



**Facultad de Humanidades  
Escuela de Ciencias de la Educación**

**Carrera: Lic. en Psicopedagogía**

**“Los procesos cognitivos inferenciales y la  
Comprensión Lectora”**

**Autora:** Prof. Garcia Macaya, Lili del Rosario.

**Asesoramiento:**

Tutora: Lic. Prof. Melanie Markman.

Departamento de metodología e Investigación.

*Septiembre de 2009*

## Índice de contenidos

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....   | <b>6</b>  |
| TEMA:.....  | 6         |
| PROBLEMA.....   | 6         |
| OBJETIVOS.....  | 6         |
| FUNDAMENTACIÓN.....   | 8         |
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>“COMPRENDER LO ESCRITO”</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>EL TEXTO COMO MEDIATIZADOR DE LA REALIDAD</b> .....                                  | <b>12</b> |
| 1.1 EL PAPEL DEL CONTEXTO:.....   | 15        |
| 1.2 TIPOS DE TEXTOS:.....   | 15        |
| 1.3 EXTENSIÓN DE LOS TEXTOS: .....  | 16        |
| 1.4 LINEALIDAD DEL TEXTO ESCRITO: .....   | 17        |
| 1.5 ESTRUCTURA DEL CONTENIDO DEL TEXTO: .....   | 17        |
| 1.6. EL TEXTO ESCRITO COMO PRODUCTO Y COMO REELABORACIÓN; .....                         | 18        |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....   | <b>20</b> |
| <b>SOBRE LA LECTURA:</b> .....  | <b>20</b> |
| 2.1. MODELOS DE LECTURA:.....   | 26        |
| 2.2. ETAPAS DEL PROCESO .....   | 28        |
| 2.3. IMPORTANCIA DEL DOMINIO LÉXICO: .....  | 30        |
| 2.4. UN LECTOR COMPETENTE:.....   | 31        |
| 2.5. RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA .....   | 33        |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....   | <b>35</b> |
| <b>LA COMPRESIÓN:</b> .....   | <b>35</b> |
| 3.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE COMPRESIÓN LECTORA: .....                      | 35        |
| 3.2. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPRESIÓN LECTORA:.....                           | 36        |
| 3.3. LEER PARA APRENDER (DESDE UNA EXPLICACIÓN CONSTRUCTIVISTA). .....                  | 37        |
| 3.4. CONDICIONANTES DE LA COMPRESIÓN: .....   | 38        |
| 3.5. FACTORES QUE CONDICIONAN LA COMPRESIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL<br>LECTOR:..... | 40        |
| 3.6. HABILIDADES DE COMPRESIÓN:.....  | 41        |
| 3.7. NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA: .....   | 43        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO 4 .....</b>                                  | <b>47</b> |
| <b>PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS:.....</b>                 | <b>47</b> |
| 4.1. LA MEMORIA: .....                                   | 48        |
| 4.1.1 <i>Memoria operativa:</i> .....                    | 49        |
| 4.1.2 <i>Memoria de largo plazo:</i> .....               | 50        |
| 4.1.3 <i>Memoria episódica:</i> .....                    | 51        |
| 4.1.4 <i>Memoria procedural:</i> .....                   | 52        |
| 4.1.5 <i>Memoria configuracional:</i> .....              | 52        |
| 4.2. MEMORIA, ATENCIÓN Y CONCIENCIA: .....               | 53        |
| <b>CAPÍTULO 5 .....</b>                                  | <b>55</b> |
| <b>OPERACIONES COGNITIVAS SUPERIORES:.....</b>           | <b>55</b> |
| 5.1. PROCESOS INFERENCIALES: .....                       | 56        |
| 5.1.1 <i>Inferencias de Causalidad:</i> .....            | 57        |
| 5.1.2 <i>Inferencias léxicas:</i> .....                  | 57        |
| 5.1.3 <i>Inferencias de comparación:</i> .....           | 58        |
| 5.1.4 <i>Inferencias de especificación:</i> .....        | 58        |
| 5.1.5 <i>Inferencias de inclusión:</i> .....             | 59        |
| 5.1.6 <i>Inferencias macroestructurales:</i> .....       | 59        |
| 5.2. PROCESOS ESTRATÉGICOS:.....                         | 60        |
| <b>CAPÍTULO 6 .....</b>                                  | <b>64</b> |
| <b>ESTRATEGIAS DE LECTURA .....</b>                      | <b>64</b> |
| <b>CAPÍTULO 7 .....</b>                                  | <b>68</b> |
| <b>DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>                         | <b>68</b> |
| DISEÑO DE INVESTIGACIÓN/ TIPO DE ESTUDIO:.....           | 68        |
| 7.1. DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO: .....            | 68        |
| 7.2. VARIABLE: .....                                     | 68        |
| 7.3. CONCEPTUALIZACIÓN:.....                             | 68        |
| 7.4. OPERACIONALIZACIÓN:.....                            | 69        |
| 7.5. PLAN DE ANÁLISIS: .....                             | 70        |
| 7.6. RELEVAMIENTO DE DATOS: .....                        | 70        |
| 7.7. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS: .....                    | 71        |
| 7.7.1 <i>Texto nº 1</i> .....                            | 71        |
| 7.7.2 <i>Preguntas correspondientes a texto 1:</i> ..... | 72        |
| 7.7.3 <i>Texto 2</i> .....                               | 73        |

|  |           |
|--|-----------|
| 7.7.4. Preguntas correspondientes a texto 2 .....              | 74        |
| 7.7.5. Texto nº3.....  | 75        |
| 7.7.6.Preguntas correspondientes a texto 3.....                | 76        |
| <b>CAPÍTULO 8 .....</b>  | <b>77</b> |
| <b>ANÁLISIS DE LOS DATOS .....</b>                             | <b>77</b> |
| 8.1. PROCESOS COGNITIVOS INFERENCIALES CAUSALES .....          | 78        |
| 8.2. PROCESOS COGNITIVOS INFERENCIALES LÉXICOS .....           | 79        |
| 8.3. PROCESOS COGNITIVOS INFERENCIALES ESPECÍFICOS .....       | 80        |
| 8.4. PROCESOS COGNITIVOS INFERENCIALES COMPARATIVOS.....       | 81        |
| 8.5. PROCESOS COGNITIVOS INFERENCIALES MACROESTRUCTURALES..... | 82        |
| 8.6. PROCESOS COGNITIVOS INFERENCIALES INCLUSIVOS.....         | 83        |
| 8.7. CONCLUSIONES: .....                                       | 85        |
| <b>CAPÍTULO 9 .....</b>  | <b>86</b> |
| <b>CONCLUSIONES FINALES.....</b>                               | <b>86</b> |
| <b>CAPITULO 10 .....</b>                                       | <b>87</b> |
| <b>PROPUESTA SUPERADORA .....</b>                              | <b>87</b> |
| 9.1. FUNDAMENTACIÓN .....                                      | 87        |
| 9.2. ESTRATEGIAS PARA TENER EN CUENTA: .....                   | 88        |
| 9.3. SUGERENCIA DE ACTIVIDADES: .....                          | 89        |
| <b>APÉNDICE .....</b>  | <b>92</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>                                       | <b>97</b> |

## **Abstract**

Este trabajo de investigación tiene como propósito analizar cuáles son los Procesos Cognitivos Inferenciales que utilizan los alumnos del último año de la E.P para comprender los textos que leen.

Es importante conocer cuáles son los procesos que utilizan los alumnos, de qué forma lo hacen, y cuáles son los que sobresalen para lograr la comprensión lectora.

Sabiendo que procesos se utilizan, y cuales son los que necesitan mayor desarrollo y estimulación, los educadores podremos intervenir adecuadamente en la situación, ayudando a los alumnos la adquisición y fortalecimiento de procesos cognitivos para así lograr la comprensión lectora, tan importante para el desarrollo de lectores competentes.

## Introducción

### Tema:

Procesos cognitivos inferenciales en alumnos del último año de la EP y la lectura comprensiva.

### Problema

¿Cuáles son los procesos cognitivos inferenciales que utilizan frecuentemente los alumnos del último año de la EP, en las escuelas privadas confesionales del turno de la mañana en la ciudad de Mar del Plata para comprender los textos que leen?

### Objetivos

El objetivo **general** es:

- ❖ Describir cuáles son los procesos cognitivos inferenciales utilizados por los alumnos del último año de la EP, en las escuelas privadas confesionales del turno de la mañana para responder a preguntas inferenciales, revelando así el grado de comprensión alcanzada.

