Siempre hay que tener muy presente que entrenar al lector en estrategias cognitivas constituye un medio para lograr mejores niveles de comprensión lectora y nunca es un fin en sí mismo. Lo que se pretende es que el lector ponga en práctica eficazmente las estrategias oportunas, a fin de obtener una comprensión del texto más profunda y exhaustiva.

Estrategias metacognitivas

Hemos caracterizado la metacognición como conocimiento y control de los procesos cognitivos. Cuando se trata del proceso de comprensión lectora, la metacognición de la comprensión —más sencillamente la *metacomprensión*— será el conocimiento y control que el lector tiene sobre sus propios procesos de comprensión

lectora. De otra manera, la metacompreensión hace referencia al conocimiento de los procesos y estrategias que el lector ejecuta cuando se enfrenta a la comprensión de un texto escrito, así como al control que puede ejercer sobre dichos procesos y estrategias, a fin de optimizar la comprensión misma.

El entrenamiento en estrategias metacognitivas procura que el lector sea consciente de la naturaleza de la comprensión, de los factores que la afectan, de los problemas que pueden presentarse, y de las estrategias para resolverlos. Además pretende entrenar al lector en la selección y aplicación de las estrategias adecuadas para llevar a buen término la comprensión (Cooper, 1990; Klerk y Simons, 1989; Morles, 1991; Ríos, 1991).

Las estrategias metacognitivas que controlan y regulan la comprensión lectora son: estrategias de planificación, supervisión y evaluación. El objetivo consiste en que el lector aprenda y se ejercite en planificar, supervisar y evaluar las estrategias que utiliza durante el proceso de comprensión, y a este fin deben orientarse las actividades que pueda diseñar y realizar el profesor.

— *Planificación.* La fase de planificación implica precisar los objetivos o metas de la lectura, los conocimientos que sobre esa temática tiene el lector, el plan de acción y las estrategias a utilizar, teniendo además en cuenta las características del texto, las capacidades del lector y las condiciones ambientales.

El objetivo de la lectura es comprender lo que está escrito, pero normalmente queremos comprender lo escrito con unos propósitos u objetivos determinados. Por ejemplo, pasar un tiempo de espera, preparar un examen, disfrutar con la lectura, etc...

Los conocimientos previos, según hemos comentado en páginas anteriores, son condición necesaria para la comprensión. El aprendizaje del alumno debe partir de lo que ya sabe, y la enseñanza del profesor debe tenerlo muy presente. Es importante, pues, que el lector se haga preguntas sobre lo que ya sabe acerca de esa temática, lo que necesita saber, y los conocimientos que tiene sobre su propio sistema cognitivo.

El plan de acción conlleva seleccionar las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo planteado, teniendo en cuenta las condiciones personales, ambientales y del propio texto.

— *Supervisión.* En esta fase se trata de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado; o si se encuentran dificultades y a qué pueden ser debidas; si las estrategias utilizadas son eficaces y apropiadas para alcanzar el objetivo pro-

puesto. El lector se tiene que autosupervisar al avanzar en la lectura.

Es preciso que el lector tenga presente los objetivos y el grado de aproximación que está logrando. Además un texto tiene partes diversas y con distinto grado de dificultad, partes principales y partes secundarias. El lector ha de conseguir diferenciarlas, pues cuando no es consciente de las dificultades y obstáculos, no puede seleccionar y poner en acción estrategias para superarlas.

— *Evaluación.* La evaluación hace referencia, tanto a los procesos que se han desarrollado durante la lectura, como a los resultados de comprensión lectora. La evaluación de los resultados supone constatar el nivel alcanzado en la comprensión. La evaluación de los procesos incluye toda la actividad lectora: establecimiento de objetivos, grado de consecución de los mismos, dificultades presentadas, estrategias utilizadas, eficacia de las mismas y modificaciones introducidas, resultado de la comprensión.

Todas las personas hacen uso de estrategias cuando leen. En determinadas circunstancias esas estrategias son adecuadas para lograr la comprensión, pero otras veces no resultan eficaces. Asimismo, en algunas ocasiones el sujeto puede ser consciente, en mayor o menor grado, del funcionamiento de tales estrategias, mientras que en otros momentos pueden operar ajenas al conocimiento y control del sujeto.

IV. Propósito de la investigación e hipótesis

La presente investigación se centra en el uso de estrategias para la comprensión de un texto filosófico, obviando, pues, el resto de factores incluidos en la Figura 3.

