

UNIVERSIDAD FASTA

FACULTAD DE HUMANIDADES

CARRERA: “Licenciatura en Psicopedagogía”

CATEDRA: Tesis

**TITULO DEL TRABAJO: “La comprensión lectora:
procesos y estrategias”**

AUTOR: Silvana D’Amato

ASESORAMIENTO: Tutor: Lic. Paula Gil

**Departamento de Metodología de
la Investigación: Lic. Amelia
Ramírez**

MES Y AÑO: 1 de Junio de 2.007.



P-08

INDICE

ABSTRACT.....	1
INTRODUCCION.....	2
➤ Problema	
➤ Objetivo general	
➤ Objetivos específicos	
➤ Fundamentación	
➤ Hipótesis	
DESARROLLO TEÓRICO.....	4
1. <u>El reto de la lectura</u>	
1.1 ¿qué es leer?	
1.2 El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva.....	5
1.3 Predecir, verificar, construir una interpretación.....	6
1.4 La lectura, un medio para a realización de aprendizajes.....	8
2. <u>Leer, comprender y aprender</u>	
2.1 Lectura y comprensión.....	8
2.2 Comprensión lectora y aprendizaje significativo.....	10
2.3 La enseñanza de estrategias de comprensión lectora.....	11
2.4 Los tipos de textos y expectativas del lector.....	12
2.5 El texto expositivo.....	15
2.5.1 Caracterización general del texto expositivo	
3. <u>Construyendo la comprensión</u>	16
3.1 ¿Qué pasa cuando se lee? El proceso de la lectura	
3.2 Los errores y lagunas de comprensión.....	17
3.2.1 Distintos problemas, distintas soluciones	18
3.2.2 Después de la lectura: seguir comprendiendo y aprendiendo.....	19
4. <u>Psicología de la comprensión de textos</u>	21
4.1. La lectura, una situación vital	
4.2 ¿Qué significa comprender un texto?: orden, diferenciación e interrelación entre las ideas del texto	25
4.3 Diferenciación y jerarquía entre las ideas la macroestructura.....	26
4.4 Interrelación global. La superestructura.....	27
4.5 ¿Qué es comprender un texto?	28
5. <u>El uso efectivo de los conocimientos previos: las inferencias</u>	29

5.1 Estrategias de autorregulación.....	31
6. <u>Cuando no se comprende</u>	32
6.1 Características del recuerdo	33
6.1.1 La capacidad para establecer el grado de importancia para la información	
6.1.2 La capacidad para detectar anomalías	
6.2 Buscando una explicación: los conocimientos.....	34
6.2.1 Cuando no se dispone de conocimientos	
6.2.2 Cuando los conocimientos se usan de manera poco eficaz	
7. <u>El caso de los conocimientos sobre la estructura de los textos</u>	35
7.1 Conocimientos sobre los textos narrativos	
7.2 Conocimientos sobre los textos expositivos	
DISEÑO METODOLÓGICO.....	37
ANÁLISIS DEL TRABAJO.....	38
CONCLUSIONES.....	49
PROPUESTA SUPERADORA.....	50
BIBLIOGRAFIA.....	52
AGRADECIMIENTOS.....	53
ANEXO.....	54

ABSTRACT

La lectura es considerada como una representación y comunicación de significados, por lo tanto es alfabetizadora. Si incita al espíritu crítico, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, una diferencia en el punto de vista previo.

El lector reescribe en su lectura, crea desvíos, reutiliza la información, tendiendo a transformarse a través de la construcción de un conocimiento nuevo, a partir de la reelaboración del pensamiento, que se denomina "inferencia". Ésta permite lograr la comprensión textual y supone una serie de habilidades que generan la competencia lectora. Pero tal estrategia cuando por desconocimiento, falta de aplicación, por incomprensión del texto en cuestión o de su estructura o por no ser aplicada correctamente perjudica la comprensión lectora del texto expositivo.

Uno de los problemas habituales es que los alumnos del Segundo Ciclo deben adquirir una progresiva autonomía en la búsqueda de información de los textos cuando necesitan estudiar. La escuela necesita preparar a una persona para que sea competente en las cosas que requiera el mundo en el que vive.

Los textos expositivos están presentes en distintas circunstancias y tienen distintas funciones. En la investigación realizada los resultados ratifican lo anteriormente expresado ya que sólo el 6% pudo inferir acerca del texto leído y un 72% no pudo inferir, mientras que el resto un 22% directamente no respondió la pregunta solicitada.

Por eso, la escuela tiene que proponerse brindar a los alumnos las herramientas cognoscitivas necesarias para poder realizar la lectura y la producción de estos textos que le requiere la vida extraescolar. El alumno tiene que aprender a entender los textos expositivos, porque a medida que va avanzando su escolaridad, también crece la necesidad de dominar y leer por sus propios medios, textos vinculados con las distintas disciplinas.

INTRODUCCION

PROBLEMA

¿Qué dificultad presentan los alumnos de 6to año de la EPB, que interfiere en la comprensión lectora durante el acto lector?

OBJETIVOS GENERALES

- Conocer las dificultades que presentan los alumnos en la comprensión lectora

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar las nociones que posee el alumno sobre la superestructura del texto
- Identificar los procesos que predominan en el alumno cuando lee en silencio: los de procesamiento, repetición o de opinión
- Identificar el tipo de retención que aparece después de la lectura silenciosa.
- Diferenciar la comprensión literal de la comprensión inferencial

FUNDAMENTACION

Uno de los principales retos con que se enfrenta la escuela es lograr que los alumnos adquieran las destrezas necesarias para leer comprensivamente y que estas destrezas se pongan al servicio del objetivo último, que es aprender.

La "Comprensión", fundamental proceso cognitivo (segunda dimensión del pensamiento) que como habilidad intelectual interviene a la hora de estudiar y que sería el denominador común en las aulas escolares para la adquisición del conocimiento, se halla últimamente perjudicada por las continuas dificultades que presentan los alumnos para: razonar, explicar, memorizar, aplicar, criticar, emitir juicios, investigar, ejemplificar.

Este tema surge como protagonista a partir del segundo ciclo, momento en que los niños comienzan a despojarse del material concreto para pasar a niveles de mayor abstracción.

Debido a que tal proceso es abordado y puesto en práctica en cualquier área pedagógica escolar, investigarlo desde el área de Lengua es fundamental para su posterior aplicación en el resto de las áreas.

Por lo tanto, es de gran prioridad la investigación sobre el tema porque la comprensión lectora comienza desde la educación inicial y no tiene un fin, ya que el niño debe y necesita utilizarla a lo largo de toda su vida.

Es importante y necesaria la intervención educativa con el fin de promover la comprensión lectora, favorecer una lectura basada en la interacción texto/lector, promover flexibilidad, conciencia y control ya que la incomprensión no depende sólo del lector y de sus particulares capacidades; las dificultades en la comprensión lectora están enraizadas en la experiencia escolar común: en los textos que los alumnos deben leer, en las explicaciones que deben entender o en las ayudas que encuentren en sus docentes. La respuesta a estos problemas, no puede desgajarse de cuanto ocurre en el aula: y debe atender a esos textos, explicaciones y ayudas. Porque comprender un texto es un acto de aprendizaje.

HIPOTESIS

La dificultad para realizar inferencias, estrategia que procesa la nueva información con los saberes previos, perjudica la comprensión lectora del texto expositivo, en los alumnos de 6to año de la EPB, durante el acto lector.

Desarrollo teórico

1. EL RETO DE LA LECTURA

1.1 ¿QUÉ ES LEER?

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente) para los objetivos que guíen su lectura. Esta afirmación implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, es decir leer para algo, para alcanzar una finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar, buscar información concreta, confirmar o refutar un conocimiento previo, etc.

Una nueva implicación que se desprende de la anterior es que la interpretación que los lectores realizan de los textos que leen dependen en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. Es decir, aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información. Los objetivos de la lectura son, pues elementos que se debe tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender.

El hecho de que el significado del texto se construye por parte del lector, no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado; afortunadamente para los lectores esa condición suele respetarse. El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél. Los textos son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de información escrita. Cambia el contenido, también las estructuras textuales o (Van Dijk, 1983) "superestructuras" que imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información.

Se debe señalar que salvo para informaciones muy determinadas como un número de teléfono o una dirección, leer implica comprender el texto escrito (Nenezky, 1984). Esto, que hoy parece obvio, no siempre ha sido claramente aceptado en las diversas definiciones de la lectura que han ido emergiendo a lo

largo de la historia", en las que se detecta una identificación de esta actividad cognitiva con aspectos de recitado, declamación, pronunciación correcta, etc

1.2 EL PROCESO DE LECTURA. UNA PERSPECTIVA INTERACTIVA

La perspectiva interactiva asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias .

Este modelo supone una síntesis y una integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de lectura. Considerando los modelos jerárquicos ascendente-*bottom up*- y descendente-*top down*-.

En el primero, se considera el lector procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando por palabras, frases...en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza que se basan en él atribuyen una gran importancia a las habilidades de decodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede decodificarlo en su totalidad. En un modelo centrado en el texto y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente se infiere informaciones, el leer y que pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y en el que se puede comprender un texto sin necesidad de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.

Desde el modelo descendente -*top down*- sostiene todo lo contrario: el lector no procede letra a letra sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará "fijarse" en él para construir una interpretación. El proceso de lectura es, pues, también secuencial y jerárquico, pero no en este caso descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas de enseñanza a que ha dado lugar este modelo han enfatizado el reconocimiento

global de palabras en detrimento de las habilidades de decodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura eficaz.

El modelo interactivo, por su parte, no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. El proceso de lectura, en esta perspectiva se produce cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión. El lector es procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación del texto y de control de esta comprensión-de comprobación de que la comprensión tiene lugar.

1.3 PREDECIR, VERIFICAR, CONSTRUIR UNA INTERPRETACIÓN

En el proceso de lectura el lector realiza predicciones, verifica y aplica diversas estrategias durante su curso y que lo conducen a la interpretación. Pues se trata de un proceso interno, inconsciente del que no se tiene pruebas hasta que las predicciones no se cumplan, es decir, que se comprueba que en el texto no está lo que se espera leer. Ello significa que se preveía que iba a suceder o que se iba a explicar algo, y que no se puede decir exactamente qué es lo que se provee, lo cierto es que alguna previsión se debería de tener cuando ésta no se cumple.

Un buen ejemplo de predicción se encuentra cuando se lee una novela policial. Justamente, en ella el juego del escritor consiste en ofrecer pistas para que el lector vaya haciendo hipótesis acerca de quién es el asesino... y en ofrecer luego una coartada para el presunto delincuente. A veces, el lector se ha dejado llevar tanto por su predicción que cuando se da cuenta de que es incorrecta necesita releer algunas páginas, hasta que encuentra suficiente evidencia para hacerse con otro "malo".

Se hacen predicciones sobre cualquier tipo de texto y sobre cualquiera de sus componentes. Para realizarlas se debe basarse en la información que proporciona el texto, en la que se puede considerar contextual y el lector en su propio conocimiento sobre la lectura, los textos y el mundo en general.

En el establecimiento de predicciones desempeñan un papel importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura. Además, el texto en sí-su superestructura – ayuda a sugerirlas. En las narraciones se encuentran diversas fuentes de predicciones, entre ellas:

- 📖 La atribución de características permanentes (guapo, antipático) o temporales (contento, triste, enfurecido) a los personajes de esas narraciones.
- 📖 Las situaciones en que los personajes se mueven
- 📖 Las relaciones que se establecen entre los personajes y el hecho de que los objetivos que persiguen converjan o discrepen abiertamente.
- 📖 La confluencia de objetivos contradictorios en un mismo personaje
- 📖 Un cambio brusco de situación

Las predicciones no deben reservarse para los textos narrativos. También los textos expositivos ofrecen una serie de índices (título, subtítulo, negrita, cursiva, esquemas...) que pueden ser usados por el lector de manera muy productiva a lo largo de la lectura. Todos estos índices le sirven para activar el conocimiento previo y le serán de utilidad si después tiene que extraer lo principal del texto, elaborar un resumen o tomar notas sobre lo estudiado (después de la lectura).

Algunos autores, como Anderson y Pearson (1984) encuentran un paralelismo entre el funcionamiento del título y los subtítulos de un texto y los "organizadores previos" descritos por Ausubel y sus colaboradores (1983) en el marco de la teoría del aprendizaje verbal significativo.

Estos organizadores son conceptos, informaciones, previo a la escucha o lectura de un explicación o texto y que tienen la función de establecer puentes conceptuales entre lo que el lector ya conoce y lo que se desea que aprenda y comprenda. Durante la lectura ayudan al lector a fijar la atención en aspectos fundamentales, a orientar sus predicciones y a verificarlas, lo que conduce a la interpretación del texto. Es decir, la elaboración de su comprensión, implica determinar las ideas principales que contiene. Es importante establecer que aunque un autor puede confeccionar un texto para comunicar determinados contenidos, la idea o las ideas principales que construye el lector depende en buena parte de los objetivos con que afronta la lectura, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso de lectura en sí le ofrece en relación a lo primeros.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permite el avance y el retroceso, que permite parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. Es un proceso interno, que se debe enseñar.

1.4 LA LECTURA, UN MEDIO PARA LA REALIZACIÓN DE APRENDIZAJES

En la escuela la lectura es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes. Aún en la Educación Primaria Básica y en ocasiones en la Escuela Secundaria, continúa reservándose un tiempo, dedicado a la lectura.. Por lo demás, a medida que se avanza en la escolaridad aumenta la exigencia de una lectura independiente por parte de los alumnos, lectura que suele ser controlada por los profesores mediante diversas estrategias.