Los objetivos **específicos** propuestos son:

- ❖ Analizar los procesos cognitivos inferenciales que utilizan los alumnos para comprender los diferentes textos que leen.
- ❖ Identificar cuál es la estrategia inferencial más utilizada para la decodificación y comprensión de textos.
- ❖ Describir y reflexionar sobre la estrategia menos utilizada para la comprensión del material leído.
- ❖ Establecer si la estrategia menos utilizada modifica la comprensión del material leído.

- ❖ Proponer un programa de técnicas y estrategias cognitivas y metacognitivas a fin de permitir un mejor desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en los alumnos.

## Fundamentación

Gran parte de la actividad escolar está organizada en torno a la comunicación escrita. El alumno ha de leer, comprender y valorar críticamente la información contenida en los textos así como también ha de tratar de conservarla en su memoria.

La comprensión es una actividad en la que muchos alumnos encuentran dificultades; la comprensión esta relacionada con los procesos de pensamiento y con las diferentes estrategias que pudiesen utilizar los alumnos para el logro de la misma.

La construcción de una representación del contenido del texto, la supervisión de la comprensión, el conocimiento de estrategias para remediar los fallos de comprensión, para identificar las ideas principales, para resumir el contenido de un texto y para comunicarse; son actividades cuyo desarrollo implica pensar de determinada forma para que su resultado sea efectivo.

El problema de las dificultades de comprensión se torna aún mayor, cuando los estudiantes ingresan a una escuela de nivel medio o superior, en las que el ritmo de trabajo y las exigencias propias de esos niveles, requieren de una buena preparación en cuanto a lectura se refiere, pues el bajo nivel de comprensión lectora reduce en mucho la capacidad de los alumnos para aprender a estudiar. Esto se convierte en una limitante que muchas veces provoca la deserción escolar.

La lectura puede concebirse como la materia instrumental básica que posibilita los demás aprendizajes, por lo tanto ésta se convierte en una actividad esencial para la adquisición de conocimientos.

La lectura involucra un gran número de habilidades, es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de servir como vía para adquirir valores que ayuden a forjar un funcionamiento adecuado de la sociedad. Con esto se deduce que la lectura tiene una función formativa y social.

En la sociedad actual se ha perdido el interés por la lectura debido a que los niños centran su atención en los juegos y en la televisión, desterrando esto cualquier hábito de lectura que se intente adquirir, a esto se le suma que los padres no presentan un modelo lector que los niños puedan seguir, ésta pérdida ha llegado también a nuestros colegios provocando un desinterés generalizado por la lectura, lo que afecta a los aprendizajes generales del niño.

Al mismo tiempo, la tecnología actual demanda a los lectores modernos una mayor dedicación al abordar textos escritos y pretende una interpretación casi instantánea de los textos que se le presenta, de este modo el lector debe tener la habilidad para poder identificar e interpretar aquella información válida dentro del “caos

textual que se le presenta”, la diversidad de textos a los que acceden nuestros jóvenes son de una fuente desconocida o poco confiable, por lo que deben ser lo suficientemente astutos para poder diferenciar lo enriquecedor de lo banal.

Mi interés por la comprensión lectora está en función de un interés más general, el de ayudar al alumno a aprender y a pensar.

Por este motivo, propongo desarrollar un programa de investigación sobre los diferentes procesos cognitivos inferenciales que poseen los alumnos en esta área, para que a partir de la identificación de los mismos se pueda producir una mejora del pensamiento en relación con la información contenida en los textos escolares y en los textos en general.

Se propondrán tres textos de diferente dificultad, los cuales abarcarán seis procesos cognitivos inferenciales: de causalidad, léxicos, comparativos, de especificación, de inclusión e inferencias macroestructurales.

Cada texto tendrá un cierto número de preguntas las cuales permitirán analizar exhaustivamente los procesos presentes en cada alumno de la muestra.

Por lo citado anteriormente y con el fin de abrir nuevas vías en relación con la enseñanza, la evaluación y el proceso mediante el cual se llega a comprender un texto como el producto final del mismo, he planteado el presente trabajo, que tiene como finalidad fundamental, analizar las estrategias que han desarrollado los alumnos para acceder a la comprensión lectora y explorar aquellas que se encuentran menos desarrolladas para así intentar un entrenamiento en las mismas que intente garantizar el logro de la comprensión de los diferentes textos que pudiesen presentarse a los alumnos ahora y en su futuro.

La importancia fundamental de la lectura en la educación radica en ser la clave para poder aprender a manejar casi todas las otras destrezas y habilidades.

## Capítulo 1

### “Comprender lo escrito”...

Los textos se construyen con palabras dispuestas de cierta manera y por su intermedio se hace referencia a cosas, objetos, fenómenos, ideas o fantasías que tienen sus propios modos de ser, diferentes del modo de ser de las palabras. Esto es fundamental para entender la comprensión de textos.

Los textos verbales, orales o escritos, breves o extensos, científicos, informativos o literarios corresponden a modos de mencionar, de hacer referencia y de significar inventados por los hombres. Son entidades verbales de naturaleza simbólica que se usan para representar, con palabras, innumerables realidades de distinta naturaleza, “filtradas” a través de la particular percepción del autor y puestas al alcance de otros hombres.

En relación con la comprensión de textos orales o escritos, se debe distinguir entre:

- ❖ Los fragmentos de mundos, reales o imaginarios, que se mencionan en los textos,
- ❖ Aquello que es propio del modo de “ver” del mundo de los autores de textos creados para significar,
- ❖ Aquello que es propio del modo de ser de los textos,
- ❖ Aquello que pertenece a la manera de ser de quienes los interpretan.

Para comprender un texto en cuanto expresión de una particular visión de un fragmento del mundo no basta con aplicar las competencias lingüísticas respectivas. Para darle sentido cabal se debe reconocer la realidad a la cual el texto se refiere, recurriendo para ello a los esquemas mentales previos, es decir, a aquella parte de nuestro conocimiento almacenada en nuestra memoria que nos indica la relación con el mundo, la cultura y el tema tratado en el texto.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias.

Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente.

El lector desarrolla los diversos esquemas a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

Los esquemas representan un papel importante en la comprensión:

- ❖ Proporcionan un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto.
- ❖ Focalizan la atención. Ayudan al lector a determinar qué aspectos del texto son los más importantes.
- ❖ Favorecen la elaboración de inferencias. Debido a que los textos no son completamente explícitos los esquemas proporcionan las bases para ir más allá de lo explícitamente afirmado.

Los esquemas de un individuo no están nunca acabados; las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas.

A la hora de la lectura se debe activar el conocimiento previo, preguntarse: ¿Qué se yo acerca del texto?.

El tema del conocimiento previo es de gran importancia. Si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de atribuirle un significado. Si ello no ocurre, y estamos ante un texto razonablemente redactado, la significación puede deberse a tres tipos de motivos:

- ❖ Que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto. Es lo que nos ocurre a los inexpertos cuando intentamos leer un texto que es ajeno al ámbito en el que nos manejamos por ejemplo. En estos casos, nos hacemos con el conocimiento necesario, o bien abandonamos el texto.
- ❖ Que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él.

- ❖ Que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor.

Parece necesario que ante la lectura en la escuela, el profesor se plantee con qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que prevea que éste no va a ser homogéneo.

Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias... por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee.

### **El texto como mediatizador de la realidad**

El hecho de que los textos presenten la realidad por medio de versiones de sus autores, implica que, además de identificar el fragmento de mundo que se intenta narrar o describir, debe identificarse un conjunto de ideas acerca de él que deben estar vinculadas entre sí de manera coherente. Las relaciones textuales que conforman tal entramado pueden ser de diversos tipos.

Algunas corresponden a relaciones propias del mundo representado: causa/ efecto, todo/ parte o parte/ todo, relaciones temporales y espaciales. Por ejemplo:

*Causa motivo o razón/ efecto o consecuencia:*

*...”si a media noche la luna se encuentra sobre las costas de Europa, producirá una elevación del nivel del mar a lo largo de la costa. En cambio, la zona del Pacífico, que está a esa misma hora no experimenta la influencia de la luna, se encontrará en marea baja...”<sup>1</sup>*

*Todo/ parte:*

*“El avión apareció repentinamente detrás de las montañas, al pasar sin ver por una torre de alta tensión, una de sus ruedas la toca y corta un cable que se rompe, y golpea al avión bruscamente”.*

*Temporal:*

---

<sup>1</sup> “CECI, Godoy, Cembrano y Serrano. Historia y geografía 1º Medio. Santiago de Chile: Arrayán siglo XXI.s/f.