La comprensión de un texto filosófico exige, a nuestro parecer, una serie de recursos estratégicos de cierta sofisticación. Ello es debido a que la Filosofía se plantea como uno de sus objetivos la adquisición por el alumno de un pensamiento crítico y creativo con el que enfrentarse al mundo que le rodea. Esto es particularmente cierto en niveles pre-universitarios, donde, entre otras consideraciones, se concibe la Filosofía como un medio de formación de la mente y el razonamiento.

Las estrategias con que los alumnos se enfrentan a la lectura de un texto filosófico provienen, en principio, de procesos generales de comprensión lectora que han ido adquiriéndose a lo largo de la historia escolar, en situaciones concretas de enseñanza-aprendiza-

je en las cuales el profesor actúa como un mediador entre el contenido y los procesos mentales del alumno (Newman, Griffin y Cole, 1991). Sin embargo, tanto el éxito o fracaso previo en la resolución de similares tareas de aprendizaje como las características peculiares de la situación instruccional presente, influyen en la elección de unas u otras estrategias por los alumnos (Ramsden, 1989). Es un propósito del profesor lograr que los estudiantes utilicen cada vez más estrategias específicas de eficacia probada en el tipo de tarea de que se trate.

En el sistema educativo surgido de la anterior Ley de Educación de 1970, la asignatura de *Historia de la Filosofía* de C.O.U. proporciona una ocasión inestimable para aproximarnos a esta transición entre estrategias generales de comprensión lectora y estrategias adecuadas para la comprensión de textos filosóficos. Dicha asignatura se centra sobremanera en el comentario de textos de determinados autores; pero, habitualmente, los alumnos carecen de experiencia previa con este tipo de materiales (al contrario de lo que sucede con textos de otra índole), sirviendo dicho curso como plataforma para la adquisición tanto de conocimientos como de estrategias para abordarlos. Sin embargo, la propia opción de C.O.U. cursada por los alumnos (científico-tecnológica, bio-sanitaria, ciencias sociales y humanístico-lingüística) puede ejercer una influencia diferencial sobre las estrategias que utilizan para enfrentarse a la lectura de un texto filosófico apropiado a su nivel. Esta opción ha venido condicionada por los intereses de los alumnos y por su rendimiento escolar previo, y más concretamente por la orientación que manifiestan hacia tareas escolares más consonantes con la elección realizada. Así, podría parecer coherente que los alumnos de opciones tradicionalmente consideradas como de *letras* muestren predilección por tareas tales como el aprendizaje de textos filosóficos, lo cual incidirá tanto en el uso de diferentes estrategias como en la obtención de resultados distintos de los de sus compañeros de *ciencias*.

Por otra parte, no resulta descabellado pensar que, a pesar de su pretendida *inespecificidad* de cara a la lectura de textos de Filosofía, las distintas estrategias utilizadas por los estudiantes tendrán efectos diversos sobre el rendimiento lector obtenido. Varios autores han documentado la influencia de las estrategias sobre el aprendizaje, tanto con carácter general como en ámbitos concretos (Ashman y Conway, 1990; Chi, 1985; Rohwer y Thomas, 1989).

Así pues, nuestro trabajo quiere ser una aproximación al análisis

sis de cómo estudiantes de diversas opciones de C.O.U. utilizan estrategias generales de comprensión lectora para abordar un determinado texto filosófico y cómo dichas estrategias influyen en los resultados obtenidos.

Por lo tanto, establecimos tres hipótesis generales como guía de nuestra investigación:

— Hipótesis primera: *Los alumnos de diferentes opciones de C.O.U. utilizarán distintas estrategias para la lectura de un texto filosófico.*

— Hipótesis segunda: *Los alumnos de diferentes opciones de C.O.U. obtendrán distintos resultados en pruebas dirigidas a evaluar la comprensión de un texto filosófico.*

— Hipótesis tercera: *Los distintos resultados obtenidos de la lectura de un texto filosófico vendrán influidos por las estrategias que los alumnos dicen utilizar.*

V. Método

Sujetos

Los sujetos fueron 604 alumnos y alumnas del Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.), pertenecientes a centros públicos y privados de la provincia de Madrid.

Su distribución según la opción de C.O.U. cursada era la siguiente:

- Opción A (Científico-Tecnológica): 218 alumnos (36,1 %).
- Opción B (Biosanitaria): 113 alumnos (18,7 %).
- Opción C (Ciencias Sociales): 259 alumnos (42,9 %).
- Opción D (Humanístico-Lingüística): 14 alumnos (2,3 %).

Procedimiento

Los alumnos leyeron durante 20 minutos un texto filosófico (Anexo I) y contestaron por escrito a una serie de cuestiones sobre el mismo (Anexo II), para lo cual disponían también de 20 minutos.