Puede afirmarse, que del segundo ciclo en adelante la lectura parece seguir dos caminos dentro de la escuela: uno pretende que los niños y los jóvenes mejoren su habilidad y, progresivamente se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura; mediante el otro, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículum escolar. Lo que se pretende es que guste leer y que se aprenda leyendo. Sin embargo, estos objetivos no siempre se consiguen y es un hecho que la solución a este estado de cosas no puede desprenderse de enfoques reduccionistas, que busquen en un método la panacea a las dificultades que hoy existen. ¿Qué puede hacerse para que los niños aprendan a leer y utilicen la lectura para aprender?

Para dar un buen camino es necesario e imprescindible la motivación.

2. LEER, COMPRENDER Y APRENDER

2.1 LECTURA Y COMPRENSIÓN

Desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas. Dos grandes vertientes se definen para tratar el tema de la comprensión lectora. A partir de lo que es la Lengua, para qué sirve y en consecuencia, cómo se la debe enseñar. El otro, abordaría la problemática desde la Psicología Cognitiva, que en los últimos años se ha replanteado la manera de entender la lectura. Ambos caminos están íntimamente relacionados y son claves para entender de qué se

habla hoy alrededor del tema. Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.

Las dificultades de comprensión en el texto expositivo están relacionadas con su estructura y con la falta de conocimientos de los alumnos acerca del tema imposibilitando efectuar inferencias sobre el mismo.

Para construir una interpretación el texto debe poseer una estructura lógica, una coherencia en el contenido y una organización que favorezca a construcción a la que aludía. Se puede comprender porque se realiza un importante esfuerzo cognitivo durante la lectura permitiendo la intervención del lector activo que procesa y atribuye significado a lo que está escrito. El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión cuanto el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee. Mientras se lee y se comprende, todo va bien, y el lector no se da cuenta de que está no sólo leyendo sino además controlando que va comprendiendo. Cuando en el texto aparece algún problema u obstáculo que le impide la comprensión, éste se da cuenta, la lectura se interrumpe y le dedica su atención a deshacer ello obstáculo. El control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si el lector no se alertara cuando no entiende el mensaje de un texto, simplemente no se podría hacer nada para compensar esa falta de comprensión, con lo cual la lectura sería realmente improductiva. Una última precisión de carácter genérico que se añade es saber qué se pretende con la lectura porque es lo que permite atribuirle sentido a la misma, abordarla con mayor seguridad y garantías de éxito. En el ámbito de la enseñanza, es bueno que los alumnos aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esa manera aprenden no sólo a activar un gran número de estrategias, sino que aprendan que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas.

Por último, para que alguien pueda implicarse en la actividad que le va a llevar a comprender un texto escrito, es imprescindible que encuentre que ésta tiene sentido. Es decir, que sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende con ella; que la persona que tiene que llevarla a cabo se sienta competente para ello; y que la tarea en sí resulte motivante. El término "motivación" es polisémico. Una actividad de lectura será motivadora si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en sí responde a un objetivo. Por otra parte, no olvidar que el interés también se crea, se suscita y se educa, y que depende en no pocas ocasiones del entusiasmo y de la presentación que hace el docente de una determinada lectura y de las

posibilidades que sea capaz de explotar. La lectura "de verdad", que realizan los lectores expertos es aquella en la que él mismo manda: relejendo, parándose para saborearla o para reflexionar sobre ella, saltando párrafo...una lectura mínima y por ello individual.

Leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca de texto que se pretende comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no les derivada de la recitación del contenido de que se trate. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a hacerlo; exige disponer de recursos-conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias-también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de a lectura.

2.2 COMPRESIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En la explicación constructivista se adopta y se reinterpreta el concepto de *aprendizaje significativo* acuñado por Ausubel(1963), aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber. A la experiencia emocional gratificante asociada a aprender, y que es a la vez causa y efecto de la motivación intrínseca, se añade el hecho de que cuando se aprende significativamente se produce la *memorización comprensiva*, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento. Dicha *memorización-distinta a la memoria mecánica-* hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado-su *funcionalidad-* para la resolución de problemas prácticos sea muy elevada (cabe resaltar el seguir aprendiendo). Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. En la lectura se da un proceso de aprendizaje intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer. Para que el aprendizaje sea significativo no se debe olvidar la importancia de la vinculación entre comprender y aprender y para explicar el continuo que se establece entre aprender a leer y leer para aprender.

En una gran variedad de contextos y situaciones se lee con la finalidad de aprender. No sólo cambian los objetivos que preside la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas-estructura expositiva- y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Aquí la *comprensión* implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad-con o que, en mayor o menor grado siempre se aprende algo mediante la lectura-, no se debe perder de vista que cuando se lee para aprender, se pone en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo. Un lector comprende en la medida que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados y le ofrece nuevas perspectivas.

2.3 LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990) el concepto *enseñanza* es entendido como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda, porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible pues sin ella es muy dudoso que los alumnos puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden.

Tres son las ideas asociadas a la concepción constructivista, sobre la lectura y las estrategias que la hacen posible:

1ra) Situación educativa como un *proceso de construcción* conjunta a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor.

2do) El profesor ejerce una función de *guía*, en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción conjunta que se caracteriza por constituirse en *participación guiada* (Rogoff, 1984). Supone una situación educativa en la que se ayude al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación.

3ro) La descripción de la *participación guiada* se aproxima a la descripción de los *procesos de andamiaje* (Word, Bruner y Ross, 1976) *Metáfora para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño ya es capaz de resolver. Las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente*

y puede controlar su propio aprendizaje. La buena enseñanza no sólo es la que se sitúa un poco más allá del nivel actual del alumno, sino la que asegura la interiorización de lo que se enseñó y su uso autónomo por parte de aquél. Se entiende que las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los "andamios" necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales. Explicar los procesos internos que suceden durante la comprensión lectora, puede ser difícil porque muchas veces la persona no se da cuenta de que la realiza, y además porque no está acostumbrada a hablar sobre ellos. Pero el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria-que no suficiente-su demostración. De ahí que la dificultad no deba amedrentar al profesor y hacer con la lectura lo mismo que se hace cuando se explica la suma: exponer a los niños cómo se procede para resolverla.

Es por ello, que existe una gran parte de propuestas metodológicas que tienden a la enseñanza de la comprensión lectora y mejorar la enseñanza de la lectura.

2.4 LOS TIPOS DE TEXTOS Y EXPECTATIVAS DEL LECTOR

La diversidad de textos con los que los lectores se enfrentan hace ver por qué es necesario, que la lectura en la escuela no se limite a uno o dos tipos de textos. Algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura y las estrategias utilizadas se diversifican y se adaptan en función del texto que se quiere abordar.

Una segunda razón que justifica que se los distinga el lector. Cuando se habla de "tipos" de textos o de "superestructuras" (Bronckart, 1979; Van Dijk, 1983) se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos.

"Se denomina superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aún cuando se vea que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto"⁽¹⁾

¹ Van Dijk, 1983; 142

¿Cuáles son los tipos de textos o superestructuras existentes? La verdad es que distintos autores llegan a conclusiones diferentes, probablemente porque los objetivos de sus clasificaciones y las variables que tienen en cuenta para realizarlas son en ocasiones discrepantes. Así, Van Dijk (1983) distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría "Otros tipos de texto" para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes. Otros autores como Cooper (1990) Adam (1985), se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica. Adam(1985), por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone retener los siguientes textos:

1. *Narrativo*. Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial / complicación / acción / resolución / estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos los cuentos, leyenda, novela.
2. *Descriptivo*. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
3. *Expositivo*. Relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión
4. *Instructivo-inductivo*. Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción de lector: consignas, instrucciones de uso, etc.

Aún otros autores (Teberosky, 1987) distingue un tipo de texto "informativo/periodístico", cuyo ejemplo característico lo constituyen las noticias de los medios de comunicación escrita; para la autora éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa. Aunque probablemente esta categoría podría inscribirse dentro de otras, por su potencialidad en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura.

Cooper (1990), a su vez, reclama la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos. Los *narrativos* se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este

autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye los diversos episodios).

En cuanto a los textos *expositivos*, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas: descriptiva, agrupadora, causal, aclaratoria y comparativa.

En la estructura *descriptiva* se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto de tipo *agrupador*, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como "En primer lugar (...), en segundo lugar (...), Por último (...)"

También los textos *causales* contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: "A causa de (...); La razón por la cual (...); A raíz de (...); Por el hecho de que (...). En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto *aclaratorio* se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente: otras veces se utilizan indicadores del tipo: "El problema que se presenta consiste en (...); El interrogante que se plantea (...)". En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto *comparativo* se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: "Tal como sucedía con (...); diferencia de (...)" y otras expresiones sinónimas.

Aunque los libros que se trabajan en la escuela suelen estar integrados por narraciones y por algunas de las estructuras expositivas mencionadas, estos tipos de texto, como ha señalado Adam (1985), no suelen encontrarse en estado "puro" en los materiales de lectura que utilizamos en la vida cotidiana. Por ello, es interesante que la escuela no se limite ni a un tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de éstos, sino que, siempre que sea posible, se trabaje con textos habituales, menos perfectos pero más reales.

2.5 EL TEXTO EXPOSITIVO

Desde el folleto ofrecido al público en el mostrador de una farmacia para dar a conocer la importancia de la vitamina E, hasta un artículo enciclopédico sobre la Edad Media, sin olvidar el material que los chicos leen en manuales y libros escolares, los textos expositivos son fundamentales para acceder a nuevos conocimientos. La posibilidad que éstos ofrecen de conocer aspectos ignorados de la realidad, privilegia la función informativa del lenguaje.

Por esta razón, los textos expositivos son conocidos en el ámbito escolar con el nombre de "informativos". Sin embargo, se prefiere la denominación "expositivos" porque resulta más abarcativa. Si bien la mayoría de los textos expositivos tiene como función primordial transmitir información, muchos de ellos no se limitan simplemente a proporcionar datos, sino que además agregan explicaciones, describen o ilustran con ejemplos y analogías.

A lo largo de los años escolares, el contacto con estos materiales es permanente. También es permanente la dificultad de los alumnos para comprenderlos. Los maestros están acostumbrados a quejarse de estas dificultades pero muchas veces carecen de elementos para resolverlas.

Una de las cuestiones más importantes en relación con la comprensión lectora se refiere a los conocimientos que se poseen acerca del tema antes de abordar la lectura de un texto. Leer algo sobre un tema casi desconocido, con vocabulario específico y poco familiar, constituye una tarea sumamente difícil tanto para los chicos como para adultos. La única manera de hacer significativa la nueva información es ligarla con lo que se sabe previamente.

En cuanto a la escritura expositiva, la escuela no suele ejercitarla porque, por lo general, carece de estrategias para hacerlo. Sin embargo, frecuentemente exigimos competencias para escribir este tipo de textos cada vez que se evalúan conocimientos en las pruebas escritas.

2.5.1 CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL TEXTO EXPOSITIVO

No resulta sencillo caracterizar los textos expositivos en conjunto. Esta dificultad se hace evidente si pensamos que tanto la guía telefónica como las definiciones de los diccionarios, las narraciones históricas, la explicación de un fenómeno natural o la descripción de la estructura del átomo son todos materiales expositivos. Sin embargo, es posible enumerar algunos rasgos en común cuyo conocimiento será útil al maestro para guiar a los alumnos en la producción y comprensión de este tipo de textos.

En la mayoría de ellos:

- ☐ Predominan las oraciones enunciativas

- 📖 Se prefiere la tercera persona
- 📖 Los verbos de las ideas principales se conjugan en indicativo
- 📖 Se evitan las expresiones de la subjetividad
- 📖 El registro es formal
- 📖 Abundan los términos técnicos o científicos

El texto expositivo aporta datos y referencias acerca de un determinado asunto, amplía y desarrolla un tema central que es la idea que en él se transmite. Tiene una superestructura cuya inferencia puede aprenderse a través de la práctica de ciertos ejercicios de escritura.

3. CONSTRUYENDO LA COMPRENSIÓN

3.1 ¿QUÉ PASA CUANDO SE LEE? EL PROCESO DE LA LECTURA.

La lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto.

Comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen que reproduce de forma sucinta su significado global (Van Dijk, 1983). Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto y lo que se puede considerar en un momento dado-para unos objetivos concretos-como secundario.

Así, para que el lector sea efectivamente un lector activo que comprende lo que lee, es necesario que pueda hacer algunas predicciones ante el texto que tiene delante, algunas características del texto-la superestructura o tipo de texto, su organización, algunas marcas-así como los títulos, las ilustraciones que a veces los acompañan y las informaciones que el profesor, otros alumnos y el propio lector aportan, constituirían el "material" sobre el que se generaban dichas hipótesis o predicciones. Estas predicciones, anticipaciones deben encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidas por otras. Cuando la encuentran, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión.

Un aspecto esencial a lo largo de todo el proceso tiene que ver con el hecho de que los lectores expertos no sólo comprenden, y por lo tanto, pueden llevar a cabo acciones que les permitan solucionar una posible laguna de comprensión. Esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, y sólo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz. Aunque sea a un nivel inconsciente, los lectores a medida que leen, predicen, se plantean preguntas, recapitulan la información y la resumen, y se encuentran alertas ante posibles incoherencias o desajustes. Es un proceso que se da, además, de forma constante, pero que a veces no se da cuenta: cuando no se aprende a leer de manera adecuada.

En esos casos, la lectura no puede servir a ninguno de los propósitos que la mueven, es decir, es inútil, no es funcional, no es lectura.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero se tiene que enseñar. Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos pueden ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender... en definitiva, que asista a un proceso/modelo de lectura, que les permita ver las "estrategias en acción" en una situación significativa y funcional.