*...”el hombre ha usado recursos hídricos desde tiempos remotos... En la actualidad, la tecnología ha ampliado la variedad de formas de aprovechamiento del agua...”<sup>2</sup>*

*Espacial:*

*...”El Ganges nace en los montes Himalaya... Después de un largo recorrido, desemboca en el golfo de Bengala...”<sup>3</sup>*

Otras relaciones son más puramente conceptuales y se apoyan en el carácter jerárquico de léxico; por ejemplo, en un texto puede aparecer un término cuyo significado es muy general y posteriormente se pueden mencionar conceptos más específicos que corresponden a casos más concretos del concepto empleado anteriormente. También puede darse la situación inversa: primero se utilizan conceptos específicos y posteriormente, el concepto que los engloba, que los abarca. Por ejemplo,”

*Concepto/ especificación:*

*...”dentro y fuera del hormiguero hay otros componentes abióticos como el aire, el agua, la luz, el clima”...<sup>4</sup>*

Existen relaciones que se apoyan en procesos cognitivos específicos, como las siguientes:

*Comparación y contraste:*

*...”las aguas oceánicas se distinguen de las continentales por su mayor salinidad, por la vida animal y vegetal que albergan, por sus movimientos”...<sup>5</sup>*

Finalmente, existen relaciones textuales que se originan en el desarrollo del texto en sí.

*Concepto/ explicación:*

*...”los que se quedaron en sus lugares llegaron a un acuerdo con el encomendero: podían producir alimentos y venderlo en los mercados de la ciudad”...<sup>6</sup>*

*Concepto/ ejemplo:*

---

<sup>2</sup> Mercado y Moore. Geografía de Córdoba, 1º CBU. Troquel, Buenos Aires, 1997.

<sup>3</sup> Ceci, Godoy, Cembrano y Serrano. Historia y Geografía 1º Medio. Santiago de Chile, Arrayán siglo XXI s/f.

<sup>4</sup> Mateu, M y otros. Ciencias Naturales, biología 7 A.Z. Chile, 1997.

<sup>5</sup> Ceci, Godoy, Cembrano y Serrano. Historia y Geografía 1º Medio. Santiago de Chile, Arrayán siglo XXI s/f.

<sup>6</sup> Luchilo Romano y Paz, Historia Argentina 3º CBU. Santillana, Buenos Aires, 1995.

*...”entre estas poblaciones podemos observar diferentes relaciones: por ejemplo, las arañas y los bichos bolitas utilizan el hormiguero como refugio y se comportan como inquilinos de las hormigas”...<sup>7</sup>*

Debido a que el mundo del cual hablamos es, más bien, el mundo que somos capaces de representar mentalmente, las distinciones recién mencionadas no siempre son tan fáciles de reconocer, como pudiera sugerir la clasificación presentada. Es importante resaltar que las relaciones no siempre aparecen marcadas explícitamente mediante conjunciones u otros recursos lingüísticos, y por ello, para lograr una interpretación del texto como un todo coherente y asignarle un sentido, el lector debe completarlo mentalmente mediante procesos inferenciales.

*“El texto es un lugar de encuentro donde dos o más sujetos que tienen la intención de comunicarse mediante palabras coparticipan en procesos de construcción de unidades verbales coherentes, entrecruzando sus visiones de mundos y sus dominios verbales tras la expresión e interpretación de saberes nuevos compartidos.”<sup>8</sup>*

Se llama texto escrito a un producto cultural formado por palabras que el hombre construye cuando intenta enviar algún mensaje, transmitir a través del tiempo, ideas, sentimientos, inquietudes, opiniones, es decir, algún conjunto de asuntos mentales o espirituales. El texto escrito es elaborado mediante la combinación de letras impresas en algún material, es reconocido por los lectores como una unidad de dos caras: gráficas y sentidos. Esta distinción es importante para dimensionar lo que sucede cuando nos comunicamos mediante ellos. En la mente del lector se reestructura una unidad de sentido sobre la base de lo percibido visualmente por él desde el material grabado o escrito.

Quien construye un texto escrito debe utilizar los recursos de una lengua histórica o sistema convencional de signos verbales de tal manera que resulte un texto cohesivo, esto es, bien armado según dicho código; legible, y por supuesto comprensible. Parte del éxito de la empresa comunicativa está en la adecuada construcción del texto.

La coherencia de sentido, rasgo fundamental de la unidad textual, que descubre el lector en el texto, resulta en parte de la unión y disposición de las palabras; no es un invento del lector- intérprete sino un hallazgo que él hace de la propuesta del autor expresada mediante las pistas formales, morfosintácticas y estilísticas de la lengua utilizada y que él debe complementar apoyándose en sus conocimientos previos. Esta

---

<sup>7</sup> Mateu, M y otros. **Cs Naturales, Biología 7.** A.Z, 1997.

<sup>8</sup> Viramonte de Ávalos, Magdalena (comp). **Comprensión lectora.** Ediciones Colihue, 2005.

complementación entre lector y texto es lo que se denomina “interacción entre texto y lector”.

### 1.1 El papel del contexto:

La interpretación adecuada de un texto escrito, sobre todo si se trata de textos breves, se alcanza cuando el lector descifra su sentido, desde sus pistas verbales, y reconoce mentalmente el contexto o situación en el que está inserto.

Así por ejemplo un letrero que diga:

“Se Alquilan bicicletas”

Debe ser interpretado en su contexto; la operación anunciada se puede concretar allí, en esa casa donde se ve el letrero; allí se pueden alquilar bicicletas por algunas horas. Es cuestión de hablar con la persona encargada y llegar a un trato con ella.

### 1.2 Tipos de textos:

El auge de las tecnologías modernas ha favorecido la multiplicidad y diversificación de textos, abundan textos de todos los tipos y para todos los fines imaginables.

Los textos escritos se pueden agrupar en diferentes subclases, pueden ser:

- ❖ Breves o pequeños, medianos, grandes o extensos, según el número de palabras, párrafos o capítulos que los componen;
- ❖ Antiguos o modernos, según el período histórico de su elaboración;
- ❖ Manuscritos, impresos o fotocopiados, según la técnica usada en su confección;
- ❖ Bien o mal escritos, según su forma exterior o su estructuración interna;
- ❖ Científicos, periodísticos, técnicos, filosóficos, legales, religiosos, artísticos, según áreas temáticas;
- ❖ De formación, de divulgación, de consulta, de información, según propósitos;
- ❖ Ilustrados o sin ilustraciones, según diseños;
- ❖ De física, química, anatomía, psicología social, etc, según ámbitos disciplinarios;
- ❖ Infantiles, juveniles, para adultos mayores, para futuros padres, etc., según edad, roles o grupos de los destinatarios;
- ❖ Normativos, narrativos, informativos, persuasivos, argumentativos, según la intencionalidad de sus autores, rasgos estructurales o destinatarios.

Los especialistas han intentado dar algunas clasificaciones sistemáticas, pero se trata de propuestas técnicas y de escaso valor práctico.

De todos modos es importante tener una clasificación de los textos escritos para reconocer mejor sus características globales y facilitar su comprensión.

Los textos escolares que los alumnos usan durante sus aprendizajes tienen, rasgos favorecidos por la disciplina o la materia que exponen, según el grado de conocimiento exigido para su estudio o las condiciones formales establecidas por los planificadores educacionales.

### 1.3 Extensión de los textos:

Hay textos de diversa extensión, los has desde muy breves, hasta algunos que pueden ser considerados como hipertextos pues incluyen dentro de ellos mismos otros textos menores. Por ejemplo, el Don Quijote de la Mancha<sup>9</sup> incluye cuentos cortos, narraciones y hasta novelas pastoriles como partes de una super-estructura unitaria y total.

Existen innumerables textos breves, formados por una palabra y hasta por siglas o combinaciones de grafías que tienen sentidos perfectamente reconocibles por los miembros de sus propias comunidades o usuarios. Se trata de casos límite pero que cumplen con los requisitos mínimos de cualquier texto escrito: poseen forma gráfica, perceptible, están dotados, por convención, de cierto sentido y están destinados a determinados contextos adecuados a su contenido.

El sentido exacto de los textos depende especialmente de la situación o contexto global donde ellos aparecen: cruce de calles, entrada a establecimientos comerciales, restaurantes, caminos, etc. Sólo en ellos se revela la coherencia necesaria para ser comprendidos.

En textos menos breves, el sentido depende proporcionalmente más de las relaciones, ya mencionadas entre los significados expresados por las unidades lingüísticas que los forman y de la especial manera en que éstas se combinan. En ocasiones, basta el cambio de una palabra, al interior del texto, para que cambie también el sentido y se produzca otro mensaje.