El texto correspondía a un autor (Sartre) que no habían estudiado hasta ese momento del curso. Queríamos con ello evitar en lo posible la influencia de los conocimientos previos sobre dicho autor, aunque no tanto la de la experiencia con textos de similares características.

A continuación completaron un cuestionario (*Estrategias utili-*

zadas al aprender un texto, Anexo III) acerca de las estrategias que utilizaron para comprender dicho texto, en un tiempo máximo de 10 minutos.

Este cuestionario se confeccionó basándose en un conjunto de estrategias obtenidas empíricamente en un estudio piloto previo sobre la lectura de textos de materias diversas (Biología, Filosofía e Historia), aunque contrastado y completado con el modelo de comprensión lectora descrito por Jones (1988). Pretendía obtener información sobre las estrategias que los sujetos decían haber utilizado para enfrentarse al texto concreto que les proponíamos. Las estrategias recogidas en el cuestionario se agrupaban en las siguientes categorías:

- Estrategias de lectura
- Estrategias de selección de información relevante
- Estrategias de elaboración de la información
- Estrategias de memoria, repaso o repetición
- Estrategias metacognitivas

Variables

Las variables consideradas son:

- Opción de C.O.U.
- Comprensión del texto.
- Estrategias utilizadas para comprender el texto.

La comprensión del texto se valoró asignando una puntuación a cada una de las cuestiones formuladas sobre el mismo: cuestión 1 (0-1 puntos), cuestiones 2, 3 y 4 (0-2 puntos), cuestión 5 (0-2 puntos), puntuación total (0-10 puntos).

Las estrategias utilizadas se valoraron a través de las contestaciones al cuestionario propuesto.

Análisis

Las distintas variables se consideran en el siguiente nivel de medida:

- Opción de C.O.U.: nominal.
- Puntuación Total en las cuestiones: intervalo.
- Puntuación en cada cuestión: ordinal.

- Número Total de Estrategias: intervalo.
- Respuesta a cada *item* del cuestionario de Estrategias: nominal (dicotómica).

Los análisis realizados se comentan en el siguiente apartado (*Resultados*). Todos ellos se efectuaron utilizando el paquete estadístico SPSS/PC+. En cada ocasión eliminamos aquellos casos que tenían *items* sin contestar o con respuestas múltiples.

Para una profundización en los procedimientos seguidos consúltese, por ejemplo, San Martín y Pardo (1989), Bisquerra (1989) o el propio manual del SPSS (Norusis, 1986).

VI. Resultados

Opción de C.O.U.

Se suprimieron de los análisis inicialmente los sujetos de la Opción D, debido al escaso número de los mismos.

Sin embargo, sí se incluyeron en aquellos análisis en que intervenía de forma genérica la Opción de Ciencias (Opciones A y B) frente a la Opción de Letras (Opciones C y D). Quedaba entonces el siguiente número de casos:

- Opción Ciencias: 345 sujetos (57,1 %)
- Opción Letras: 259 sujetos (42,9 %)

Comprensión del texto

La puntuación media obtenida por los sujetos en las cuestiones planteadas era de 3,27 ($S_x=2,02$). Dichas puntuaciones se distribuían según la curva normal.

Estrategias utilizadas

Se suprimieron una serie de *items* del cuestionario debido al fuerte sesgo que tomaban las respuestas de los alumnos hacia una u otra respuesta, lo que indica que no son realmente discriminativos. En concreto, son los siguientes: *items* 3, 4, 13, 14, 16 y 18. Quedaban así 18 *items* en total.

Relaciones entre opción de C.O.U. y comprensión del texto

- Opciones de C.O.U. (A, B y C) y Puntuación Total

Realizamos un Análisis de Varianza entre la Opción de C.O.U. y

la Puntuación total en las cuestiones, tomando la primera como variable independiente. El valor del estadístico de contraste resultó ser $F= 5,48$ (significativo con $p<0.01$).

La prueba de Barlett nos permitió mantener la H_0 de que las varianzas son iguales.

Por su parte, la prueba de Scheffé nos mostraba que, en general, los alumnos de las opciones de C.O.U. A (científico-tecnológica) y B (biosanitaria) obtienen en las cuestiones resultados totales mejores que los de la opción C (ciencias sociales).

— Opciones de C.O.U. (Ciencias-Letras) y Puntuación Total

Realizamos la prueba t de Student entre la Opción de C.O.U. (Ciencias-Letras) y la Puntuación Total de las cuestiones, arrojando un valor de $t= 2,99$ (significativo con $p<0,01$).