3.2 LOS ERRORES Y LAGUNAS DE COMPRENSIÓN

Los errores (falsas interpretaciones) y las lagunas en la comprensión (la sensación de no estar comprendiendo) son estrategias frecuentes durante la lectura. El conocimiento que se tiene sobre el grado en que se comprende es un subproducto de la propia comprensión. El que un obstáculo en la lectura nos preocupe o no, depende del objetivo que se tiene. A veces no se comprende un párrafo, por ejemplo en un artículo periodístico y se pasa al siguiente, sin mayor problema. Pero si se lee las cláusulas de un contrato que se va a firmar, la casi inevitable sensación de que no se comprende algunas cosas no sólo nos preocupa sino que desasosiega y se necesita comprender.

No se está continuamente preguntándose si se comprende o no lo que se lee. El conocimiento que se tiene sobre el grado en que se comprende es un subproducto de la propia comprensión (Markman, 1981); sólo hace falta intentar comprender activamente para detectar lagunas y errores de comprensión en nuestro proceso. Para leer eficazmente, se necesita identificar el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura.

Los errores cuando se detectan es de mayor importancia puesto que nos informan –y esto puede parecer una paradoja– de lo que comprende el lector, de si él sabe que comprende y si es capaz de adoptar decisiones adecuadas para solucionar el problema que tiene delante. No se trata de hacer una apología de la lectura con errores, sino de ser capaces de interpretar éstos en una dimensión más amplia de la que suele ser frecuente en la escuela.

Cuando un mal lector se equivoca, el profesor ejerce un control total de su lectura, y le señala el error, o bien le proporciona indicaciones para utilizar estrategias de descodificación del texto. Sin embargo, para que un mal lector deje de serlo es absolutamente necesario que pueda ir asumiendo progresivamente el control de su

propio proceso y que entienda que puede utilizar muchos conocimientos para construir una interpretación posible de lo que está leyendo: estrategias de descodificación, por supuesto, pero también estrategias de comprensión: predicciones, inferencias, etc. para las cuales necesita estar comprendiendo el texto.

3.2.1 DISTINTOS PROBLEMAS, DISTINTAS SOLUCIONES

Existen problemas en la comprensión de palabras, de frases, en las relaciones que se establecen entre las frases y en el texto en sus aspectos más globales. En todos los casos, las lagunas en la comprensión pueden ser atribuidas o bien a no conocer el significado de alguno de los elementos mencionados, o bien al hecho de que el significado que el lector puede atribuir no es coherente con la interpretación que va realizando del texto. Puede ser también que existan diversas interpretaciones posibles para la palabra, frase o para un fragmento, y entonces la dificultad estriba en tener que decidir cuál es la más idónea. Cuando los problemas se sitúan a nivel del texto en su globalidad, las dificultades más habituales se refieren a la imposibilidad de establecer el tema, de identificar el núcleo del mensaje que se pretende transmitir o la incapacidad para entender por qué suceden determinados acontecimientos.

Estas situaciones, que probablemente son sólo un ejemplo de los conflictos con que puede encontrarse un lector, exigen tomar decisiones acerca de lo que se puede hacer. Una, evidente, es abandonar el texto y dedicarse a otra cosa, aunque no es bien vista en la escuela. Es así, como el lector puede llevar a término acciones diversas cuando ha decidido que necesita comprenderlo. Las estrategias que conducen a interrumpir drásticamente la lectura (por ejemplo, ante una palabra desconocida, consultar el diccionario o preguntar a un profesor) sólo se justifican si la palabra en cuestión es crítica, es decir, absolutamente imprescindible, para comprender el texto. Cuando la lectura se interrumpe, el lector "se desconecta", pierde el ritmo y necesita conectarse nuevamente. Para Collins y Smith es importante enseñar distintas estrategias, y enseñar también que las que más cortan la lectura sólo deben ser empleadas cuando sea necesario.

Por lo tanto, la primera decisión que hay que tomar ante un problema de lectura, ante una incompreensión, es si se realiza alguna acción compensatoria o no. En esta decisión tienen un papel fundamental los objetivos de lectura del lector, su necesidad de comprender y la propia lectura estructura del texto.

A las estrategias de lectura parece necesario ubicarlas en relación a los procedimientos (método, destreza o habilidad), acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de una meta, que implican lo cognitivo y metacognitivo. Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza ésta es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir

sus aprendizajes. Se debe tratar de detectar qué proceso predomina en el niño durante el acto lector: de pensamiento, repetición o de opinión. Como así también, los procesos implicados en la detección del tema de un texto, de sus ideas principales y en la elaboración de su resumen son procesos complejos que se enseñan a partir de las narraciones, leyendas, información oral y escrita, donde el alumno irá construyendo un conocimiento original.

Aprender las estrategias adecuadas para resolver errores o lagunas requiere, igual que cuando se trata de enseñar las estrategias responsables de la comprensión, que el alumno pueda integrarlas en una actividad significativa.

3.2.2 DESPUÉS DE LA LECTURA: SEGUIR COMPRENDIENDO Y APRENDIENDO

Las estrategias implicadas: identificación de la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuesta de preguntas contribuyen a la elaboración de la comprensión durante la lectura. Aunque no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura. En cualquier caso, se trata de un lector activo y de lo que puede hacerse para fomentar la comprensión a lo largo del proceso de lectura, proceso que no es asimilable a una secuencia de pasos rigidamente establecida, sino que constituye una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector.

◊ La idea principal: Carriedo y Alonso(1991) como la mayor parte de especialistas, que se parta de una definición clara-el profesor, los editores, los especialistas, los investigadores, los alumnos-de lo que constituye la idea principal como condición necesaria para poder enseñar a los alumnos qué es y cómo llegar a ella.

En una obra clásica, Aulls (1978) distingue el tema de la *idea principal* y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata el texto?. La *idea principal*, por su parte, informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información, y distinta, de la que incluye el tema. La idea principal es, para Aulls (1978, 1990), la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación al tema?.

La distinción entre tema e idea principal parece útil porque permite clarificar algo más el concepto de la última; por lo demás, a partir de ella-de la distinción-, Aulls (1990) desprende algunas consideraciones generales interesantes para la enseñanza: enseñar que el tema es diferente de la idea principal; enseñar qué es el tema antes de enseñar qué es la idea principal; enseñar a identificar el tema en primer lugar; enseñar la idea principal y el tema de manera distinta en narraciones y exposiciones.

El concreto, el autor propone enseñar el tema en narraciones y exposiciones sencillas en los primeros años, trabajar la idea principal sólo en exposiciones, y volver a ella en la narración en los años superiores, cuando se aborda sistemáticamente el comentario del texto en relación a la literatura. La opinión de que la identificación de la idea principal se facilita en textos expositivos es compartida, además, por diversos autores, entre ellos, Cooper (1990). No obstante, no hay que olvidar que cuando se habla de alumnos y se conserva la distinción genérica entre la estructura *narrativa* y la *expositiva*, hay acuerdo en considerar que la primera es mucho más accesible, por el conocimiento tácito que de ella tienen los niños, que la segunda. Al parecer, el esquema presentación/complicación/resolución es utilizado por los lectores para comprender y extraer información importante de las narraciones. Por otra parte, la habilidad para entender y justificar los sucesos y las acciones de los personajes de una narración no difiere en lo básico de la habilidad para entender y justificar las interacciones sociales cotidianas en las que el niño se encuentra inmerso. Así, su conocimiento previo acerca de la estructura narrativa es, por lo menos, doble.

Por lo que respecta a los *textos expositivos*, al desconocimiento previo de su estructura se une el hecho de que su uso no se generaliza en la escuela hasta el ciclo Medio de la Educación Primaria, y que en ese momento no se trabaja como objeto de lectura, sino como medio de aprendizaje. A este respecto, la propuesta de distinguir entre textos descriptivos, agrupadores, causales, aclaratorios y comparativos (Cooper, 1990) y de atender a los indicadores, marcas y palabra clave que les son propios, puede ayudar en la tarea de enseñar a encontrar sus ideas principales, pues proporcionan índices para formular preguntas pertinentes que conduzcan al núcleo de los textos.

En éstas y otras aportaciones se hace evidente una limitación, puesto que cuando se habla de la idea principal se recurre al texto y al propósito del autor, pero se omite o se concede poca importancia a lo que se refiere al lector, a sus conocimientos previos y objetivos de lectura, que determinarán en parte lo que considere "principal" en ella. Todo lo que se diga o escriba acerca de la idea principal debería tomar en consideración este hecho, inherente a la idea de un lector activo, y responsable de la variedad de "ideas principales" que distintos lectores pueden identificar en un texto, o inferir de él, aun cuando la demanda a que deban responder se refiera a la idea fundamental que quería transmitir el autor.

En este sentido, resulta útil la distinción establecida por Van Dijk (1979) entre "relevancia textual" y "relevancia contextual". Con la primera, el autor se refiere a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales que el autor utilizó para marcar lo que él consideró más importante-

tema, comentarios; señales semánticas; palabras y frases temáticas; repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones; señales léxicas: "lo importante..." "lo relevante es..." ; señales sintácticas; orden de las palabras y las frases; señales gráficas: tipo y tamaño de las letras, enumeraciones, subrayados; palabras claves. La relevancia contextual, por su parte designa la importancia que el lector atribuye a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su atención, interés, conocimientos y deseos. Es lo que el lector considera importante en el momento de la lectura, y puede coincidir o no con lo que el autor consideró fundamental.

De hecho los lectores jóvenes-buenos lectores jóvenes- tienen dificultades para diferenciar la relevancia *textual* de la *contextual*. Winograd (1986) encontró que alumnos de octavo año tendían a recordar más los aspectos interesantes y gráficos de un texto en lugar de los considerados importantes por los adultos. Esto condujo al autor a apuntar que no se trata de que los niños no puedan extraer la idea principal, sino que lo consideran "principal" simplemente no coincide con el criterio adulto.

4. PSICOLOGÍA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

4.1 LA LECTURA, UNA SITUACIÓN VITAL

Se puede definir dos vertientes para tratar el tema de la comprensión lectora. Un modo sería encararla a partir de qué es la Lengua, para qué sirve y en consecuencia, cómo se la debe enseñar. El otro, abordaría la problemática desde la Psicología Cognitiva, que en los últimos años se ha replanteado la manera de entender a lectura.

Ambos caminos están íntimamente relacionados, y son claves para entender de qué se habla hoy alrededor del tema.:

◊ No se entiende la lectura solamente como una técnica o una habilidad a desarrollar. Si así fuera, estaría perdiendo de vista lo relacionado con la adquisición y el uso de lenguaje, con el aprendizaje de la lengua en general.

◊ La Psicología Cognitiva ha evolucionado la manera de pensar al lector y los procesos que éste pone en juego cuando lee; la lectura se piensa como una manera de procesar la información que el texto ofrece y de construir su significado.

Lo que la Psicología Cognitiva aporta es un acercamiento diferente, en parte, al que se venía teniendo. Las causas que originan los problemas de aprendizaje son analizados desde un marco socio -histórico-cultural y, por lo tanto, los abordajes terapéuticos están encuadrados en ese marco.

Vigotsky, padre de cognitivismo, se diferencia de Piaget, entre otras cosas, en que mientras éste propone que el nivel de aprendizaje está determinado por el desarrollo

cognitivo, Vigotsky invierte los términos y postula que es el desarrollo cognitivo quien está condicionado por las posibilidades de aprendizaje que ese sujeto tiene, es decir, por la estimulación de que el medio provea. Por lo tanto, cuando se analiza, se pone mucho énfasis en analizar cómo es el proceso, cuáles son las funciones que ese proceso puso en juego y cuáles no, si el mismo es contextualizado adecuadamente o si se vive como descolgado de las necesidades de quién aprende, si quien cumple con la tarea de mediador anticipa con precisión la finalidad de su intervención y si la misma tiene en cuenta las características particulares del alumno.

Para el modelo socio-histórico-cultural de la Psicología Cognitiva, el aprendizaje no es una tarea individual sino social, es el resultado de procesos en los cuales la colaboración y el compartir son fundamentales.

Cada individuo aprende en función de su historia personal y familiar, y de acuerdo con el momento histórico en el cual está inmerso.

La cultura, que influye y a la vez es influida por los seres humanos, no puede dejarse de lado al analizar el aprendizaje, sin correr el riesgo de parcializar este proceso, como lo demuestra el fracaso de modelos escolares que se imponen en culturas con pautas diferentes. Es decir que, al analizar la etiología de los problemas de aprendizaje se tienen en cuenta las características orgánicas, emocionales, sociales, históricas y culturales que rodean a quien aprende.

El sujeto humano es por naturaleza multidimensional, es un sistema complejo de relaciones y de funcionamiento, y cuando está en situación de aprendizaje reproduce las características de esta complejidad, por lo tanto no puede observárselo, ni tratar de trabajar con él teniendo en cuenta sólo los aspectos de la conducta personal del alumno, sino también las del que enseña y las relaciones que se establecen en esa interacción. El maestro "se propone" transferir conocimientos a los estudiantes y éstos los captarán en la medida en que cada uno de los intervinientes, maestros y estudiantes, puedan articular estrategias de adecuación a las necesidades específicas que requiere ese conocimiento.

Des esta relación entre el que enseña, el que aprende y el material de aprendizaje surgen resultados que muchas veces no son los esperados por alguna de las partes, que no responden a las expectativas del maestro, por ejemplo, y dependerá de la flexibilidad de éste el aprovechar ese resultado inesperado.

Los obstáculos que se le presentan a una persona para adquirir conocimientos, generales o específicos, provocan dificultades de aprendizaje, cuyo origen es múltiple y que se constituyen como una malla o red de interconexiones, y que, por lo tanto, impiden identificar causas únicas.

La base orgánica, los modelos de aprendizaje adquiridos, la relación que se establece con quienes transmitir los conocimientos, el significado particular que cada uno construye sobre los saberes, la representación previa existente sobre esa información, la contextualización o no de los procesos de enseñanza/aprendizaje, y tantas otras cosas más, como la preocupación por los problemas sociales y personales, interactúan permitiendo o impidiendo la construcción de un nuevo conocimiento.