El carácter del texto escrito no está necesariamente determinado por la menor o mayor longitud de la secuencia gráfica sino por el hecho de ser una unidad verbal de significado, es decir, un todo gráfico cohesionado al que se le puede asignar o reconocer un sentido coherente; la coherencia de sentido que garantiza su unidad se enriquece también en la relación entre texto y contexto.

---

<sup>9</sup> **Miguel de Cervantes y Saavedra, Don Quijote de la Mancha.**

#### 1.4 Linealidad del texto escrito:

La linealidad es una de las características del lenguaje verbal, pero los textos escritos no escapan de ella; la escritura es siempre lineal.

La persona que escribe lo hace siguiendo una línea. Las grafías que forman las palabras e incluso las palabras que dan forma a un párrafo se escriben en línea, una después de otras.

El Español se escribe de izquierda a derecha y desde arriba hacia abajo. En otras lenguas, la línea de la escritura se construye de derecha a izquierda, por ejemplo: árabe, hebreo; o en líneas verticales de arriba hacia abajo, por ejemplo: chino.

Algunas escrituras antiguas, según los estudiosos, se habrían confeccionado siguiendo el curso del arado, es decir de izquierda a derecha y luego, en la línea siguiente, de derecha a izquierda, y así sucesivamente. Algunas escrituras indígenas antiguas se escriben siguiendo un esquema circular, de caracol, desde el centro hacia la periferia.

La escritura es, pues, siempre lineal, con un antes y un después.

Sin embargo, quien quiera hacer una lectura comprensiva del texto escrito, aunque está obligado a seguir un recorrido en línea, debe moverse con alguna libertad hacia delante y hacia atrás a fin de descubrir y seleccionar las mejores pistas para su desciframiento y reorganizando su contenido de manera que le resulte lo más adecuado posible a sus habilidades personales.

Para no equivocarnos en la interpretación de un texto, necesitamos ordenar mentalmente lo que se dice en él.

#### 1.5 Estructura del contenido del texto:

Si bien la estructura es lineal y debe leerse siguiendo una dirección culturalmente determinada, su contenido no lo es, pues las ideas se relacionan formando una estructura multidimensional cuyos elementos o partes se relacionan entre sí trascendiendo la mera vecindad. El texto es una unidad de significado, un todo cuyo contenido debe estar bien estructurado de manera que facilite una lectura coherente. La coherencia surge, en parte, gracias a las relaciones semánticas expresadas en oraciones sucesivas, que mencionamos al hablar de la estructuración del contenido de los textos (microestructura) y que, se establece más allá de la simple vecindad de los elementos escritos.

Las relaciones textuales forman junto a las relaciones semánticas, el “tejido” interno del texto escrito, conformando su coherencia potencial que el lector debe actualizar integrando su conocimiento previo, tanto lingüístico como fáctico del mundo. Este tejido de significados forman una estructura, no lineal sino jerárquica. Esto quiere decir que, en textos de cierta extensión algunas de las ideas son presentadas por el autor como “vigas” de la construcción textual, de mayor resistencia o cordaje para destacar el tema; otras sirven para explicitar o precisar las anteriores y otras, finalmente, responden a detalles cuya eliminación u olvido no alteran substancialmente el contenido global del texto.

Esta jerarquía interna, presente e indispensable sobre todo en un texto bien escrito de alguna longitud, explica que sea posible elaborar versiones suyas más resumidas (macroestructuras), reteniendo las ideas más importantes y relacionándolas a fin de conservar el sentido nuclear del texto original.

Es necesario decir que el “tejido” textual suele presentar vacíos informacionales, e, incluso, ausencia de conjunciones o elementos conectivos que facilitan el establecimiento de las relaciones de contenido, y por consiguiente, su interpretación.

Es frecuente que un texto presente problemas formales para su interpretación. De hecho, nadie escribe un texto explicitándolo todo, pues entonces debe incluir mucha información ya sabida por el lector experto, que suele formar parte del conocimiento del mundo socialmente compartido por la comunidad, se hiciera así el texto sería redundante y poco novedoso. Por ello, los buenos autores de textos suelen tener en mente algún tipo de lector imaginario para adaptar su contenido a sus presuntos conocimientos previos. Eso explica la diferencia, por ejemplo, entre los textos más explícitos, de difusión, y textos herméticos, difíciles de comprender, destinados a especialistas.

#### 1.6. El texto escrito como producto y como reelaboración;

Cuando se analiza la palabra texto, desde el punto de vista de la actividad comprensiva, conviene advertir que tiene varios sentidos.

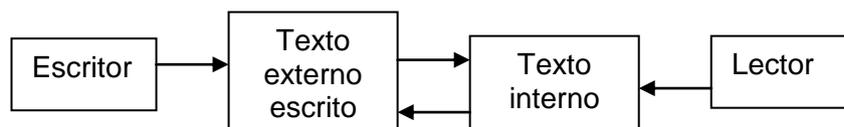
En efecto, es necesario distinguir entre el texto como producto de la creatividad de un escritor- autor y el texto como reelaboración en la mente de un lector- intérprete, cuya tarea es reconstruir una nueva versión suya.

El texto elaborado es la exteriorización de algún constructo mental que un escritor entrega a la lectura de otros como obra suya. Esto es lo que se conoce comúnmente como texto. Es exterior al autor; queda a disposición de los lectores. Se lo describe como una unidad de sentido perceptible formada por palabras, frases,

oraciones y párrafos; posee una contextura gráfica material, con inicio y término, que debe ser interpretada.

El texto escrito es construido de acuerdo a los recursos disponibles de una lengua histórica determinada y presenta al lector capacitado, conocedor de dicha lengua, una serie de pistas morfosintácticas, estilísticas, paralingüísticas y textuales que han de ser respetadas y utilizadas para realizar una interpretación coherente del contenido del texto.

El texto, como resultado o producto elaborado por un autor, debe ser reconstruido mentalmente por cada lector a fin de descubrir su sentido. La reconstrucción semántica producida en las mentes de los lectores equivale a otra instancia textual, diferente aunque relacionada con la anterior. Así se puede hablar de un texto externo, resultado de la elaboración del autor y de un texto interno, reelaborado en la mente del lector desde el texto externo, indispensable para que se pueda concretar la comprensión textual.



## Capítulo 2

### Sobre la lectura:

*“La lectura consiste en un trabajo activo en el que el lector construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y de todo lo que sabe del mundo... de todos los conocimientos que lleva hacia el texto desde antes de empezar a leer y de los que pone en el texto mientras lee”.*<sup>10</sup>

*...“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura ...el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que 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”...*<sup>11</sup>

Es un tipo de comportamiento adquirido por adiestramiento prolongado que se perfecciona a lo largo de toda la escolarización (y aún después) con ejercicios y aprendizajes de estrategias apropiadas.

Leer es una tarea personal compleja, sobre todo si se busca descubrir en el texto el sentido que el autor le ha asignado. Exige atención cuidadosa, dominio léxico, capacidad de análisis especializado, conocimiento suficiente de la realidad mencionada, dominio sintáctico estilístico de los recursos idiomáticos e, incluso, experiencia y conocimiento acerca de las situaciones típicas de comunicación interpersonal local.

Se puede leer más o menos bien de diversas maneras. Ello dependerá tanto de la naturaleza misma de los textos, como del dominio lector de la persona que lee y de la finalidad con que se haga tal ejercicio.

No es lo mismo leer para recordar, que hacerlo para profundizar o simplemente destacar aquello que nos interesa.

La simple rutina de leer los artículos periodísticos, la correspondencia diaria de una oficina o los distintos capítulos de un mismo libro puede requerir tipos diferentes de lectura, según el interés o la importancia asignada al tema por el o los lectores.

---

<sup>10</sup> **Actualización Curricular. Documento de trabajo N° 1. Lengua. E.G.B.**, “Secretaría de Educación, Dirección de Vitae, M.C.B.A., 1995).

<sup>11</sup> **Solé Isabel. Estrategias de lectura.** Barcelona, Editorial Grao y la Universidad de Barcelona, Diciembre 1992.

Esta enumeración nos permite advertir que la lectura no es un proceso automático sino uno estratégico: según el objetivo que se persiga con la lectura será el modo en que se realice, los elementos en los cuales se ponga mayor atención, la cantidad de conocimientos previos que estarán en juego, el grado y nivel de reestructuración del contenido para hacerlo congruente con los esquemas mentales propios.

Los lectores se acercan a los textos con propósitos definidos: entretenerse, informarse sobre un tema específico, encontrar placer estético, etc. Este propósito estará vinculado con el tipo de lectura que realizará.