Esta diferencia es debida a que obtienen mejor resultado en las cuestiones de los grupos de alumnos que cursan las opciones de *ciencias*.

— Opciones de C.O.U. (A, B y C) y puntuación en cada una de las cuestiones

Realizamos una prueba de Kruskal-Wallis entre la Opción de C.O.U. y la puntuación otorgada a cada una de las cuestiones, tomando la primera como variable independiente.

Dicha prueba arrojó diferencias significativas entre los distintos grupos únicamente en las cuestiones 2ª y 5ª ($\text{Chi}^2= 7,56$ y $\text{Chi}^2= 7,20$, respectivamente; ambos con $p<0,05$). En ambos casos, los alumnos de las opciones de *ciencias* obtienen mejores resultados que los de *letras*.

— Opciones de C.O.U. (Ciencias-Letras) y puntuación en cada una de las cuestiones

Realizamos la prueba U de Mann-Whitney entre la Opción de C.O.U. y la puntuación a cada una de las cuestiones.

También aquí se manifiestan diferencias significativas entre los distintos grupos, además de en las cuestiones 2ª y 5ª, en la cuestión 4ª ($Z= 2,52$; $Z= 1,75$; $Z= 2,23$; todos ellos con $p<0,05$). En todos estos casos, los alumnos de las opciones de *ciencias* obtienen mejores resultados que los de *letras*.

Relaciones entre opción de C.O.U. y estrategias utilizadas

— Opciones de C.O.U. (A, B y C) y Número Total de Estrategias

Realizamos un Análisis de Varianza entre la Opción de C.O.U. y el Número Total de Estrategias señaladas en el Cuestionario, tomando la primera como variable independiente.

El estadístico ($F= 0,75$) no mostró diferencias entre las distintas opciones de C.O.U. en cuanto al número total de estrategias que dicen utilizar.

La prueba de Barlett nos permitió aceptar la igualdad de las varianzas entre los grupos.

— Opciones de C.O.U. (Ciencias-Letras) y Número Total de Estrategias

Realizamos la prueba *t* de Student entre la Opción de C.O.U. (Ciencias-Letras) y el Número Total de Estrategias señaladas en el Cuestionario, tomando la primera como variable independiente.

Tampoco así encontramos diferencias en el número de estrategias señaladas por los alumnos de las distintas opciones de C.O.U. ($t= 0,96$).

— Opciones de C.O.U. (A, B y C) y Respuestas a cada item

Realizamos una prueba de Chi-cuadrado entre la Opción de C.O.U. y cada uno de los *items* del cuestionario.

Según esta prueba, ningún *item* del cuestionario muestra diferente distribución en las diversas opciones de C.O.U.

— Opciones de C.O.U. (Ciencias-Letras) y Respuestas a cada item

Realizamos una prueba de Chi-cuadrado entre la Opción de C.O.U. (Ciencias-Letras) y cada uno de los *items* del cuestionario.

Sólo en el *item 2* se produce desigual distribución entre los grupos considerados ($\text{Chi}^2= 4,33$; $p<0,05$). Esto ocurre porque los alumnos de *letras* indican proporcionalmente más veces que NO utilizan la estrategia mencionada.

Relaciones entre la comprensión del texto y las estrategias utilizadas

— Puntuación Total y Número Total de Estrategias

Calculamos la correlación de Pearson entre la Puntuación Total obtenida en las cuestiones y el Número Total de Estrategias señaladas en el cuestionario, tanto para la muestra completa ($r= 0,27$) como para las submuestras Alumnos de Ciencias ($r= 0,28$) y Alumnos de Letras ($r= 0,24$).

El valor de las correlaciones (todas ellas significativas con $p < 0,01$) nos permite aceptar que existe relación entre las variables consideradas.

— Número Total de Estrategias y Puntuación de cada una de las cuestiones

Calculamos una serie de correlaciones para variables ordinales entre el Número Total de Estrategias y las puntuaciones otorgadas a cada una de las cuestiones.

Las correlaciones Tau de Kendall resultaron significativas en todos los casos (con $p < 0,01$), debido posiblemente al alto número de sujetos, si bien con valores poco elevados.

VII. Conclusiones

Comprensión del texto

Las puntuaciones otorgadas a las respuestas de los sujetos a las cuestiones planteadas sobre el texto son sumamente bajas, hasta el punto de que, si tomáramos las mismas como calificaciones, sólo el 23,6 % (142 sujetos sobre 601) habrían *aprobado* con más de 5 puntos.