Habiendo detectado la multicausalidad que provoca y mantiene esas dificultades, es que se actúa en consecuencia. Quien lleva adelante el tratamiento, con el enfoque cognitivo, toma una activa participación orientando, organizando, acompañando al sujeto en la reflexión para que haga consciente las estrategias que utiliza para aprender y aquellas otras que, a pesar de estar disponibles, no utiliza o subutiliza.

El enfoque cognitivo analiza los procesos de aprendizaje, tanto normales como patológicos, poniendo el punto de mira en la estructura y organización del conocimiento; pone énfasis en el estudio del funcionamiento de la atención y de la memoria, no aislados, sino en el interjuego complejo que permite el desarrollo de las mismas.

El **cognitivismo es constructivista**, es decir que entiende que el sujeto para aprender no copia del contexto, ni que sus conocimientos son el resultado de mecanismos internos, sino que son una construcción particular, como resultado de la interacción entre ambos procesos. La acción externa o interiorizada, aplicada a la representación previa que se tiene de la novedad informativa, es el proceso por el cual se accede al nuevo conocimiento. ¿Pero construye conscientemente?. Es lo que propone Bruner través de la intervención reflexiva. Hacer conscientes los para qué, por qué y cómo del accionar cognitivo permitirá su desarrollo.

La **representación previa**, que puede ser concreta o conceptual, es lo que permite el reconocimiento de situaciones que el medio ofrece. Por ejemplo, muchos chistes se basan en sacar sorpresivamente de contexto una palabra, de utilizarla con otros de sus significados. Aquellos escuchas que no tengan disponible la polisemia del vocablo en cuestión, por escaso vocabulario o por rigidez de pensamiento, no comprenderán el chiste. Es decir, la representación previa que tienen incorporada tiene tan poca movilidad en su concepción que les impide modificarla cuando la ocasión lo exige.

Lo mismo ocurre con la **comprensión de un texto**. Cuando se lee una lectura y la representación que se tiene de alguna de las palabras no encaja en el contexto, el lector no logra entender el significado de la misma, por cuanto esta dificultad le bloquea toda la capacidad comprensiva.

No se puede enseñar a pensar en términos de habilidades generales del pensamiento, sino a pensar sobre algo, algún dominio, una especificidad del conocimiento que tenga una base instalada. Luego se continuará con la generalización de lo aprendido.

El aprendiz actúa sobre los contenidos transformándolos en un proceso reversible de desconstrucción y reconstrucción, en el marco de sus conocimientos previos y de sus necesidades de aplicación.

Vigotsky desarrolló el concepto de **Zona de Desarrollo Proximal (ZDP)**, basado en el modelo de aprendizaje social y en que lo "otros", adultos o pares, que acompañan al aprendiz, intervienen en ese proceso. Esta intervención es la **mediación**.

La ZDP es la distancia existente entre el nivel actual de desempeño de una persona y aquel que puede lograr si es acompañado por un "otro".

La ZDP es un instrumento diagnóstico que permite evaluar la capacidad individual de un sujeto en su desempeño frente a determinadas habilidades, es decir identificando factores que posibilitan y que obturan el aprendizaje.

La ZDP tiene también connotaciones de enseñanza, porque prevé las posibilidades de desarrollo a nivel interno y brinda un modelo para actuar sobre esas potencialidades.

La ZDP, referida específicamente a los problemas de aprendizaje, facilita la planificación del tratamiento.

Si se considera que el bagaje cognitivo de un sujeto es la base sobre la cual podrá construir y el instrumento para realizar tareas, la ayuda que se debe dar es más clara. Esta ayuda será apropiada en la medida que permita que el funcionamiento actual del alumno se estructure en un nuevo nivel de integración superior al anterior. Por lo tanto, estas ayudas exigen de una programación acorde con las necesidades, que le sean pertinentes a éstas, y que el alumno pueda manejarse desde su nivel de funcionamiento.

Aprender es, para el cognitivismo, una actividad multidireccional, una negociación de significado y de sentido entre psicopedagogo y paciente o entre maestro y alumno.

Esta ayuda planificada es lo que en Psicología Cognitiva se llama **mediación**. La mediación transforma el funcionamiento cognitivo a través de instrumentos (dibujos, planos, etc.) o de intervenciones. "Presta" su atención, memoria, estrategias, conciencia, al que aprende, llevando su competencia a un plano superior. Esta mediación debe conducir al niño a ser consciente de haber aprendido y de cómo aprende, para que luego pueda generalizar estas adquisiciones a otras actividades. Este resultado de la mediación en la **Zona de Desarrollo Proximal (Vigotsky)**, el metaconocimiento, hace que el alumno se movilice por el aprender, no sólo por las notas, es decir que el proceso de motivación intrínseca comience a primar sobre la motivación externa.

"El mediador, padres o maestros, enriquece la interacción entre el individuo y el medio ambiente, proporcionándole al niño una serie de estimulaciones y experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato" ⁽²⁾

La mediación tiene que tener intencionalidad, reciprocidad y trascendencia, significar situaciones, potenciar la competencia, regular y controlar la conducta, estimular la participación activa y la conducta compartida, promover la individualización y diferenciación psicológica, dirigirse a conseguir que los alumnos orienten su atención a la búsqueda, planificación y logro de metas, identificarlo que hay de novedoso y complejo en las situaciones y ayudarlo a hacer consciente que puede cambiar su funcionamiento cognitivo.

4.2 ¿QUÉ SIGNIFICA COMPRENDER UN TEXTO?: ORDEN, DIFERENCIACIÓN E INTERRELACIÓN ENTRE LAS IDEAS DEL TEXTO

Los textos no solo ofrecen un cierto número de ideas, sino además una manera concreta de "entrar" en ellas. Esa invitación puede no ser atendida, y entonces se leerá sin llegar a comprender. Comprender implica por tanto tomar en consideración las sugerencias y guías del propio texto sobre cómo ordenar, diferenciar, e interrelacionar las ideas. Comprender un texto tiene esa otra faceta que consiste en ir más allá y trascenderlo, integrando sus ideas con las nuestras.

No se retiene las palabras del texto, sino las ideas que esas palabras encierran. Por eso, si se tuviera que expresar lo que se ha entendido del texto, se emplearía "otras palabras" para reflejar "las mismas ideas o proposiciones"

El texto puede mostrar con mayor o menor claridad un orden o hilo conductor entre sus ideas. Cuando la claridad es máxima, apenas se tiene que molestar en identificar de qué se está hablando en cada momento y anticipar sobre qué podrá continuar el texto. Cuando ese hilo se pierde, se pierde también posibilidades de comprenderlo.

Aunque se dice que el texto puede tener o no un orden es el lector quien debe encontrarlo, y habrá lectores a los que el texto les resulte inconexo y deslavazado, y los habrá que encuentren una continuidad o hilo conductor.

Para comprender el texto, el lector debe componer (o recomponer) un orden entre las ideas, o proposiciones, y para ello cuenta con que los textos ofrecen en su misma organización una guía más o menos precisa al respecto. Este orden entre las ideas se denomina hilo o progresión temática.

²Ideas o proposiciones: una idea o proposición es algo que tiene significado pleno. Algo que puede ser verdadero o falso.

Una proposición no sólo integra en un todo el significado de las palabras, sino que implícitamente establece entre ellas unas determinadas relaciones.

² Feuerstein, R.; Rand Y.; Hoffman, M.B.; *Instrumental Enrichment*, University Park Place, 1980.

Relaciones entre ideas: todo enunciado tiene una **parte temática** y otra que es **comentario**. El *tema* alude a aquello de lo que se habla, o mejor, de lo que se viene hablando. Mientras que el *comentario* es lo que se dice o predica del tema.

El tema expresa lo ya conocido, lo **ya dado** o compartido entre texto y lector.; mientras que el comentario es lo **nuevo**, el elemento especialmente informativo.

En definitiva, al interpretar las diversas oraciones se debe ser capaz de reconocer que giran en torno al tema y que del tema se dice.. Por otro lado, y además de las relaciones temáticas, entre unas y otras proposiciones cabe establecer otro tipo de relaciones. Por ejemplo, entre una idea y otra pueden darse relaciones de carácter *causal*: unas son condición necesaria, posible o probable de las otras; o *motivacional*: unas son un medio para obtener un fin; o *descriptivas*: unas caracterizan a las otras. La mera existencia de una continuidad temática entre las diversas proposiciones no garantiza que el texto sea coherente, ni permite cabalmente comprenderlo.

4.3 DIFERENCIACIÓN Y JERARQUÍA ENTRE LAS IDEAS: LA MACROESTRUCTURA

El orden entre las ideas no basta. Las diferencias no están en las oraciones en sí mismas, ni tampoco en el hilo o progresión temática. Hay diferencias entre los textos. Esta **diferenciación** o jerarquía posee el valor adicional de que las ideas de mayor peso proporcionan un sentido unitario y global a todo el párrafo o texto. No se puede diferenciar el valor de unas ideas respecto de otras, no todas juntas conducen a una idea de mayor alcance que de unidad. Sin esa idea global y sin esa diferenciación entre las ideas no hay comprensión.

Los textos pueden ser más o menos transparentes respecto a cómo se jerarquizan sus ideas, y se debe resaltar lo importante que es que el lector aprecie y/o construya esa jerarquía. Esta naturaleza jerárquica de las ideas se denomina **macroestructura** del texto.

La macroestructura, por tanto, alude a las ideas que expresan el *significado global del texto*; y esas ideas globales, permiten además *diferenciar (individualizar)* unas ideas de otras y establecer una *relación jerárquica* entre ella.

La primera función de la macroestructura es la de proporcionar una **coherencia global** a las proposiciones derivadas del texto. Una segunda función es que al crear la macroestructura de un texto **se individualiza** la información. En tercer lugar, la macroestructura permite **reducir** extensos fragmentos de información a un número de ideas manejables. De esta manera se puede reducir una página, un capítulo e incluso un texto completo a un número limitado de ideas, sin que al hacerlo se pierda información relevante. Gracias a esta capacidad de reducción se puede utilizar con eficacia los conocimientos previos: si se recuerda la última película vista, es mejor no tener que recorrer literalmente todo lo que se sabe de ella; algo especialmente

necesario si además de recordar la película en cuestión, uno se dispone a contársela a un buen amigo interesado en ella.

El significado global de un párrafo puede ser condensado junto con el de otros párrafos en otro aún más global, y así sucesivamente, hasta resumir un libro en una idea o un número limitado de ideas o proposiciones.

Cabe concluir de todo lo expuesto que si un lector no puede construir la macroestructura de un texto, fracasa en esa misma medida su comprensión.

4.4 INTERRELACIÓN GLOBAL: LA SUPERESTRUCTURA

Además de disponer las ideas en un orden y jerarquía determinada, los textos sugieren también un modo concreto para interrelacionar las ideas.

Los textos, además de contenidos ofrecen diversas maneras de interrelacionar las ideas, y en concreto se habla de:

- ◆ La **descripción**, que incluye aquellos textos que consisten en caracterizar un fenómeno
- ◆ La **organización causal**, alude a aquellos textos que articulan sus contenidos en torno a una trama causal, de estados antecedentes-causas-y consecuentes-efectos
- ◆ La **organización comparativa**, propia de textos en los que se contraponen dos o más fenómenos
- ◆ La **colección**, que muestra cómo una de las ideas o acontecimientos se relacionan en base a "algún" (indeterminado) rasgo común, como por ejemplo que se suceden en el tiempo.
- ◆ La **organización problema/solución o respuesta**, que alude a aquellos textos que se organizan en torno a un problema y a sus soluciones.

Esas formas reciben el nombre de **superestructura** y constituyen la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto. Alude a la "forma" o a la organización de los textos. Responde a la idea de que existen diferentes "tipos" de texto o discurso: un relato, un artículo periodístico, un ensayo, etc; cada uno con una forma organizativa característica. Los **textos expositivos** hacen alusión a cinco formas de organización, ya mencionadas:

1. La respuesta o problema/solución
2. La causativa o causal
3. La comparación
4. La descripción
5. La colección

La superestructura, es algo propio de los textos pero que son reconocidas por el lector, que se apropia de ellas y las utiliza como guías en el análisis e interpretación de la información. La superestructura, por otro lado, asigna a las ideas del texto un nivel de

importancia determinado: si un texto explica las razones de algo, tanto "ese algo" como "sus razones" tendrán una importancia mayor que el resto de las ideas.

4.5 ¿QUÉ ES COMPRENDER UN TEXTO?

En el marco de la lingüística, un **texto** es una unidad lingüística que concreta una actividad verbal con carácter social en que la intención del hablante produce un cierre semántico-comunicativo, de modo que el texto es autónomo.

Las propiedades básicas del texto son la *coherencia* y la *cohesión*:

◆ La *coherencia* es una propiedad semántica de los discursos e implica que se perciba el texto como un todo significativo.

◆ La *cohesión* supone que las oraciones están conectadas entre sí por medio de elementos gramaticales que las interconectan.

Desde la perspectiva de la Lingüística y la Psicología Cognitiva:

Comprender un texto oral o escrito es un proceso complejo que implica tomar en consideración las sugerencias y guías del propio texto sobre cómo ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas expuestas en él, y además implica ir más allá y trascenderlo, integrando sus ideas con las de quien escucha o lee.

Todo enunciado verbal (el texto) expone ideas conectadas entre sí; comprenderlo supone descubrir esas ideas y sus relaciones, prestando atención a la progresión temática del discurso (o dado y lo nuevo/tema) y a las relaciones lógicas entre ideas marcadas por los conectores, para poder diferenciar en el nivel de la microestructura cuáles son las ideas de mayor peso, ésas que explican el significado global del texto permitiendo identificar la macroestructura que impregna y da sentido a los ejemplos y detalles; así se logra individualizar la información y reducir extensos fragmentos informativos a un número manejable de ideas fundamentales sin perder información relevante. Gracias a esta capacidad de reducción se pueden utilizar con eficacia los conocimientos registrados en la memoria.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar en términos de la lingüística textual, que:

Comprender un texto es construir su macroestructura reconociendo la superestructura (la trama de relaciones que articulan las ideas globales) para llegar a construir un modelo sobre el mundo que el texto describe relacionándolo con nuestro conocimiento y visión de la realidad.