El acto de leer entonces, consiste en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo. El proceso de lectura utiliza *dos fuentes de información de la lectura*:

- ❖ La información visual o a través de los ojos: que consiste en la información proveniente del texto.
- ❖ La información no visual o de detrás de los ojos: que consiste en el conjunto de conocimientos del lector.

Así, a partir de la información del texto y de sus propios conocimientos el lector construirá el significado en un proceso que, para su descripción, podemos dividir en:

- ❖ La formulación de hipótesis: cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimiento y le llevan a anticipar aspectos del contenido.
- ❖ La verificación de las hipótesis realizadas: lo que el lector ha anticipado desde ser confirmado en el texto a través de los indicios gráficos. Incluso las inferencias han de quedar confirmadas, ya que el lector no puede añadir *cualquier* información, sino sólo las que encajen según reglas bien determinadas que pueden ser también más o menos amplias en función del tipo de texto. Para hacerlo tendrá que fijarse en las letras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los conectores, etc., e incluso en los elementos tipográficos y de distribución del texto.
- ❖ La integración de la información y el control de la comprensión: si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento.

Otra posible explicación del proceso que sigue el lector sería la siguiente:

- ❖ Mira los símbolos gráficos, los percibe, los reconoce, valiéndose de cualquiera de las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo (configuración, análisis estructural, contexto) y pronuncia oral y mentalmente lo que lee.
- ❖ De inmediato traduce los símbolos gráficos a ideas. Para ello recuerda sus experiencias pasadas, forma la imagen mental de lo que entraña la palabra, la oración o el párrafo; es decir, comprende el significado de dichos símbolos escritos, asociándolos con experiencias previas. Esta fase del proceso de la lectura es la "Comprensión".
- ❖ Posteriormente, se da cuenta de lo que expresa el autor, su pensamiento o su sentimiento, que puede crear en sí una actitud de esperanza, de aversión, de expectativa o simplemente de información. Esta fase se llama "Interpretación" y aquí se establecen las relaciones comparativas, generalizaciones inductivas, etc.
- ❖ Luego, manifiesta una actitud de aceptación o inconformidad con la idea o el sentimiento expresado por el autor. Coteja lo expresado con lo que ha visto, ha oído o se ha informado. Pero la veracidad de la aseveración, la juzga a través de su criterio y después de un análisis íntimo, se encuentra conforme o discrepa con las ideas del autor. Esta fase del proceso, por la actividad que en ella predomina, toma el nombre de "Reacción", es decir, revela la actitud mental del lector ante las ideas expresadas por el autor.
- ❖ Por último, establece relaciones de valor de las ideas expresadas; interesantes, de gran contenido. Se produce una integración de lo expresado con sus vivencias personales; aún más, con dichos elementos puede crear otras ideas relacionadas, como: "lo que dice aquí es falso". En cualquiera de los casos ha habido integración, creación y originalidad. Esta última fase de la lectura crítica y reflexiva se llama "Integración".

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

- ❖ El acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

❖ La comprensión, aquí se distinguen dos niveles:

El más elemental es *comprensión de las proposiciones del texto*. A las proposiciones se las considera las “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales, es decir, de la información proporcionada por texto mismo, y de los elementos subjetivos, los conocimientos previos. Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

El nivel superior de la comprensión es el de *la integración de la información* suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y esta considerado como un macroproceso.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

Durante una lectura comprensiva, el lector utilizará estrategias que tiendan a analizar el texto y la significación global del mismo, para lo cual realizará varias actividades simultáneamente: distinguirá ideas principales de secundarias, relacionará significados, organizará secuencias, reconocerá relaciones anafóricas (que relacionan ciertos párrafos o conceptos con lo dicho en el texto anteriormente) o catafóricas (relacionan conceptos con lo que se mencionará con posterioridad), distinguirá entre hechos figurados y reales y analizará los propósitos del autor.

Las principales dificultades que se encuentran en esta etapa están relacionadas con el desconocimiento del léxico empleado por el autor, la ausencia de saberes previos sobre el tema tratado o la falta de motivación.

También el desconocimiento de los alumnos acerca de algunos elementos que otorgan cohesión gramatical o léxica al texto oscurecen su sentido y lo tornan muy confuso e inaccesible.

Es muy importante entonces pensar en las características que deberá reunir un texto para que sea comprensible, a saber: coherencia, conectividad y cohesión.

**Coherencia:** es la característica que confiere unidad al texto. El significado global del texto se da por:

a. *la macroestructura semántica*: son las relaciones jerárquicas entre oraciones y secuencias a partir del tema. Estas relaciones se establecen a partir de los conectores, que son aquellos elementos textuales que guían la interpretación e indican el tipo de relación que el emisor establece entre las proposiciones. Pueden desempeñar este rol palabras como conjunciones (y, pero, pues, por lo tanto), adverbios (ahora, además, finalmente, luego), giros adverbiales (poco después, mientras tanto, nunca más) o fórmulas convencionales como: por el hecho de que, a fin de que, a pesar de que, etc.

Algunos conectores indican que la idea fundamental se va desarrollando (son palabras de avance): por eso, asimismo, y, además, también, entonces, más tarde, pues, porque, por consiguiente.

Otros indican una objeción o un giro en lo que antes se dijo (son palabras de retroceso): pero, sin embargo, por el contrario, aunque, no obstante, a pesar de.

Un último tipo indica que la idea principal va llegando a su fin (son palabras de resumen): en consecuencia, finalmente, por último, resumiendo sintetizando, en conclusión.

Todo texto se organiza en torno a un tema que le confiere unidad semántica. Este tema se desglosa a su vez en una secuencia de temas subordinados a él.

*...”Por lo general, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes como, por ejemplo, párrafos o capítulos del discurso. Este tema del discurso se hará explícito, por lo tanto, en términos de un cierto tipo de estructura semántica. Puesto que tales estructuras semánticas aparentemente no se expresan en oraciones individuales sino en secuencias completas de oraciones, hablaremos de macroestructuras semánticas que son la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso”...<sup>12</sup>*

Cuando resumimos un texto elaboramos macroestructuras (contextos globalizados). Puede haber resúmenes o macroestructuras de párrafos o de una obra completa.

b. *la superestructura esquemática*: la coherencia determina la pertenencia de un texto a una estructura de discurso global o superestructura (narrativa, argumentativa, expositiva, etc.)

**Conectividad**: es la coherencia entre una oración del texto y la anterior o la siguiente. Permite establecer relaciones entre las oraciones e incorporar la información nueva que va apareciendo en el texto. Denominamos progresión temática a esta suma de información, que permite distinguir entre la idea central planteada al comienzo del texto, llamada tema y la información nueva que se va agregando sobre el tema, llamada rema.

---

<sup>12</sup>.T.A. Van Dijk, **Estructuras y funciones del discurso**, México, Siglo XXI, 1980, p.43.

El tema, tópico o asunto es lo que ya se ha mencionado en el texto, el conjunto de datos conocidos.

El rema, comentario o foco son todos los datos que se aportan para que la información avance.

**Cohesión:** es el principio por el cual se conectan entre sí las palabras que forman parte de un texto e incluye todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales del mismo. Es decir que la cohesión de un texto está dada por la presencia de expresiones cuya interpretación depende de la interpretación de otras expresiones del texto. Dichas expresiones permiten evitar repeticiones de palabras.

En los textos encontramos dos tipos de cohesión: gramatical y léxica

*La cohesión gramatical está constituida por:*

- ❖ Elementos de referencia (pronombres que reemplazan sustantivos como este, ese o aquel, lo, el o la cual, etc; artículos que ayudan a identificar el género y número de las palabras, etc.).
- ❖ Elipsis verbales o nominales (cuando no es necesario escribir o reiterar el verbo o el sujeto por estar sobreentendidos).
- ❖ Conectores

La más importante fuente de cohesión textual son las anáforas, expresiones cuya interpretación depende de la interpretación de otra expresión que aparece previamente en un texto (denominada antecedente de la anáfora), siendo anáfora y antecedente co-referenciales.

El procesamiento de las anáforas consiste en establecer la conexión mental necesaria entre la anáfora y su antecedente en el texto.

Hay dos tipos principales de expresiones anafóricas:

- ❖ Anáforas pronominales, (él, ella, le, lo, etc.) Ejemplo: Martín y Laura son muy amigos. El le cuenta a ella todos sus secretos. .
- ❖ Anáforas nominales, (expresiones que reemplazan a otras como equivalentes). Ejemplo: Juan Pablo II oró por la paz del mundo. El Pontífice congregó a una multitud en la plaza de San Pedro.