De alguna manera, estos pobres resultados eran los esperados. Habíamos planteado como condición que los sujetos se enfrentaran a un autor que no hubieran estudiado hasta la fecha. De este modo, tratábamos de minimizar el papel de los *conocimientos previos*. Pero ya sabemos la importancia que tales conocimientos poseen para el aprendizaje. Es razonable pensar que dichos conocimientos interactúan con los procesos y estrategias de los alumnos y con variables afectivas, motivacionales, etc. durante la lectura del texto.

Por otro lado, no podemos ignorar la posible incidencia de la motivación sobre este tipo de tareas. En toda situación escolar, la presencia de las *notas* ejerce una notable incidencia sobre el modo en que los alumnos trabajan y sobre el rendimiento que obtienen. Así pues, al conocer que la tarea no tendría repercusión sobre sus calificaciones, la percepción de la misma y, en consecuencia, las estrategias empleadas para resolverla, puede no ser la misma que la que ocurre en las condiciones habituales.

Hipótesis primera

Se formulaba de la siguiente forma: *Los alumnos de diferentes opciones de C.O.U. utilizarán distintas estrategias para la lectura de textos filosóficos.*

Como podemos observar a partir de nuestros resultados, esta hipótesis no queda confirmada. En efecto, ni el número total de estrategias utilizadas ni las respuestas a cada uno de los *items* del cuestionario difieren en virtud de la opción de C.O.U. elegida por los alumnos, si exceptuamos el *item 2* (hacer esquemas, resúmenes o cuadros), más señalado por los sujetos de *ciencias*.

Esto puede interpretarse de distintas maneras.

En primer lugar, las opciones de C.O.U. pueden no ser un reflejo adecuado de las distintas experiencias educativas de los alumnos. Su carácter global no toma en consideración las actuaciones concretas que ocurren diariamente en el aula, y serían precisamente estas últimas las que ejercieran una influencia real sobre la adquisición y uso de las estrategias de aprendizaje.

Abundando en esto mismo, tal vez los condicionantes de la elección de la opción de C.O.U. (intereses, historia de éxitos y fracasos con determinadas asignaturas, disponibilidad de grupos en el Centro, elección que han hecho los amigos...) no sean precisamente los mejores indicadores del uso de unas u otras estrategias. Nuestro modelo de adquisición y uso de estrategias, que enfatiza procesos puntuales de tipo interactivo, con tareas, personas y materiales concretos, exigiría, como complemento al análisis más global efectuado, el análisis minucioso de los intercambios comunicativos que ocurren en el aula entre profesor y alumnos y entre éstos entre sí.

Por otro lado, incluso aunque pudieran obtenerse indicadores fiables de la experiencia educativa de los sujetos, podría ocurrir que no fuera dicha experiencia *objetiva* la que influyera en la selección y uso de estrategias, sino el modo en que los alumnos la interpretan. La investigación psicoeducativa enfatiza cada vez más la importancia de considerar la percepción que los alumnos tienen de los requerimientos de la tarea como condicionante del modo de enfrentarse a la misma y de los resultados que obtienen en su realización. Esto exigiría lograr medidas adecuadas de dicha percepción, fundamentalmente a través de entrevistas de tipo *clínico* o *fenomenográfico*.

También es posible que el hecho de ser la Filosofía una materia obligatoria en C.O.U. sirva como elemento homogeneizador de la

conducta de los alumnos, por encima del carácter diferencial que pueda imprimir la impartición de asignaturas y contenidos ligados a las diversas opciones elegidas en este curso. De manera que los alumnos no tengan en este caso (al contrario de lo que ocurriría en otras materias) la posibilidad de experimentar novedades suficientes como para modificar una historia académica que ha resultado similar para todos a lo largo de, como poco, 10 u 11 años de escolaridad.

En cualquier caso, podemos concluir que la experiencia escolar, medida a través de un indicador tan general como es la opción de C.O.U. cursada, no incide en las estrategias que los alumnos dicen utilizar para enfrentarse al aprendizaje de un texto filosófico.

Sin embargo, obtuvimos un resultado de potencial interés en torno a este tipo de relaciones. En efecto, cuando consideramos un patrón específico de estrategias, los alumnos diferían en virtud de la opción de C.O.U. cursada. Este patrón estaba compuesto por la suma de las respuestas a los *items* 2, 5, 6, 11, 20 y 22, los cuales mostraban intercorrelaciones significativas.

La prueba t de Student ($t = 2,34$; $p < 0,05$) mostraba que los alumnos de *ciencias* dicen utilizar más este patrón de estrategias que los de *letras*.