Comprender un texto implica entrar o penetrar en su significado y, por tanto, conseguir los siguientes logros:

1. Desentrañar las ideas que encierran las palabras: construir con las palabras del texto *ideas* o si se emplea la expresión técnica, *proposiciones*.

previos sobre el mundo, consistente y coherente entre sí o suficiente para alcanzar propósitos personales.

Debe haber una interacción permanente entre la capacidad para evaluar la comprensión y la capacidad para determinar en qué grado se ha comprendido (Vosniadau y otros, 1988).

Por otro lado, resulta curioso observar que esta capacidad tan importante se ve mucho mejor cuando está ausente, esto es, cuando no tiene lugar, y entonces un lector no es capaz de apreciar incongruencias evidentes, entre la información del texto.

✦ **Regulación:** Además de detectar fallos e comprensión según cualquiera de los criterios señalados, los lectores deben decidir si es necesario adoptar alguna medida al respecto. En este sentido hay varias estrategias que han sido identificadas gracias a estudios en los que se somete a los lectores competentes a condiciones de lectura especialmente difíciles (se suprimen cierta palabras o letras del texto o el texto es especialmente ambiguo) y se toman en consideración las verbalizaciones de los sujetos. Frances Rauensbusch y Carl Bereiter (1991), por ejemplo, han identificado las siguientes:

- ✓ Releer el texto con el fin de clarificar el significado
- ✓ Saltar hacia delante en el texto con el fin de encontrar alguna información útil
- ✓ Resumir lo que es sabido
- ✓ Determinar el tipo de palabra problemática

6. CUANDO NO SE COMPRENDE

Cuando algo no se comprende, todo tiene la misma o parecida importancia; también subrayar la ausencia de orden y de interrelación entre las ideas.

Si se emplea términos más técnicos, se podría decir que cuando un alumno no comprende no es capaz de construir los niveles de significado intermedio que dan sentido y coherencia a las ideas. **No construye la macroestructura del texto. No hace suya, la organización temática del texto, y finalmente no emplea en el recuerdo la superestructura.**

Los lectores inmaduros tienden a convertir los textos que leen en un *tema más, una colección de detalles.* (Marlen Scardamalia y Carl Bereiter).

Cuando no se comprende una conversación en la que "se participa" o un acontecimiento que se observa directamente o una película apenas se retiene el tema y una colección de detalles. (Jeans y Voss 1985)

¿Qué es no comprender? ¿Qué ocurre cuando no se comprende?

No comprender es convertir la realidad en un listado de hechos, características, propiedades. En el caso de la comprensión de textos hay además otras evidencias que apoyan esta afirmación.

6.1 CARACTERÍSTICAS DEL RECUERDO

Una de las *evidencias* es el análisis de los protocolos de recuerdos de los sujetos. Nancy Loman y Richard Mayer (1983), por ejemplo, anotan que los lectores menos capaces recuerdan de forma muy parecida a como se recuerdan listas arbitrarias de palabras y cifras, y de ellos cabe pensar que se comportan ante los textos como ante listas de palabras. Bonnie J. Meyer ha descrito otro fenómeno semejante: el recuerdo de los escolares con pobre capacidad de comprensión sugiere que operan ante los textos como si la meta de la lectura fuese "recordar algo del texto" (Meyer, 1984, 1985).

6.1.1. LA CAPACIDAD PARA ESTABLECER EL GRADO DE IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN

Hay otro tipo de tarea que puede revelar la sensibilidad hacia la estructuración de los textos. Consiste en pedir a los sujetos que gradúen la importancia de las oraciones de un texto. (Brown y Smiley, 1977). Más recientemente, Eileen Kintsch (1990) ha encontrado el mismo fenómeno al analizar los resúmenes de textos expositivos de sujetos de 6º, 10º y college.

En definitiva, estos estudios muestran que a los sujetos menos capaces o más pequeños les resulta muy difícil analizar y graduar explícitamente la importancia de cada idea en relación al texto en su conjunto.

6.1.2. LA CAPACIDAD PARA DETECTAR ANOMALÍAS

La última fuente de *evidencias* puede interpretarse como una prueba indirecta a favor de lo que se está diciendo. Eileen Markman (1977, 1979) ha estudiado el comportamiento de sujetos de diferentes edades (3º, 5º y 6º) ante textos semánticamente anómalos, es decir, textos en los que un fragmento es contradictorio con otro anterior o posterior, o falso en relación a los conocimientos sobre el mundo. El objetivo de Markman era estudiar la capacidad para supervisar la propia comprensión.

En definitiva, cuando se examina el recuerdo y la capacidad para determinar la importancia de un texto o para resumirlo, se encuentra el mismo fenómeno. Los sujetos "saltan" de los detalles a los elementos de mayor importancia sin profundizar en los significados intermedios: no pueden graduar la importancia de la información, no la integran en un esquema global e interrelacionado. Por tanto, si estas tareas reflejan la representación que se construye en la mente, se concluye que ésta adopta la forma "tema más detalles".

6.2 BUSCANDO UNA EXPLICACIÓN: LOS CONOCIMIENTOS

El primer candidato para explicar los problemas de comprensión es la ausencia de conocimientos. Los distintos niveles de procesamiento necesarios para valorar hasta qué punto cada uno de ellos dependen de un buen "alimento" de conocimientos. Hay dos posibles déficits respecto a los conocimientos que pueden explicar la no comprensión: el primero, y más notorio, es que *no haya tales conocimientos*, el segundo, es que *no se actualicen con la suficiente flexibilidad u oportunidad*.

6.2.1. CUANDO NO SE DISPONE DE CONOCIMIENTOS

¿Qué ocurre cuando se lee algo cuyo contenido se desconoce?

George Spillich, James Vesonder, Harry Chiesi y James Voss (1979) compararon el rendimiento de sujeto que diferían en cuanto a conocimientos previos sobre lo que se trataba en el texto: el béisbol.

El rendimiento de los sujetos con un conocimiento escaso sobre el béisbol fue peor que el de aquellos familiarizados con ese juego, pero resulta de especial interés destacar la conclusión de los autores: el recuerdo de los sujetos con bajo conocimiento fue el recuerdo libre de una lista, excluido el efecto de recencia.

Lo sujetos competentes se comportan ante textos con contenidos poco familiares de la misma manera que se ha caracterizado a los sujetos de baja capacidad de comprensión. Hay una inevitable interacción entre habilidad y conocimiento, por eso, de la misma manera que sujetos de buena habilidad y bajo conocimiento, muestran algunos signos que se atribuye a la pobre comprensión, cuando los sujetos de pobre habilidad leen textos familiares se debe esperar el efecto inverso.

6.2.2. CUANDO LOS CONOCIMIENTOS SE USAN DE MANERA POCO EFICAZ

Por otro lado, las diferencias pueden surgir de la eficacia con la que se usan los conocimientos. Randolph Spiro (1980) y Spiro y Myers (1984) han señalado que el uso deficiente de los conocimientos puede explicarse también por la errónea concepción de que la lectura es un proceso basado en el texto. En otras palabras: los alumnos pueden creer que comprender es recordar.

Otro hallazgo que refuerza la idea de que los sujetos tienen dificultades para apelar a lo que ya saben, se encuentra en el trabajo de Jane Oakhill (1984) en el que planteó a alumnos de 7 años (7 años y 9 meses) preguntas literales e inferenciales sobre 4 textos de 100-120 palabras. Los sujetos diferían en la capacidad de comprensión, si bien tenían un nivel semejante en cuanto al reconocimiento de palabras. Los sujetos de buena comprensión, cometieron menos errores que sus compañeros de pobre comprensión en los dos tipos de preguntas, pero fueron manifiestamente superiores en el caso de las preguntas inferenciales. Un segundo resultado, fue que cuando se les pidió, en un momento posterior, que volvieran a contestar las preguntas

teniendo a su disposición los textos, las diferencias entre los dos grupos desaparecieron en el caso de las preguntas literales, pero se mantuvieron en las de carácter inferencial. Oakhill interpreta estos resultados como una evidencia de que el menor rendimiento de los sujetos de pobre comprensión es debido a que "no llevan a cabo los procesos constructivos necesarios".

Un uso menos flexible, menos sistemático y espontáneo, y quizás, un menor bagaje de conocimientos son los aspectos relevantes que se encuentra en los sujetos de pobre comprensión.

7. EL CASO DE LOS CONOCIMIENTOS SOBRE LA ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS

7.1 CONOCIMIENTOS SOBRE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Estas deficiencias de carácter general sobre el uso de los conocimientos se observan también en el conocimiento sobre las estructuras textuales. El caso de los cuentos es muy ilustrativo. Se sabe que niños de cuatro-cinco años pueden construir cuentos que respetan las propiedades elementales de los cuentos, y que recuerdan las mismas categorías que los niños de 10 años e incluso que los adultos (Poulsen y otros, 1979). Debido a esa precocidad, se podría suponer que no existen diferencias en el uso o disponibilidad de esta estructura de conocimientos entre los sujetos con pobre y buena comprensión. Sin embargo, basta con diseñar tareas en las que este esquema debe usarse de forma más flexible o explícita para encontrarlas.

Cabe decir que desde los cuatro años se posee un conocimiento tácito sobre lo que es un cuento, pero sólo los sujetos de más edad apelan a ese conocimiento ante una amplia variedad de condiciones por ejemplo, cuando tienen que usar esos conocimientos para una anticipación explícita o para enfrentarse a cuentos con "mala forma". Se trataría en definitiva de un déficit en la flexibilidad y uso de los conocimientos.

7.2 CONOCIMIENTOS SOBRE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Aquí interesa más los datos sobre los conocimientos de las estructuras de los textos expositivos. Conviene empezar recordando que existe una clara correlación entre el número de ideas recordadas y el grado en el que el recuerdo refleja la organización retórica del texto (Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Sánchez, 1988).

Se debe plantear si es que existe o no un orden de adquisición de las diferentes relaciones retóricas. Esto es, si existe una secuencia evolutiva en la adquisición de estos esquemas. Los resultados alcanzados en diversos estudios no resultan demasiado convincentes. Lo que sí se puede plantear, aunque sea en términos

generales, es el proceso de adquisición de estos conocimientos sobre la organización textual:

1. En un primer momento cuando los alumnos comienzan a leer textos de cierta extensión, estas formas organizativas o retóricas no juegan un gran papel en los procesos de comprensión. Difícilmente serán reconocidas. En esos primeros momentos serán los conocimientos generales (y no los específicos sobre las formas) los que permitan desentrañar el significado del texto.
2. Experiencias repetidas de este tipo precipitarán el descubrimiento de ciertas regularidades formales: uno descubre poco a poco que textos con distinto contenido tienen la misma forma.
3. Cuando se alcance ese punto, el lector podrá reconocer la organización retórica de un texto sin necesidad de interpretar completamente su contenido. En ese momento podríamos decir que el conocimiento sobre las formas se constituye en una fuente independiente de información.
4. Un nivel más avanzado de esta autonomía progresiva de lo formal frente al contenido lo constituye la estrategia de avanzar en textos "difíciles" tratando de localizar, en primer lugar, la lógica del autor, y dejando para una segunda lectura el análisis de los contenidos.

Se concluye, pues, que los sujetos de pobre comprensión no reconocen espontáneamente las formas organizativas de los textos. Quizás les falte experiencia suficiente y no hayan recorrido la secuencia que se ha apuntado. Quizás el modo lineal de actuar ante los textos les impida avanzar. O quizás sea al revés, están condenados a operar de forma lineal porque sus conocimientos sobre esas propiedades globales de los textos son insuficientes. Lo más probable, es que las dos hipótesis sean ciertas y haya una interacción entre conocimientos cuya naturaleza por desgracia desconocemos.

Diseño Metodológico

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Muestra de 95 alumnos de 6to año de la EPB, cuyas edades oscilaban entre 11 y 13 años, de escuelas de gestión estatal y de gestión privada durante el año 2005.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Encuesta
- Prueba de "Lectura silenciosa"

APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

- Ambas tomas (encuesta y prueba de lectura silenciosa) se realizaron en la forma y lugar habituales
- Los alumnos trabajaron sin límite de tiempo hasta finalizar la prueba
- Las consignas fueron dadas por la examinadora (autora de la tesis)

SECUENCIA DEL TRABAJO

- Entrega de la administración de la encuesta, escrita e individual.
- Presentación de un texto expositivo (tendiente a evaluar dos niveles de comprensión) que el alumno debe leer en forma silenciosa por el tiempo que necesite.
- Entrega de una hoja con preguntas a responder en forma individual. Las mismas clasificadas en: Retención espontánea, retención guiada e inferencia. El objetivo de las preguntas de *retención* es comprobar si el alumno puede reconstruir la organización superestructural y macroestructural del relato. En el aspecto *inferencial* se pretende que el alumno través de indicios que le provee el relato, establezca predicciones de contenido no presentes explícitamente en él, pero derivables a partir de dichos indicios. La justificación de sus respuestas se infiere mediante la pregunta: "¿Cómo te diste cuenta?"