Con respecto a la cohesión léxica ésta está constituida por repeticiones, que pueden ser paráfrasis, sinónimos o palabras generalizadoras (expresiones como “*en general*”, “*en síntesis*”, etc.).

## 2.1. Modelos de lectura:

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles *inferiores* del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles *superiores* de la frase y el texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

Hay evidencias que prueban las limitaciones de este enfoque: por ejemplo se ha mostrado su falsedad con experimentos en los que se veía que la percepción de letras es más rápida en palabras conocidas que en otras que no lo son.

Además algunos de estos mecanismos ni siquiera forman parte del acto de la lectura - ya que, por ejemplo, el significado no se recibe a través de la oralización -, y otros, aunque están presentes, no son los únicos ni se enlazan de esta forma. Los mecanismos del procesamiento descendente no actúan, como los anteriores, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto. Es el conocimiento del contexto, en este caso del texto escrito, lo que hace posible, por ejemplo, decidir si una frase como - ¡Ya nos veremos! - contiene una amenaza o una expresión de esperanza.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo.

Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta visión del proceso constituye lo que se llama modelos interactivos de lectura. Son los enfoques más recientes y afirman

que el proceso de comprensión está, como ya hemos dicho, dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto.

Este último modelo entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

De todas formas no existe aún una teoría general unánimemente aceptada que explique cómo se produce esta interacción.

Podemos hacer una diferencia entre lectura explorativa y lectura comprensiva, ambas servirán de base para dominar un contenido, para comprenderlo.

### *Lectura Explorativa*

Es una lectura rápida. Su finalidad puede ser triple:

- ❖ Lograr la visión global de un texto: de qué trata; qué contiene.
- ❖ Preparar la Lectura Comprensiva de un texto,
- ❖ Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

El procedimiento para realizarla debe constar que el lector pueda:

- ❖ Fijarse en los título y epígrafes,
- ❖ Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar,
- ❖ Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación,
- ❖ Tener en cuenta que un mapa, una gráfica, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

### *Lectura Comprensiva*

Es una lectura reposada. Su finalidad es entenderlo todo.

El procedimiento para realizarla debe constar que el lector pueda:

- ❖ Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo,

- ❖ Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar,
- ❖ Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento,
- ❖ Observar con atención las palabras señal,
- ❖ Distinguir las ideas principales de las secundarias,
- ❖ Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hizo directamente.

Para Isabel Solé, la...*"lectura tiene sub-procesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados"...*<sup>13</sup>

## 2.2. Etapas del proceso

La lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, debe ser tratada estratégicamente por etapas. En cada una de ellas han de desarrollarse diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector.

### a. Antes de la Lectura

Como todo proceso interactivo, primero deben crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. O sea el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: Uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio. Esta es en síntesis la dinámica de la lectura.

En esta etapa y con las condiciones previas, se enriquece dicha dinámica con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del lector, no del maestro únicamente.

---

<sup>13</sup> **Solé Isabel. Estrategias de lectura.** Barcelona, Ed. Grao y la Universidad de Barcelona. Dic.1992

#### b. Durante la Lectura

Es necesario que en este momento los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto.

Seguidamente, pueden leer en pares o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.

Es en esta parte donde se podrán comprobar las hipótesis planteadas.

Pueden identificar las ideas en cada párrafo, reflexionarlas y proponer la idea o ideas más importantes; resaltando la función de cada una en el texto.

#### c. Después de la Lectura

De acuerdo con el enfoque socio-cultural (Vigotsky), la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de interaprendizaje, de carácter interpsicológico.

Si la actividad se finaliza tan sólo con un cuestionario que responda a intereses y objetivos personales del maestro ignorando únicamente a los propios lectores, entonces se les estará limitando acceder realmente a la verdadera comprensión.

En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc.

Pienso que aquí se da la verdadera "cosecha". El trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico. La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad (formación integral).

El fin supremo en todo aprendizaje significativo es eso, formar nuevas personas razonadoras, críticas, creativas, con criterios de valoración propios al cambio.

La mejor lectura es aquella que se hace con la disposición de comprender lo que se lee, con atención e interés, reflexionando acerca de lo que "dice" el texto o, mejor todavía, su autor, mediante el manejo hábil de los recursos verbales, relacionando lo nuevo con lo ya sabido y, sobre todo, asumiendo una posición personal frente a la

información recogida de modo que ella sea valorada, cuando corresponda, como parte de una visión personal del mundo. Para lograrlo, es necesario aplicar estratégicamente la atención, buscando a lo largo del texto la información pertinente para relacionarla coherentemente y, si se observan vacíos en esta interpretación, activar, es decir, incorporar en la memoria operativa, el conocimiento acerca del tema que se tiene almacenado en la memoria de largo plazo y así hacer las inferencias necesarias para restablecer la red semántica que permite darle sentido al texto.

El lector experto suele estar movido por una sana y real curiosidad por aprender acerca de algo, por medio de los textos bien hechos, elaborados por personas responsables e informadas, dispuestas a colaborar con los buenos lectores.

De la calidad, amplitud y coherencia de los conocimientos recogidos y de las experiencias vividas o compartidas, depende el crecimiento interior de las personas. La lectura bien hecha acerca de cuestiones cruciales, paradigmáticas, suele ser de especial importancia para superar ignorancias, mejorar niveles de vida y colaborar con los demás en el bien colectivo.

### 2.3. Importancia del dominio léxico:

Un texto bien pensado y bien escrito sobre algún asunto de interés exige del lector alguna capacidad de abstracción o competencia reflexiva y, tal como señalé anteriormente, un conjunto de conocimientos previos. Un lector e intérprete de textos debe poseer conocimientos declarativos, procedurales, condicionales, lingüísticos, pragmáticos y metalingüísticos que garanticen su comportamiento como lector. El conocimiento declarativo se caracteriza por ser verbalizable, es decir, expresable mediante la lengua del usuario. Esto implica que el lector debe poseer un vocabulario suficiente para dar cuenta de qué sabe y cómo lo ha aprendido y, cuando se trate de conocimientos de temas específicos, debe dominar, incluso, un vocabulario técnico especializado.

El léxico disponible de lenguas históricas tan desarrolladas como el castellano es extensísimo y cada vez aumenta más y se diversifica por el cultivo de las especializaciones inevitables de la cultura moderna. Actualmente, cada área o subárea del conocimiento científico, tecnológico, artístico, filosófico, religioso e incluso cotidiano y popular requiere y dispone de jergas, léxicos, vocabularios o decires codificados que están a disposición de los usuarios como apoyo para su desenvolvimiento comunicativo.

Comprender bien el o los sentidos de un texto puede llegar a ser una tarea difícil sobre todo cuando el lector no ha tomado conciencia del dominio léxico requerido. El desconocimiento de vocablos claves puede entorpecer seriamente una lectura comprensiva, sobre todo cuando el lector no sospecha de sus limitaciones personales.

Las palabras orales o escritas, son como las piedras, los ladrillos, las maderas que necesita el constructor para levantar una casa. Quien conoce mejor a potencialidad de los materiales disponibles estará en mejores condiciones para utilizarlos y lo hará no sólo con propiedad sino, incluso, con calidad estética.

Para elaborar un texto y para interpretarlo adecuadamente es indispensable conocer el significado de las palabras o, mejor todavía, las particularidades sígnicas de las palabras y de sus combinaciones.

La naturaleza del texto como una unidad de sentido en torno a un tema implica que con frecuencia se menciona repetidamente aquellos de lo que se está hablando o, al menos, asuntos relacionados con ello. En nuestra lengua se suele recurrir a los sinónimos o hiperónimos para evitar el uso de una misma palabra varias veces en un mismo párrafo, es posible, encontrar en el texto, pistas suficiente para inferir el significado aproximado de un termino que se desconoce, sobre todo si lo mencionado es importante desde el punto de vista del autor. Es conveniente utilizar estratégicamente estos apoyos textuales para evitar interrumpir la lectura y perder la concentración.

#### 2.4. Un lector competente:

Los lectores competentes poseen unas características bien definidas. Éstas son:

- ❖ Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Diferentes investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

- ❖ Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de

cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

- ❖ Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

- ❖ Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es?. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura. Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor.

- ❖ Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

- ❖ Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

- ❖ Preguntan

Que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes

generen las preguntas, no. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje (Andre y Anderson, 1979).

Existe una correlación entre las características de los lectores competentes que nos presenta Pearson y las estrategias que utilizan. Los investigadores recomiendan que éstas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión lectora.

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes:

*Extraer el significado del texto* completo o de las diferentes partes que lo componen.

*Saber dirigir su lectura* avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.

*Conectar los nuevos conceptos* con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas<sup>14</sup>.