Este resultado sugiere que el entorno educativo incide más en la selección y uso de determinadas combinaciones específicas de estrategias que en el número total de las mismas. Dicho de otra forma, importa más la *cualidad* de los recursos para aprender que su *cantidad*. Es una posibilidad que merece posteriores análisis.

Hipótesis segunda

Se formulaba de la siguiente manera: *Los alumnos de diferentes opciones de C.O.U. obtendrán distintos resultados en pruebas dirigidas a evaluar la comprensión de textos filosóficos.*

Esta hipótesis resulta validada por los datos obtenidos. Sin embargo, la dirección de las diferencias va en sentido contrario al supuesto en un principio. Son los alumnos de las opciones de *ciencias* los que logran mejor puntuación en las cuestiones formuladas en torno al texto, sobre todo en las cuestiones 2 y 5, que se refieren al descubrimiento de interrelaciones y a la emisión de juicios de valor.

La explicación de estos resultados resulta sencilla si consideramos los determinantes de la elección vocacional en este tramo de

edad. Tradicionalmente, los alumnos no escogen una u otra opción en C.O.U. por decantarse hacia un tipo determinado de estudios universitarios, vinculados a intereses genuinos y al desarrollo personal. Por el contrario, pesan más consideraciones como las siguientes: son las carreras de ciencias las que tienen mejor salida profesional, lo que hace que resulte más difícil entrar en las mismas a aquéllos con peor rendimiento académico; por otro lado, los alumnos tienden a evitar aquellas asignaturas que peor les han ido a lo largo del B.U.P., las cuales en gran parte han sido asignaturas de *ciencias* (Matemáticas, Física...); todo esto hace que, en una buena proporción, sean los alumnos de peor expediente académico los que se decantan por opciones de C.O.U. de *letras*.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en el aprendizaje del texto que propusimos serían consecuencia del diferente nivel de partida de los alumnos, los cuales difieren en la capacidad para aprender, en la base de conocimientos y en el bagaje de estrategias eficaces de comprensión lectora.

Hipótesis tercera

Se formulaba así: *Los distintos resultados obtenidos de la lectura de textos filosóficos vendrán influidos por las estrategias que los alumnos dicen utilizar.*

Esta hipótesis queda validada por los datos de nuestra investigación, tanto para el número total de estrategias que dicen utilizar los sujetos como para el patrón específico ya señalado (*items 2, 5, 6, 11, 20 y 22*), el cual presenta correlaciones muy similares, por lo cual no las reproducimos aquí.

Al comentar la segunda hipótesis aventurábamos el supuesto de que los alumnos diferían en su nivel de partida, de modo que, entre otras variables, los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas deberían relacionarse. Suponemos que ambos factores se influyen recíprocamente, pues si bien el uso de ciertas estrategias facilitaría la comprensión del texto, el éxito repetido en la

Dirección de los autores: Víctor Santiuste Bermejo, Emilio García García, Carlos L. Ayala Flores, Carmen Barrigüete Merchán, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 27.III.1996

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar* (Madrid, Santillana).
- ASHMAN, A.F. y CONWAY, R.N.F. (1990) *Estrategias cognitivas en educación especial* (Madrid, Santillana).
- BELTRÁN, J. (1987) Estrategias de aprendizaje, en BELTRÁN, J. y otros, *Psicología de la Educación* (Madrid, Eudema).
- BELTRÁN, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis).
- BISQUERRA, R. (1989) *Introducción conceptual al análisis multivariable* (Barcelona, PPU).
- COLL, C. (1991) *Psicología y curriculum* (Barcelona, Paidós).
- COLL, C. y VALLS, E. (1992) El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos, en COLL, C. y otros (eds.) *Los contenidos en la Reforma* (Madrid, Santillana), pp. 81-132.
- COOPER, J.D. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora* (Madrid, Visor).
- CUETOS, F. (1990) *Psicología de la lectura* (Madrid, Escuela Española).
- CHI, M.T.H. (1985) Interactive roles of knowledge and strategies in the development of organized sorting and recall, en CHIPMAN, S.F.; SEGAL, J.W. y GLASER, R. (eds.) *Thinking and Learning Skills, vol. II: Research and Open Questions* (Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum), pp. 597-608.
- ELOSÚA, R y GARCÍA, E. (1993) *Estrategias para enseñar y aprender a pensar* (Madrid, Narcea).
- ENTWISTLE, N. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula* (Barcelona, Paidós/MEC).
- GARCÍA GARCÍA, E. (1993) La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora, *Didáctica*, 5, pp. 87-113.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1994) *Enseñar y aprender a pensar* (Madrid, La Torre).

- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L.A. (1991) *Psicología y enseñanza del estudio* (Madrid, Pirámide).
- JONES, B.F. (1988) Text learning strategy instruction: guidelines from theory and practice, en WEINSTEIN, C.E.; GOETZ, E.T. y ALEXANDER, P.A. (eds.) *Learning and study strategies* (New York, Academic Press), pp. 233-260.
- KIRBY, J.R. (1988) Style strategy and skill in reading, en SCHMECK, R.R. (ed.) *Learning strategies and learning styles* (New Jersey, Plenum).
- KLERK, L. y SIMONS, P. (1989) Estudio de los procesos metacognitivos de la comprensión lectora, en VARIOS, *Leer en la escuela* (Madrid, Pirámide).
- MAYOR, J. (1984) *Psicología del pensamiento y del lenguaje* (Madrid, UNED).
- MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1993) *Estrategias metacognitivas* (Madrid, Síntesis).
- MCCORMICK, CH.B.; MILLER, G. y PRESSLEY, M. (1989) *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications* (New York, Springer-Verlag).
- MONEREO, C. (comp.) (1993) *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción* (Barcelona, Doménech).
- MONEREO, C. y CLARIANA, M. (1993) *Profesores y alumnos estratégicos* (Madrid, Pascal).
- MORLES, A. (1991) El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente, en PUENTE, A. (coord.) *Comprensión de la lectura y acción docente* (Madrid, Pirámide).
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento* (Madrid, MEC/Morata).
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje* (Madrid, Santillana).
- NORUSIS, M. (1986) *SPSS/PC+* (Chicago, SPSS Inc).
- POGGIOLI, L. (1989) Estrategias cognitivas. Una revisión teórica y empírica, en PUENTE, A. y otros, *Psicología cognoscitiva* (Venezuela, McGraw Hill).
- PUENTE, A. (1991) *Comprensión de la lectura y acción docente* (Madrid, Pirámide).
- RAMSDEN, P. (1988) Context and Strategy: Situational Influences on Learning, en SCHMECK, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles* (New York, Plenum Press), pp. 159-184.
- RÍOS, P. (1991) Metacognición y comprensión en la lectura, en PUENTE, A. (coord.) *Comprensión de la lectura y acción docente* (Madrid, Pirámide).
- ROHWER, W.D. y THOMAS, J.W. (1989) Domain-specific knowledge, metacognition and the promise of instructional reform, en MCCORMICK, CH.B.; MILLER, G. y PRESSLEY, M. (eds.) *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications* (New York, Springer-Verlag), pp. 104-132.
- SAN MARTÍN, R. y PARDO, A. (1989) *Psicoestadística. Contrastes paramétricos y no paramétricos* (Madrid, Pirámide).
- SANTIUESTE BERMEJO, V. (1984) *Didáctica de la Filosofía* (Madrid, Narcea).
- SANTIUSTE, V. et al. (1995) *Didáctica de la Filosofía* (Madrid, I.C.E.U.M.)

- SCHNEIDER, W. y WEINERT, F. (1990) *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance* (New York, Springer).
- SELMES, I. (1988) *La mejora de las habilidades para el estudio* (Barcelona, Paidós/MEC).
- SHORT, E.J. y WEISSBERG-BENCHELL, J.A. (1989) The Triple Alliance for Learning: Cognition, Metacognition and Motivation, en McCORMICK, CH.B.; MILLER, G. y PRESSLEY, M. (eds.) *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications* (New York, Springer-Verlag), pp. 33-63.
- VALLE, F. y otros (1990) *Lecturas de psicología* (Madrid, Alianza).
- VEGA, M. DE y otros (1990) *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva* (Madrid, Alianza).
- WEINERT, F.E. y KLUWE, R.H. (1987) *Metacognition, motivation and understanding* (Hillsdale. New Jersey, Lawrence Erlbaum).
- WEINSTEIN, C. y MAYER, R. (1986) The teaching of learning strategies, en WITTRICK, M. (ed.) *Handbook of research on teaching* (New York, McMillan).

SUMMARY: COMPREHENSION OF PHILOSOPHICAL TEXTS IN C.O.U.'STUDENTS. AN EMPIRICAL STUDY

By means of the present work-study we aimed at exploring the way a group of pre-university students employ reading comprehension strategies in order to approach a philosophical text, and the way these strategies influence upon its comprehension.