Análisis del trabajo

PLANILLA DE RESUMEN DE RESULTADOS

ENCUESTA

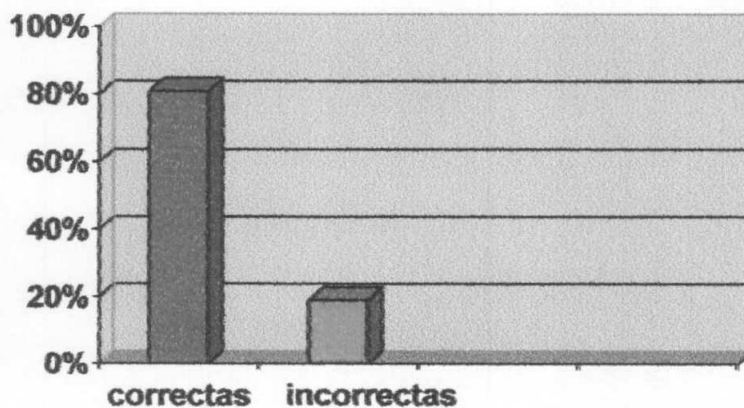
Se administró una encuesta para detectar el nivel de conocimiento acerca de las partes que componen la estructura de un texto independientemente de su contenido, de la cual se observan los siguientes resultados.

Fecha: 20/9/05

Preguntas	Items	Rtas Correctas	Rtas Incorrectas	% correctas	% incorrectas
Nro 1	Título	72	23	76	24
Nro 2	Párrafos	84	11	88	22
Nro 3	Tema	86	9	90	10
Nro 4	Idea principal	73	22	77	23
Nro 5	Coherencia textual	69	26	73	27

Total de correctas: 81%

Total de incorrectas: 19%



Los resultados arrojados demuestran que los alumnos poseen buen conocimiento acerca de la superestructura del texto, identificando la forma u organización del texto, como también sus propiedades básicas; rectificando la importancia de enfrentar a los alumnos con diversidad de textos, teniendo en cuenta el propósito que se persigue donde las estrategias utilizadas se diversifican y se adaptan en función del texto que se quiere abordar. Esta diversidad se distingue del lector según Van Dijk, cuando se

habla de superestructuras o "tipos de textos" que se sugiere que éstas actúen como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Independientemente del contenido (macroestructura), el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración.

Si bien el 19% de las respuestas fueron incorrectas, dentro de este porcentaje fue significativa como mayor dificultad identificar el concepto de "coherencia textual", propiedad semántica del discurso que implica que se perciba el texto como un todo significativo, darle sentido e interpretarlo. Comprender un texto oral o escrito es un proceso complejo que implica tomar en consideración las sugerencias y guías del propio texto sobre cómo ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas expuestas en él, implica ir más allá y trascenderlo, integrando sus ideas con las de quien escucha o lee. Pero este proceso es interno por lo tanto se tiene que enseñar, requiere de la práctica de los alumnos, de la guía del docente. En definitiva, que asista a un proceso modelo de la lectura, la cual sea motivadora y persiga un fin determinado.

Otro de los aspectos que se desprende de este porcentaje, es la "idea principal" que aparece también como dificultad en identificar su concepto. Retomando a Cooper, cuando se habla de idea principal se recurre al texto y al propósito del autor, pero se omite o se concede poca importancia a lo que se refiere al lector, a sus conocimientos previos y objetivos de lectura, que determinarán en parte lo que se considere "principal" en ella. Todo lo que se diga o escriba acerca de la "idea principal" deberá tomar en consideración este hecho, aún cuando la demanda a que deban responder se refiera a la idea fundamental que quería transmitir el autor. De hecho, en 2do ciclo, como los alumnos encuestados tienden a recordar más los aspectos interesantes y gráficos del texto (relevancia textual), en lugar de los considerados importantes por los adultos. Como Winograd refiere, no se trata de que los niños no puedan extraer la idea principal, sino que lo que consideran "principal" simplemente no coincide con el criterio adulto.

Los aspectos tomados anteriormente "coherencia textual e idea principal" son considerados relevantes y necesarios para la comprensión lectora, porque comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen que reproduce de forma sucinta su significado global, requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del tema y lo que se puede considerar en un momento dado.

PRUEBA DE LECTURA SILENCIOSA

A continuación se administró una prueba de lectura silenciosa para indagar sobre el tipo de retención-espontánea y guiada- y la inferencia, la cual arroja los siguientes resultados.

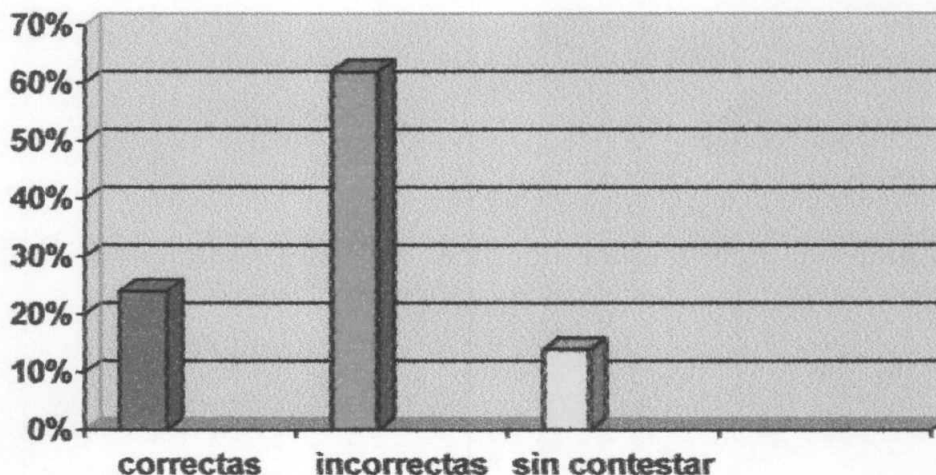
Fecha: 20/9/05

<u>Tipos de respuestas</u>	<u>Retención espontánea</u>	<u>%</u>	<u>Retención guiada</u>	<u>%</u>	<u>Inferencia</u>	<u>%</u>
CORRECTAS	57	30	68	36	11	6
INCORRECTAS	123	65	92	48	137	72
SIN CONTESTAR	10	5	30	16	42	22

Total de correctas: 24 %

Total de incorrectas: 62 %

Sin contestar: 14 %



Se observa un desfase significativo entre respuestas correctas e incorrectas-incluyendo el ítem "sin contestar"-en relación con los porcentajes de la encuesta, demostrando que a pesar de ser los mismos alumnos, el 24 % responde correctamente y un 76 % presenta dificultad para reconstruir la organización macroestructural y microestructural textual, que requiere de otras funciones cognitivas determinadas como conectar: ideas, jerarquizarlas, apelar a otros conocimientos no presentes en el texto.

Comprender implica ordenar, diferenciar e interrelacionar ideas. No se retiene las palabras del texto sino las ideas que esas palabras encierran. Por eso al expresar lo

que se ha entendido del texto se emplean otras palabras "para reflejar" las mismas ideas. El texto puede mostrar con mayor o menor claridad un orden o hilo conductor entre sus ideas. Para comprender un texto, el lector debe componer (o recomponer) un orden entre las ideas y para ello cuenta con que los textos ofrecen en su misma organización una guía al respecto, llamada *progresión temática*. Pero ésta no basta, hay diferencias entre los textos, esta diferenciación posee el valor adicional de que las ideas de mayor peso proporcionan un sentido unitario y global al texto o párrafo. No se puede diferenciar el valor de unas ideas respecto de otras, no todas juntas conducen a una idea de mayor alcance que d unidad. Sin esa idea global y sin esa diferenciación entre las ideas no hay comprensión. Se debe resaltar lo importante que es que el lector aprecie y/o contribuya esa jerarquía de ideas denominada "*macroestructura*".

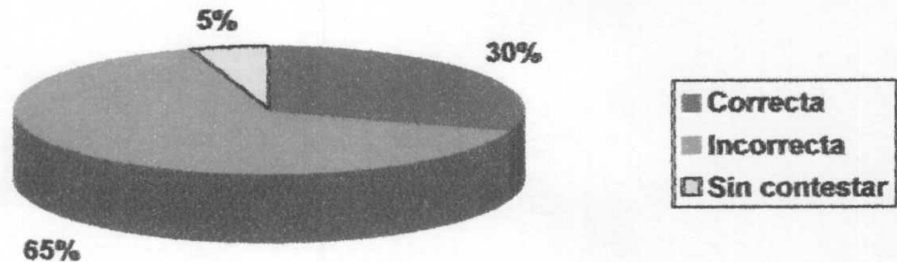
En las respuestas evaluadas en la prueba de Lectura Silenciosa, los alumnos de 6to año, si bien individualizaron unas ideas de otras, no lograron establecer una relación jerárquica (*macroestructura*) entre ellas, por estar desordenadas y desorganizadas. Sin lograr la coherencia global a las ideas derivadas del texto expositivo leído, ésta siendo la primera función de la *macroestructura*, como tampoco su segunda función la de reducir los fragmentos a un número de ideas manejables, como la no utilización de sus conocimientos previos con eficacia.

De lo expuesto, se concluye que si un lector no puede construir la *macroestructura* de un texto, fracasa en esa misma medida su comprensión.

Por cuanto a la dificultad en la "*microestructura*", los alumnos demostraron en sus respuestas la desconexión de sus ideas para lograr un orden o hilo conductor entre las mismas sin poder diferenciar cuáles son las de mayor peso, ésas que explican el significado global del texto

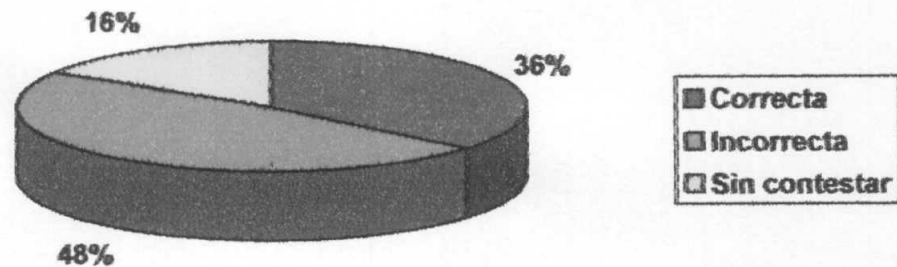
GRÁFICOS COMPARATIVOS DE RESPUESTAS CORRECTAS E INCORRECTAS DE LA PRUEBA DE LECTURA SILENCIOSA

RETENCIÓN ESPONTÁNEA



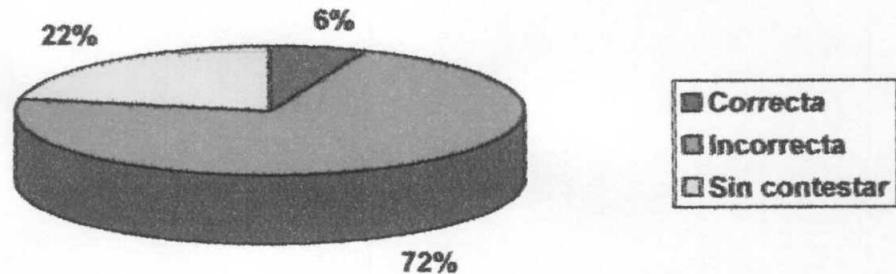
El 65% de las respuestas fueron incorrectas, se obtuvieron respuestas cortas, desorden de ideas y sin conexión entre las mismas. Retomando a Adam el texto expositivo es fundamental para acceder a nuevos conocimientos. La posibilidad que éstos ofrecen de conocer aspectos ignorados de la realidad, privilegia la función informativa del lenguaje. Es por ello, su elección para los alumnos de 6to año, los cuales poseen conocimientos previos y como lectores utilizan diferentes estrategias para poder "meterse" en él, comprender más y mejor la información.

El texto seleccionado para la prueba silenciosa, además de transmitir información o proporcionar datos, agrega explicaciones, describe e ilustra con ejemplos. Pero se evidencia la dificultad de los alumnos para comprenderlo a pesar, de que "La bicicleta" es un tema conocido por la mayoría, quedando demostrada la dificultad en la reconstrucción superestructural del texto expositivo ya que no se recupera la idea principal y el orden témporo causal-adeecuado.

RETENCIÓN GUIADA

El 48% de las respuestas son incorrectas presentándose las mismas incompletas, con aparición de opiniones personales, desorden de ideas y en algunos casos sin conexión. También quedando demostrada la dificultad en la resolución de preguntas que literalmente requieren de la utilización del conocimiento previo, y de la reconstrucción en forma autónoma. Comprender un texto requiere de ciertos conocimientos previos que permitan interpretar y dar sentido a la información que va apareciendo ante la vista, sino se han adquirido una red de conceptos y significados sobre el tema que se está leyendo como queda demostrado en la prueba.

A decir verdad, referirse a la lectura comprensiva es incurrir en una expresión tautológica (que contiene una repetición de palabras de igual sentido) porque la lectura, por definición siempre es comprensiva de lo contrario, no es lectura sino decodificación de signos.

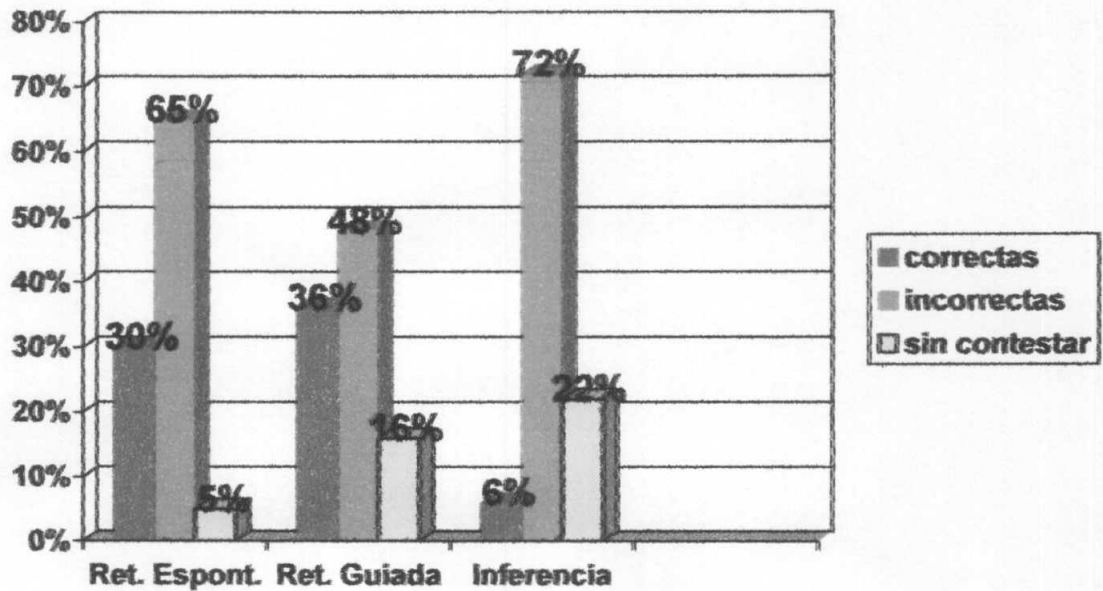
INFERENCIA

Se observa un 22% de ausencia de respuestas, un 72% de respuestas incorrectas o sin finalización y sólo un 6% de respuestas correctas. En forma generalizada, se demuestra pobre capacidad de comprensión, sólo se hace mención de un listado de respuestas sin conexión. Se evidencia dificultad para extraer nuevas comprensiones e información partiendo de lo que ya es conocido, o derivable a partir de la puesta en relación de conocimientos previos con determinados indicios o claves que provee el texto.