## 2.5. Relación entre lectura y escritura

La relación entre ambas no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura y viceversa. Aun así, algunos estudios indican que ciertas actividades escogidas de lectura influyen en el desempeño del alumno al escribir y que ciertas actividades escogidas de escritura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

Las relaciones, entre la lectura y la escritura, que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El lector acucioso es caracterizado, desde esta perspectiva, como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo

---

<sup>14</sup> Serra Capallera y Oller Barnada, 1977.

en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún proceso de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

A continuación, el lector inicia la lectura y elabora o “compone” el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone. Las claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados. El escribiente, por su parte, comienza a escribir y elaborar a su vez el significado; su tarea consiste en elaborarlo de tal modo que el lector lo capte luego. A medida que escribe algo sobre el tema elegido, reflexiona en torno a ese tema y lo desarrolla verdaderamente a medida que reflexiona adicionalmente en torno al tema elegido.

A medida que el lector continúa elaborando nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y relee y modifica los significados que van surgiendo cuando ello es preciso. El escribiente, por su parte, hace una revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente, el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado “compuesto” en el proceso es la mejor de todas las posibilidades que le plantean. En el caso del escribiente esta fase consiste en desarrollar la copia definitiva. Estas cuatro etapas que se denominan como: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escribiente no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.

## **Capítulo 3**

### **La comprensión:**

Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión.

Para comprender un texto, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimiento y además han de aplicar unas estrategias apropiadas. Esta diferencia está en relación directa con la distinción que realiza la psicología cognitiva entre conocimiento declarativo y procedimental; y que ya está presente en la actual reforma del sistema educativo.

Esta diferencia es especialmente importante cuando la lectura está orientada al aprendizaje.

#### **3.1. Evolución histórica del concepto de comprensión lectora:**

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey -1908- 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación, postulaban que si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática; a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles. Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza.

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.

*...”La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión”...*<sup>15</sup>

### 3.2. Una aproximación al concepto de comprensión lectora:

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

“Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información”.

La comprensión es el proceso de elaborar significados aprendiendo las ideas relevantes del texto y relacionándolas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a

---

<sup>15</sup> **Sole Isabel, Estrategias de lectura.** Barcelona, editorial Grao y la universidad de Barcelona, Dic 1992

través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que se trata de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de ésta área:

- ❖ La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
- ❖ La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
- ❖ El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.

El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual.

### 3.3. Leer para aprender (desde una explicación constructivista).

El aprendizaje significativo es 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. Este 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.

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. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino 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. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

#### 3.4. Condicionantes de la comprensión:

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

- ❖ El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

- ❖ El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado

par desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

- ❖ Las actitudes: las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades.

Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

- ❖ El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva)
- ❖ El estado físico y afectivo general.

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la *motivación*.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados

aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

### 3.5. Factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

- ❖ La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará lo escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura.

Hay diferentes maneras de abordar la lectura de un texto:

- ❖ Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- ❖ Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.

- ❖ Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.
- ❖ Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- ❖ Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc...
- ❖ Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados:
  - el conocimiento de la situación comunicativa
  - los conocimientos sobre *las variadas formas de la tierra, tanto en sus porciones continentales como en sus espacios submarinos*. el texto escrito:
    - Conocimientos paralingüísticos.
    - Conocimientos de las relaciones grafofónicas.
    - Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
    - Conocimientos textuales.
- ❖ Conocimientos sobre el mundo: Por ejemplo, las noticias del diario son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

### 3.6. Habilidades de comprensión:

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

#### *Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto*

❖ **Habilidades de vocabulario:** para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
- Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
- Habilidades de uso del diccionario.

❖ **Identificación de la información relevante en el texto:** son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:

- **Identificación de los detalles narrativos relevantes:** el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.

- **Identificación de la relación entre los hechos de una narración:** tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.

- ❖ Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.
- ❖ Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

#### Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir las opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.

Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones.

#### 3.7. Niveles de comprensión lectora:

En el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

- ❖ Comprensión literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis;
- ❖ Comprensión inferencial, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis;
- ❖ Comprensión crítica, mediante la cual se emiten juicios valorativos;
- ❖ Comprensión apreciativa, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído.
- ❖ Comprensión creadora, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

## Nivel Literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto.

Podríamos dividir este nivel en dos:

### *Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)*

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

- De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato;
- De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserta.

### *Lectura literal en profundidad (nivel 2)*

Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

## Nivel Inferencial

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es

muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

### Nivel Crítico

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
- De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo;
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

### Nivel Apreciativo

Comprende las dimensiones cognitivas anteriores. Incluye:

- Respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio;
- Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía;
- Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
- Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

Si el texto es literario, tendremos en este nivel que referirnos también a los valores estéticos, el estilo, los recursos de expresión, etc., pero este es un aspecto que requiere lectores más avezados, por lo que se aconseja practicarlo en cursos superiores.

### Nivel Creador

Creamos a partir de la lectura. Incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje, cambiar el final al texto, reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizando, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta, etc.

Generando estas actividades lograremos que los alumnos se vinculen emocionalmente con el texto y originen otra propuesta.

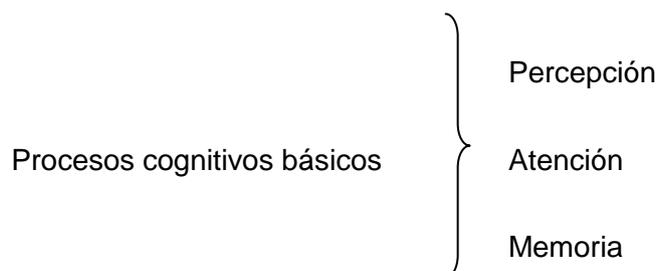
## Capítulo 4

### Procesos Cognitivos Básicos:

Desde chicos, los seres humanos poseen cierta capacidad de fijar su atención, es decir, de seleccionar algún aspecto del contexto que los rodea para percibirlo conscientemente. Resulta interesante comprobar que a medida que el sujeto crece, esta capacidad de prestar atención sigue siendo bastante limitada en cuanto a cantidad de contenido. Lo que sí cambia, y notablemente, es la capacidad de mantener la atención y decidir el objeto sobre el cual recaerá.

La memoria, otro recurso cognitivo, en los niños pequeños no requiere de un esfuerzo mental especial; solamente a partir del jardín de infantes se pueden identificar astibos de esfuerzos voluntarios por grabar algo en sus memorias, posiblemente porque en esos momentos de sus vidas están obligados a aprender cosas con escasa carga afectiva. Si se recurre a los recuerdos de la primera infancia, se podrá comprobar que están a menudo asociados a alguna alegría, a alguna pena, miedo o placer; mientras que las tablas de multiplicar por ejemplo se recuerdan sin ninguna carga emocional.

Denomino a procesos cognitivos básicos a aquellos que, como la percepción, la memoria (en cuanto al almacenamiento y evocación o activación) y la atención se pueden producir sin la intervención consciente del sujeto y tienen una fuerte base biológica (muestran escasa variación intercultural) al menos en sus etapas iniciales. Lo anterior ni implica que el sujeto no pueda, posteriormente, llegar a algún grado de control e intencionalidad en su realización.



Recogiendo las ideas de Piaget y Vigotsky, quienes coinciden en que el desarrollo del intelecto consiste en ganar una mejor comprensión y control sobre los propios procesos cognitivos o mentales y en aprender a ponerlos al servicio de un objetivo, es decir, a utilizarlos estratégicamente.

#### 4.1. La memoria:

Debido a la importancia que los conocimientos previos tienen en todo proceso de comprensión y puesto que ellos se guardan en lo que comúnmente se denomina memoria, parece conveniente detenerse a reflexionar acerca de los diversos tipos de conocimientos que almacenamos en ella.

Se entiende por memoria a la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual y conceptual. Estos procesos son básicos y no exclusivos de los seres humanos.

También los animales son capaces de retener y evocar información perceptual por largos períodos de tiempo. Por algo se habla de memoria de elefante por ejemplo.

*...“Evocar es traer alguna cosa a la memoria o a la imaginación”...*<sup>16</sup> En esta acepción, la palabra cosa debe entenderse como la representación de algo, pues resulta evidente que al recordar una persona no se la trae físicamente a la memoria sino sólo a una representación mental suya. Esta definición corresponde, además, a nuestro modo habitual de hablar cuando decimos “esto me trae a la memoria tal o cual suceso”. En todo caso, resulta interesante preguntarse por el uso del verbo traer, con su implicación de movimiento.