The study group was conformed by 604 pupils, all of which belonged to C.O.U. level (Curso de Orientación Universitaria) in private and public centres in Madrid. The pupils read for twenty minutes a philosophical text about which they answered a series of written questions. Next, they completed a questionnaire about the strategies they made use of for the comprehension of the text. We infer from the data analysis that the pupils have a variety of strategies in order to face the reading of the text, out of which they choose those they consider more relevant for their current task.

Results confirm three chief ideas: a) C.O.U. students belonging to science options achieve highest punctuation than those studying arts in the questions related to the text, specially in those referring to the interrelation discoveries and the emission of judgements; b) there is no difference in the number of strategies used in learning between the various C.O.U. option students; there is nevertheless, a distinction in the use of specific combinations of these strategies; c) the use of strategies influences on the reading comprehension.

KEY WORDS: Reading Comprehension, Philosophical Texts, Learning Strategies, Teaching of Philosophy

lectura de textos similares proporcionaría retroalimentación relevante sobre la eficacia de aquéllas y reforzaría su uso futuro.

El valor de la correlación obtenida entre el número de estrategias utilizadas y las puntuaciones otorgadas a las cuestiones sobre el texto es, aunque significativo, poco elevado. Esto podría significar que, mientras que las estrategias son claves en la obtención de resultados positivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ejercen mayor influencia ciertas estrategias *específicas* de lectura de textos filosóficos que el tipo de estrategias *generales* que aquí hemos considerado. Pero también indicaría la coexistencia de otras variables. Nadie ignora hoy en día que en toda situación instruccional intervienen los conocimientos previos, la motivación, las expectativas e interpretación de los requerimientos de la tarea, etc. Nuestra investigación no pretende ilustrar la incidencia de todos estos factores, sino aislar el papel que representa el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el aprendizaje. En este sentido, hemos logrado un avance, aunque modesto, en la dirección apuntada.

Conclusiones finales

Es deseable que el alumno sea un estudiante activo, efectivo, estratégico, autónomo y responsable; que dependa cada vez menos de la información externa e instrucciones del profesor, para pasar a depender de la información almacenada en su memoria, de los conocimientos que posee, planificando, supervisando y evaluando sus propios aprendizajes.

La enseñanza-aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas requiere un profesor con conocimiento teórico sobre este campo, pero también un profesor con entrenamiento y práctica en el autoconocimiento y análisis de los procesos y estrategias que él mismo utiliza al leer.

Cuando enseñamos Filosofía a partir del comentario de textos, transmitimos al mismo tiempo un determinado modelo de lector competente, que se enfrenta a tareas concretas con estrategias eficaces. El papel del profesor de Filosofía consistiría en entrenar, a partir de las estrategias generales de los alumnos (que, en este caso, son también *conocimientos previos* en los que se apoya la instrucción), procedimientos específicos que promuevan el éxito.

Hemos puesto especial énfasis en el entrenamiento del lector en estrategias para optimizar la comprensión, pero conviene no olvidar que también se puede y debe incidir complementariamente en las características del material de lectura, adecuándolo a las

capacidades del alumno, así como en las condiciones ambientales del aula, propiciando un clima positivo de indagación y confianza en las propias capacidades.

ANEXO I. Texto utilizado

«...que la libertad coincide con la nada que está en el meollo del hombre. La realidad humana es libre porque no es suficientemente; porque está perpetuamente arrancada en sí misma, y lo que ella ha sido está separado por una nada de lo que es y será; y por último, porque su mismo ser presente es nihilizado en la forma del reflejo-reflejante. El nombre es libre porque no es sí mismo, sino presencia a sí. El ser que es lo que es, no puede ser libre. La libertad es precisamente la nada que *es sido* en el meollo del hombre y que obliga a la realidad humana a *hacerse* en vez de *ser*. Como hemos visto, para la realidad humana, *ser* es *elegirse*, nada le viene de afuera ni tampoco de adentro, que ella pueda recibir o aceptar. Está enteramente abandonada, sin ayuda ninguna de ninguna especie, a la insostenible necesidad de hacerse ser hasta el mínimo detalle. Así, la libertad no es un *ser*: es el ser del hombre, es decir, su nada de ser. Si se empezara por concebir al hombre como algo pleno, sería absurdo buscar después en él momentos o

regiones psíquicas en que fuera libre: tanto valdría buscar vacío en un recipiente previamente colmado. El hombre no puede ser ora libre, ora esclavo: es enteramente y siempre libre, o no lo es». (*El ser y la nada*. Jean Paul Sartre).

ANEXO II. Cuestiones planteadas sobre el texto

1. Destacar la *idea central*, la que aglutine doctrinalmente el texto (puede expresarse con una palabra o varias que han de ser