Según lo expresado por Markman, el conocimiento que se tiene sobre el grado en que se comprende es un subproducto de la propia comprensión. En este caso, el problema se sitúa en la incapacidad para entender por qué suceden determinados acontecimientos demostrado con el 72% que responde incorrectamente a las preguntas "¿Por qué hubo avances en la creación de la bicicleta?" o "¿De qué origen es la bicicleta?" como se solicita en la prueba de Lectura silenciosa. Se apunta a indagar los aspectos inferenciales que requieren que el alumno a través de indicios que posee el relato, establezca predicciones de contenido no presentes explícitamente e él, pero derivables a partir de dichos indicios. La justificación de sus respuestas se infiere mediante la pregunta "¿Cómo de diste cuenta?" en lugar de "¿Por qué?" debido a que ésta última modalidad induce, muchas veces a que el alumno piense que sus respuestas son erróneas. Esta situación, es un conflicto con que se encuentra el lector, exige tomar decisiones acerca de lo que se puede hacer. Una es abandonar el texto, quedando demostrado en un 22% sin contestar; o que el lector pueda llevar a término acciones diversas cuando ha decidido que necesita comprenderlo. Por ello para Collins y Smith es importante enseñar distintas estrategias y enseñar también que las que más cortan la lectura solo deben ser empleadas cuando sea necesario. Por lo tanto, la primera decisión que hay que tomar ante un problema de lectura, ante una incomprensión es si se realiza alguna acción compensatoria o no. En esta

decisión tiene un papel fundamental los objetivos de lectura del lector, su necesidad de comprender y la propia lectura, estructura del texto.

GRÁFICO GENERAL DE PORCENTAJE DE LA PRUEBA DE LECTURA SILENCIOSA

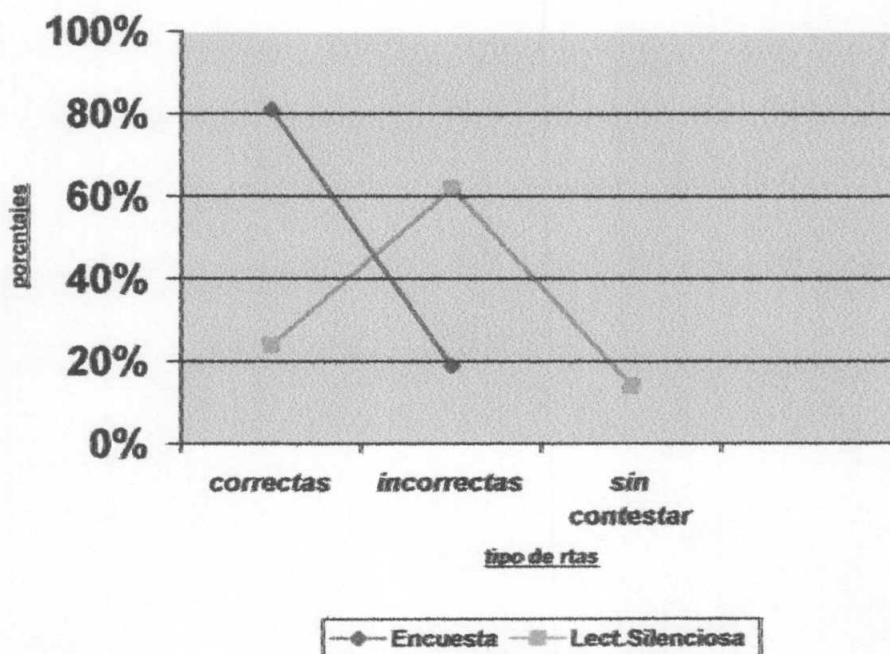


En este gráfico se puede observar, un porcentaje mayor de respuestas incorrectas como de respuestas sin contestar, denotando que la reconstrucción macroestructural del texto aparece altamente significativa como la dificultad para realizar inferencias, perjudicando la comprensión lectora.

Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Las dificultades de comprensión en el texto expositivo en general, están relacionadas con su estructura y con la falta de conocimientos de los alumnos acerca del tema, imposibilitando efectuar inferencias sobre el mismo. Para construir una interpretación, el texto debe poseer una estructura lógica, una coherencia en el contenido y una organización que favorezca la construcción a la que alude. Cuando en el texto aparece algún problema u obstáculo que le impide la comprensión, el lector se da cuenta, la lectura se interrumpe y le dedica su atención a deshacerse del obstáculo. El control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si el lector no se alertara cuando no entiende el mensaje de un texto, simplemente no se podría hacer nada para compensar esa falta de comprensión, con lo cual la lectura será realmente improductiva.

Para que el alumno pueda implicarse en la actividad que le va a llevar a comprender el texto escrito, es imprescindible que encuentre que ésta tiene sentido. De aquí se refuerza, retomando a Ausubel, la explicación constructivista de "aprendizaje significativo" que implica atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso emite a la posibilidad de relacionar a la experiencia emocional gratificante asociada a aprender y que es a la vez causa y efecto de la motivación intrínseca, se añade el hecho de que cuando se aprende significativamente se produce la "memorización comprensiva" por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimientos. Dicha memorización, diferente a la mecánica, hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado-su funcionalidad-para la resolución de problemas prácticos sea muy elevada. Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente. Para el aprendizaje significativo no se debe olvidar la importancia de la vinculación entre comprender y aprender y para explicar el continuo que se establece entre aprender a leer y leer para aprender. La comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya posee y modificando ésta como consecuencia de su actividad.

**GRAFICO COMPARATIVO DE RTAS CORRECTAS E INCORRECTAS
ENTRE LA ENCUESTA Y LA LECTURA SILENCIOSA**



A partir de este gráfico se puede observar un porcentaje significativo un 60% de respuestas incorrectas en Lectura silenciosa, mientras que se demuestra lo contrario en la encuesta con un 20%. En ella, los alumnos muestran mayor conocimiento y manejo acerca de la estructura de un texto. Contrariamente acerca del manejo de la organización y reconstrucción superestructural, macroestructural y microestructural del texto expositivo en cuestión. También puede verse como una tendencia de los alumnos de 6to año a privilegiar aprendizajes superficiales, escasamente significativos y que no requieren pensamiento autónomo en detrimento de procesos de selección, organización y elaboración de la información, éstas siendo conductas complejas específicas de las funciones cognitivas superiores.

Las estrategias de aprendizaje para la lectura especialmente importantes puesto que constituirían herramientas para el desarrollo de competencias comunicativas básicas, en tal sentido se considera que estos resultados podrán ser usados para el planteamiento de un plan de intervención tendiente a desarrollar en el alumno de 2do ciclo habilidades cognitivas y metacognitivas.

En ese sentido, se reafirma según Coll que el concepto de "enseñanza" es entendido como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes, asociando tres ideas a la concepción constructivista sobre lectura y escritura que la hacen posible:

- La situación educativa como proceso de construcción conjunta alumno y maestro
- El profesor que ejerce una función de guía para asegurar el engarce entre la construcción conjunta por constituirse en participación guiada. Donde se ayude al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación.
- Proceso de andamiaje donde los reos de la enseñanza deben estar un poco más allá de lo que el alumno ya es capaz de resolver. Las ayudas deben ser retiradas progresivamente a medida que el alumno se muestre más competente y puede controlar su propio aprendizaje.

Para finalizar, retomando a Adam, el texto expositivo aporta datos y referencias acerca de un determinado asunto, amplía y desarrolla un tema central que es la idea que en él se transmite. Tiene una superestructura cuya inferencia puede aprenderse a través de la práctica de la escritura, de esta forma y mediante diversas estrategias se podrá hacer significativa la nueva información ligándola con lo que el alumno sabe previamente. Porque para aprender a comprender textos y producir textos hay que interactuar con cada variedad textual en particular, ejercitando estas habilidades a lo largo de toda la escolaridad.

Conclusiones

CONCLUSIONES

- Del análisis de los datos expuestos en el desarrollo del presente trabajo, se desprende como conclusión fundamental que la hipótesis planteada se demostró en sus dos variables, con un alto grado de comprobación.
- De acuerdo a los resultados que arrojó la encuesta, el 81% demostró poseer nociones acerca de la superestructura de un texto, es decir, de los elementos que articulan las ideas globales del mismo.
- En la prueba de "Lectura Silenciosa", de acuerdo a los datos arrojados, un 76% presenta dificultad para reconstruir la organización macroestructural y microestructural del texto en cuestión, infiriéndose que el proceso predominante en los alumnos fue el de *repetición*. Dando una respuesta literal, sin inferencias posibles. No pudiendo deducir a través de los indicios que el texto les provee.
- Además el tipo de *retención* que predomina luego de la toma de la "Lectura silenciosa" es la *retención guiada*, siendo el 36% respuestas correctas y disminuyendo las incorrectas en comparación con la *retención espontánea*. Deduciéndose que los alumnos se hallarían más familiarizados con este tipo de destrezas pedagógicas, muy común en segundo ciclo, que es mediante la resolución de guías o cuestionarios.
- La *inferencia* resultó ser altamente significativa al demostrar que sólo un 6% pudo realizarla. Por lo tanto, relacionándose los resultados de la encuesta con los de Lectura silenciosa se demuestra que las dificultades de los alumnos es la no utilización de las funciones cognitivas necesarias para lograr la comprensión lectora, no pudiendo ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas del texto y aún sin poder ir más allá del mismo y trascenderlo, integrando sus ideas con las que lee.
- Finalmente, fue notable la predominancia de la comprensión literal por sobre la comprensión inferencial, ya que los alumnos recuperan la información que el texto les provee explícitamente, sin poder deducir una respuesta a partir de la información que no está dada forma explícita, derivable de los conocimientos previos más que los indicios que el texto ofrece.

PROPUESTA SUPERADORA

Debido a la significatividad de los datos obtenidos en mi trabajo de tesis, considero necesario e importante, como futura Licenciada en Psicopedagogía, profesional de la Educación y formadora de "Personas", contribuir desde mi lugar y mi rol a la implementación de estrategias diversas y adecuadas atendiendo a las posibilidades de los alumnos:

ACCIONES:

- Orientar a los docentes de EPB para la creación de proyectos institucionales o áulicos, cuyos temas a abordar serían: dificultades en la comprensión lectora, hora de lectura, talleres con alumnos sobre Técnicas de estudio a partir del 2do ciclo.
- Contribuir a desarrollar competencias lectoras:
 - ✦ Considerando a la escritura como un proceso-que implica planificar, redactar, revisar, corregir, reescribir-y no como un producto acabado-un texto escrito de una vez y para siempre.
 - ✦ Leyendo materiales abordados en Ciencias Sociales y Naturales, no sólo para enterarse del contenido sino también para analizar cómo están escritos
 - ✦ Diseñando actividades que impliquen el enfrentamiento de los alumnos con textos expositivos relacionados con un tema- respetando la edad de los mismos- y trabajando su comprensión, como también la elaboración de conceptos.
- Utilización de estrategias como: la confección de cuadros sinópticos, el subrayado de ideas principales, el reconocimiento de la palabra clave o la elaboración de mapas conceptuales son estrategias útiles para desarrollar la comprensión. No todas son adecuadas para todos los textos. Se debe analizar previamente el texto en cuestión, conocer las categorías que se toman en cuenta para describirlos y clasificarlos. Una de esas categorías es la *trama o forma* en que está estructurado el texto (trama narrativa o descriptiva); otra categoría son *las relaciones lógicas o temporales* que se establecen entre las ideas desarrolladas, manifestadas por medio de conectores.
- Proponer al docente que enfrente a los alumnos con ejemplos concretos que sirvan de modelo para orientarlos, por ejemplo: la elaboración de un folleto. Previamente conocer diversos modelos de folletos, sus características, la importancia de las imágenes, la diagramación, los colores, el tipo y tamaño de

letras. Esta multiplicidad de aspectos -a tener en cuenta- obliga a experimentar con distintos borradores, a corregirlos para mejorarlos, a comparar distintas posibilidades.

- Otra opción es elegir las palabras adecuadas frente a un trío para completar un texto expositivo. El tomar decisiones sobre la palabra más adecuada pone en juego cuestiones relacionadas con la comprensión lectora. La elección de una de las tres palabras supone: tener en cuenta la información que el resto del párrafo proporciona; elegir la palabra más precisa entre las que comparten un mismo campo semántico y activar el "conocimiento del mundo". Algunas de esas cuestiones se refieren a conocimientos lingüísticos, otras al conocimiento del mundo. Estos conocimientos posibilitan la comprensión de un texto.
- Otra opción consiste en proponer corregir un texto, el cual presentaría palabras inadecuadas, el alumno debe cambiarlas o suprimirlas reescribiendo el texto en cuestión. Recurrir a la exageración o al absurdo puede ser una buena estrategia para reflexionar sobre el error. Los errores ponen de manifiesto un uso inadecuado del registro propio de un texto expositivo escolar. La escuela enfrenta a los alumnos con normas lingüísticas. Por ejemplo, al conversar con amigos o un familiar utiliza un lenguaje informal pero al hacerlo en su cuaderno de clase debe realizarlo formalmente.

A la hora de trabajar con un texto en particular se debe tener en cuenta, que el lector- "un alumno"- comprende un texto cuando puede darle significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses. El modo en que se realice la evaluación de la comprensión lectora en el aula debe ser coherente con el objetivo general de formar lectores autónomos, competentes e interesados por la lectura.

BIBLIOGRAFIA

- ⇒ Dense Ruth, K. **El texto narrativo. Estrategias para su comprensión;** Buenos Aires, editorial Aique. Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ⇒ Difabio, Hilda E. y Villalba de Tablón, Marisa, **Teorías Contemporáneas del aprendizaje. Parte I: Psicología Cognitiva;** editorial CIAFEC. Año I. Nro 8, octubre de 1995, p.5 a 42.
- ⇒ Marino, Marta E., **Competencias cognitivas y comunicativas;** Bahía Blanca, Editorial Master, agosto 2001.
- ⇒ Palacios de Pisan, A., Muñoz de Pimentel, M. y Lerner de Zunino, D., **Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica;** Buenos Aires, editorial Aique Didáctica, 1987.
- ⇒ Pineda, Elia, De Alvarado, Eva y De Canales, Francisca, **Metodología de la investigación;** Buenos Aires, editorial organización Panamericana de Salud, segunda edición 1994, p.39 a 50, 55 a 72, 77 a 156, 165 a 176.
- ⇒ Sánchez Miguel E., **Los textos expositivos;** Buenos Aires, editorial Aula XXI. Santillana, agosto 1997.
- ⇒ Solé, Isabel, **Estrategias de lectura;** Barcelona, editorial Graó y la Universidad de Barcelona, diciembre 1992.
- ⇒ Stone Wiske, Martha, **La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica;** editorial Paidós, 1.999.
- ⇒ Revista Zona Educativa Nro 3, **Aprender a comprender textos expositivos;** editorial Paidós, abril 1998, p.2 a 7.
- ⇒ Revista Zona Educativa Nro 4, **Comprender textos expositivos;** editorial Paidós, mayo 1998, p.2 a 5.

AGRADECIMIENTOS

- ⌘ A la Lic. Claudia Urbano y a la Prof. Patricia Miller por sus actitudes de generosidad, disposición, orientación y escucha durante todos estos meses hasta finalizar mi tesis, a pesar de la distancia.
- ⌘ A la Lic. Paula Gil por su desinteresada atención, orientación, aportes, tiempo y consejos brindados en todo momento. Siempre dispuesta y comprometida con la investigación.
- ⌘ A los Directivos de la Escuela Danesa "Alta Mira" y Escuela Nro 12 "Ntra Sra del Carmen" de Necochea, como a sus docentes de 6to año de EPB por haberme permitido realizar el trabajo de campo.
- ⌘ A mis compañeras de estudio y amigas Susana Keller y Alejandra Tillous por su constante apoyo, acompañamiento y estímulo en toda la carrera.
- ⌘ A toda mi familia y amigos por su apoyo e incentivo durante estos años, pero en especial a mi marido Sebastián quien fue el primero en motivarme para iniciar la carrera y así poder crecer profesional y personalmente. Dejando horas de su tiempo para acompañarme, aconsejarme y alentarme en todo momento.

ANEXO

TABULACIÓN DE LOS DATOS

Se administró la encuesta a 95 alumnos, con los resultados que a continuación se detallan.

Fecha: 20/9/05

Escuela: Nro 12 "Nra Sra del Carmen"

Año: 6to A

Turno: mañana

Cantidad de alumnos: 26

C: correcta

I: incorrecta

Alumnos	Preg.1		Preg.2		Preg.3		Preg.4		Preg.5	
	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
Katía	X		x		X			X	X	
Luciana		X		X	X			X	X	
Micaela		X		X	X			X		X
Mabel		X		X	X		X		X	
Anaía		X		X	X		X		X	
Mariquerena	X		X		X		X		X	
Paula	X		X		X		X		X	
Vanesa	X		X		X		X		X	
Maira	X		x		X		X		X	
Yamila	X			x	X			X		X
Ana	x		X		X		X			X
Silvina		X	X			X	X		X	
Franco. M		X	X			X		X		X
Franco A.		X	X		X		X		X	
Jonathan		X	X		X		x		X	
Juan		X	X		X			X	X	
Alejandro		X	X		X			X	X	
José		X	X		X			X	X	
Nazareno		X		X		X	X		X	
TOTALES	7	12	13	6	16	3	11	8	15	4

Total de encuestados: 19

Escuela: Nro 12 "Nra Sra del Carmen"

Año: 6to B

Turno: mañana

Total de alumnos: 26

C: correcta

I: incorrecta

Alumnos	Preg.1		Preg.2		Preg.3		Preg.4		Preg.5	
	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
Florencia	X		X		X		X		X	
Macarena	X		X		X		X		X	
Jennifer	X		X		X		X			X
Anabel		X	X			X	X		X	
Daniela	X		X		X		X		X	
Carolina	X		X		X		X		X	
Jonathan	X		X			X	X		X	
Lucas	X		X		X		X		X	
Nahuel		X	X		X			X	X	
Samuel		X	X			X	X		X	
Augusto	X		X		X		X		X	
Sergio	X		X		X		X		X	
Juan	X		X		X		X		X	
David		X	X			X		X		X
Leandro	X		X		X			X	X	
Christian	X		X		X		X		X	
Jeremías	X		X		X		X		X	
Sebastián	X		X		X		X			X
Carlos	X		X		X		X		X	
TOTALES	15	4	19	-	15	4	16	3	16	3

Total de encuestados: 19

Escuela: Danesa "Alta Mira"

Año: 6to A

Turno: mañana

Total de alumnos: 30

C: correcta

I: incorrecta

Alumnos	Preg.1		Preg.2		Preg.3		Preg.4		Preg.5	
	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
Josefina	X		X		X		X			X
Florencia	X		X		X		X		X	
Marina	X		X		X		X		X	
Camila A.	X		X		X		X		X	
Camila S.	X		X		X		X			X
Antonella	X		X		X		X			X
Madelyn	X		X		X		X		X	
Sasha	X		X		X			X	X	
Valentina	X			X	X		X		X	
Emilia	X		X			X		X	X	
Antonella	X		X		X		X			X
Solange	X		X		X		X		X	
Sofía	X		X		X		X			X
Victoria	X		X		X		X		X	
Antonella R.	X		X		X		X		X	
Gabriel		X	X		X		X		X	
Luciano		X	X		X		X		X	
Lucas	X		X		X			X	X	
Elias	X		X		X			X	X	
José Ignacio		X	X		X		X			X
Nicolás		X	X		X		X			X
Leopoldo		X	X		X		X			X
Ignacio		X	X		X		X		X	
Augusto L.	X		X		X		X		X	
Lucas C.	X		X		X			X	X	
Benjamín	X		X		X		X			X
Nicolás A.	X			X	X		X			X
Augusto P.	X		X		X		X		X	
Rubén		X		X	X		X		X	
TOTALES	22	7	26	3	28	1	24	5	19	10

Total de encuestados: 29

Escuela: Danesa "Alta Mira"

Año: 6to B

Turno: mañana

Total de alumnos: 29

C: correcta

I: incorrecta

Alumnos	Preg.1		Preg.2		Preg.3		Preg.4		Preg.5	
	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
Jennifer	X		X		X		X		X	
Julieta	X		X		X		X			X
Evelyn	X		X		X			X		X
Luciana	X		X		X		X			X
María Luz	X		X		X		X		X	
Stefanía	X			X	X		X		X	
Camila	X		X		X		X			X
Lucía T.	X		X		X		X		X	
Lucía S.	X		X		X		X			X
Clara	X		X		X		X		X	
Victoria	X		X		X		X		X	
Fiorella	X		X		X		X		X	
Agustín L.	X		X		X			X	X	
Juan	X		X		X			X	X	
Manuel	X		X		X		X		X	
Vicente	X			X	X		X		X	
Rodrigo	X		X		X		X			X
Quimey	X		X		X		X		X	
José Ignacio	X		X		X		X		X	
Tomás C.	X		X		X		X		X	
Valentín	X		X		X		X		X	
Lucas	X		X		X		X		X	
Agustín D.	X		X		X			X		X
Federico	X		X			X	X		X	
Tomás I.	X		X		X		X		X	
Martín	X		X		X			X	X	
Cristian	X		X		X		X			X
Gonzalo	X		X		X			X		X
					X					
TOTALES	28	-	26	2	27	1	22	6	19	9

Total de encuestados: 28

LECTURA SILENCIOSA

Se administró la prueba de "Lectura silenciosa" a los mismos 95 alumnos, luego de la encuesta.

Fecha: 20/9/05

C: correcta

I: incorrecta

S/C: sin contestar

ALUMNOS	RETENCIÓN ESPONTÁNEA		RETENCIÓN GUIADA		INFERENCIA	
	Preg.1	Preg.2	Preg.1	Preg.2	Preg.1	Preg.2
6to "A" Esc.Nro 12						
Katía	I	C	C	I	I	I
Luciana	I	C	C	I	I	I
Micaela	I	I	S/C	S/C	I	S/C
Mabel	I	I	I	I	I	I
Analia	I	C	C	I	I	I
Mariquena	I	C	C	I	I	I
Paula	I	I	I	I	I	I
Vanesa	I	C	I	I	I	I
Maira	C	C	C	I	I	I
Yamila	I	S/C	S/C	S/C	S/C	S/C
Ana	I	C	S/C	S/C	I	S/C
Silvina	I	C	S/C	S/C	I	S/C
Franco. M	I	I	S/C	I	S/C	I
Franco A.	I	I	I	I	I	I
Jonathan	I	I	C	C	I	I
Juan	I	I	C	I	I	I
Alejandro	I	I	I	S/C	S/C	S/C
José	I	C	I	I	S/C	I
Nazareno	I	I	C	I	I	I
6to "B" Esc. Nro 12						
Florencia	I	I	I	I	I	I
Macarena	C	C	C	I	S/C	I
Jennifer	I	C	I	C	I	I
Anabel	I	I	I	I	I	I
Daniela	I	I	C	I	S/C	S/C
Carolina	I	I	S/C	I	S/C	I
Jonathan	I	C	C	C	I	I
Lucas	I	C	I	C	I	I
Nahuel	S/C	C	I	I	I	I
Samuel	I	C	C	I	C	I
Augusto						
Sergio	S/C	S/C	S/C	S/C	S/C	S/C

Juan	C	I	C	C	S/C	S/C
David	S/C	I	C	S/C	I	S/C
Leandro	S/C	I	S/C	I	S/C	I
Christian	S/C	C	I	I	I	I
Jeremías	I	C	C	I	I	I
Sebastián	I	C	S/C	C	I	I
Carlos	I	I	I	I	I	I
6to "A" Esc. Danesa						
Josefina	I	C	C	C	S/C	C
Florencia	I	I	I	I	I	I
Marina	I	C	C	C	I	I
Camila A.	I	C	C	I	S/C	C
Camila S.	I	C	S/C	C	S/C	I
Antonella	I	I	C	I	S/C	C
Madelyn	I	I	C	I	I	I
Sasha	C	I	I	I	C	I
Valentina	I	C	I	I	I	I
Emilia	C	C	I	I	I	I
Antonella	I	I	I	I	S/C	S/C
Solange	I	C	C	I	I	I
Sofía	I	I	S/C	I	S/C	C
Víctoria	I	C	C	C	I	I
Antonella R.	I	I	C	S/C	S/C	I
Gabriel	I	I	I	I	S/C	C
Luciano	C	I	I	I	I	I
Lucas	I	I	C	I	I	I
Elías	I	I	S/C	C	S/C	S/C
José Ignacio	I	I	C	I	S/C	C
Nicolás	I	C	C	C	I	C
Leopoldo	I	I	I	I	I	I
Ignacio	I	I	I	I	I	I
Augusto L.	S/C	I	I	I	S/C	I
Lucas C.	C	C	C	I	I	C
Benjamín	I	I	C	C	I	I
Nicolás A.	I	C	C	C	C	I
Augusto P.	I	I	S/C	C	I	C
Rubén	I	I	C	C	I	C
6to "B" Esc. Danesa						
Jennifer	I	C	S/C	I	I	I
Julieta	C	C	S/C	I	S/C	S/C
Evelyn	I	C	I	I	I	I

Luciana	I	C	I	I	I	I
María Luz	I	I	S/C	C	I	I
Stefanía	I	C	C	I	I	I
Camila	I	I	S/C	I	S/C	I
Lucía T.	I	C	C	I	I	I
Lucía S.	I	I	C	I	I	I
Clara	I	C	C	C	I	I
Victoria	C	C	C	C	I	I
Fiorella	I	C	C	I	C	I
Agustín L.	I	C	S/C	I	I	S/C
Juan	I	C	I	I	I	I
Manuel	S/C	C	C	C	I	I
Vicente	I	I	S/C	I	I	I
Rodrigo	I	C	C	I	I	I
Quimey	I	C	I	I	I	I
José Ignacio	I	C	C	C	I	I
Tomás C.	I	I	C	C	I	I
Valentín	I	C	C	C	I	I
Lucas	I	I	C	I	I	I
Agustín D.	I	C	C	I	I	I
Federico	I	C	I	I	I	I
Tomás I.	I	I	C	C	S/C	I
Martín	I	I	I	C	I	I
Cristian	S/C	I	S/C	S/C	S/C	S/C
Gonzalo	S/C	I	I	C	I	I