Se pueden nombrar tres tipos de memorias: la sensorial, la de corto plazo y la de largo plazo. La primera retiene la información por dos milésimas de segundos que llega a los sentidos, dando así tiempo para que la información fuera seleccionada y categorizada antes de pasar a la segunda memoria. Su existencia explicaba fenómenos como la retención de la imagen visual que permite captar como figuras en movimiento secuencias de fotografías estáticas. La memoria de corto plazo era propuesta para explicar la capacidad que tienen las personas de retener y repetir, por ejemplo, dígitos y sílabas sin sentido. Su capacidad fue calculada por G. Millar ya en 1956 en alrededor de 7 unidades, cuyo contenido informacional depende del grado de organización interna. El tiempo durante el cual la información permanece en ella era

---

<sup>16</sup> **Diccionario de la Real Academia Española.** DRAE 1992.

de unos pocos segundos, a menos que se usen algunas estrategias mnemónicas, como la repetición en voz alta. Esto último, lo puede comprobar quien quiera marcar un número telefónico luego de haberlo buscado en la guía. Por último, el modelo proponía la existencia de una memoria de largo plazo, de capacidad y retención indefinida.

#### *4.1.1 Memoria operativa:*

También llamada memoria de trabajo debido al escaso poder explicativo frente a los procesos cognitivos superiores. Como su nombre lo indica, más que concebirla como un almacén donde se guarda la información procedente de la memoria sensorial por un tiempo breve antes de pasar a la memoria de largo plazo, es decir, más que un lugar de paso entre las otras dos memorias, se la imagina como un lugar en el que se integra la información que se recibe del exterior o información nueva, con la que estaba almacenada en la memoria de largo plazo, los conocimientos previos. Esta integración permite reconocer, identificar y dar sentido a lo percibido. Sin ella, viviríamos en un mundo desconocido donde nos sería absolutamente imposible realizar actividad alguna.

El convencimiento de que en la memoria operativa no entra ninguna información que no haya estado previamente en alguno de los otros almacenes, lleva una nueva modificación de los modelos. La memoria operativa ya no se concibe como un almacén o lugar diferente al de la memoria de largo plazo: sino más bien, se constituye con representaciones provenientes de la memoria sensorial y aquellas almacenadas en la memoria de largo plazo que en un momento determinado se han activado y se necesitan para realizar alguno de los procesos cognitivos superiores. Es decir, todos nuestros recuerdos y conocimientos están latentes en nuestra memoria de largo plazo y sólo parte de lo ahí almacenado se evoca o se activa transformándose así en memoria operativa y se integra con la información proveniente del exterior.

A pesar de que en la actualidad el concepto de memoria como un conjunto secuenciado de almacenes que retienen información dando el tiempo suficiente para que pasen la siguiente almacén está descartado, estos modelos han influido tanto en nuestra manera de hablar de estos fenómenos que resulta difícil no decir que lo que se evoca “pasa” de la memoria de largo plazo a la memoria operativa. Sin embargo, no hay tal pasar de un lugar a otro. La diferencia radica en que el contenido de la memoria de largo plazo está latente, desactivado; sólo cuando es evocado lo denominamos memoria operativa.

Es conveniente mantener la distinción entre ambos tipos de memoria por varias razones: desde el punto de vista de las operaciones mentales, existe una diferencia fundamental entre una y otra; lo único que podemos hacer con el contenido de la memoria de largo plazo es retenerlo o evocarlo, en cambio, el contenido de la memoria operativa se puede “procesar” mentalmente, aplicándole una serie de operaciones, alterándolo, organizándolo, incluso utilizándolo para crear nuevos contenidos.

Otro factor que diferencia ambas memorias por su capacidad, ya fue mencionado, pero conviene reiterarlo por su importancia en la comprensión verbal, sobre todo tratándose de textos escritos. La memoria operativa es doblemente limitada en cuanto a la cantidad de información que puede mantener y en cuanto al tiempo de retención.

#### *4.1.2. Memoria de largo plazo:*

Esta memoria contiene todos los conocimientos, experiencias y saberes que almacenamos a lo largo de nuestra vida y resulta fundamental al momento de comprender. Sólo comprendemos aquello que podemos relacionar coherentemente con lo que ya conocemos, es decir, con aquello que tenemos en nuestra memoria de largo plazo. A diferencia de los primeros modelos, hoy se piensa que la memoria de largo plazo no es un gran almacén indiferenciado y por ello se habla de tipos de memoria de largo plazo o sistemas de memoria.

Tulvin (1972) fue el primero que propuso una diferenciación al interior de la memoria de largo plazo: diferenció entre memoria semántica y memoria episódica. La primera almacena todos los saberes culturales, todos los conceptos aprendidos a lo largo de nuestra vida, convenientemente descontextualizados, presentes en el vocabulario adquirido a medida que nos adentramos en la cultura y aprendemos nuestra lengua; contiene lo que podríamos llamar, con propiedad, conocimientos. Estos conocimientos, asombrosamente numerosos y variados en los adultos, se encuentran organizados, formando estructuras. Ello explica la facilidad con que son evocados cuando los requerimientos para reconocer nuestro entorno y actuar adecuadamente. Diversos estudiosos han propuesto diferentes estructuraciones, denominándolas marcos, guiones o esquemas y subrayando su importancia en los procesos de comprensión. Ellas facilitarían el establecimiento de relaciones e inferencias ante la ausencia de información perceptible o explícita.

#### *4.1.3. Memoria episódica:*

Esta memoria contiene nuestros recuerdos, las representaciones verbales o sensoriales de todo lo vivido por nosotros en momentos y lugares determinados. El contenido de esta memoria es más detallado, más concreto, asociado al contexto en el cual se originó la experiencia; incluye información témporo- espacial; es decir, dónde y cuándo sucedió el hecho que se recuerda.

Al mismo tiempo, es menos probable y está abierto a modificaciones. De hecho, cada vez que una persona evoca algún episodio de su existencia, lo altera, asignándose ella misma un papel cada vez más protagónico o más admirable. Cuando evocamos algún recuerdo de nuestra niñez, resulta difícil separar lo que realmente ocurrió de aquello que, sin darnos cuenta, vamos incorporando o modificando cada vez que lo evocamos. Otra diferencia importante entre la memoria semántica y la episódica es que en ésta los recuerdos están mucho más teñidos de emotividad, por ser productos de experiencias realmente vividas. Finalmente, cabe señalar que la evocación de un contenido de la memoria semántica a través de representaciones verbales, mientras que los contenidos de la memoria episódica se pueden evocar, también, mediante imágenes visuales, debido a su mayor concentración.

Si bien Tulvin caracteriza la memoria episódica como producto de la experiencia personal, parece conveniente destacar que no sólo recordamos episodios vividos por nosotros; también podemos evocar el contenido de cuentos, radioteatros o películas que hemos escuchado o visto tiempo atrás. Incluso, el contenido de textos verbales expositivos puede ser almacenado en esta memoria. En este caso, tales episodios se recuerdan en la secuencia exacta en la que aparecen en el texto, a menudo incluyendo datos físicos como su ubicación en la página y el lugar en el que se estaba cuando se leía. Como consecuencia de ello, lo leído no pasa a engrosar el bagaje de conocimientos almacenados en la memoria semántica y su permanencia en la memoria episódica es muy precaria debido, posiblemente, a la ausencia de laguna tonalidad afectiva, o falta de interés. Sólo permanece a nivel de recuerdo efímero que se olvida una vez que se han rendido la lección o la prueba. Para evitar que estas lecturas sean poco eficaces desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, sería necesario asociar sus contenidos a los esquemas mas preexistentes en la memoria de largo plazo o realizar otras actividades que contribuyeran a su descontextualización.

#### *4.1.4. Memoria procedural:*

Es un hecho que los seres humanos desarrollen habilidades que se define como la destreza para ejecutar una acción<sup>17</sup>. En otras palabras aprendemos a llevar a cabo acciones, andar, comer, hacer la cama, etc., si de chicos aprendimos por ejemplo a patinar y por alguna razón dejamos de hacerlo por un tiempo, basta que nos pongamos los patines nuevamente para que nuestra antigua habilidad se reactúe. Es evidente que recordamos el procedimiento que debemos seguir, lo que implica que teníamos guardado dicho conocimiento en nuestra mente. El contenido de la memoria procedural, asociado a procedimiento, a diferencia del contenido de otros tipos de memoria de largo plazo, difícilmente se puede describir; es decir, es poco verbalizable. Sabemos hacer muchas cosas que no hemos aprendido a contarle a otros cómo las hacemos, todas estas acciones han sido automatizadas, por lo tanto no es necesario prestarle atención, no se es consciente de cómo se realizan.

Las acciones automatizadas pueden, en un comienzo, haber sido realizadas conscientemente y con gran dificultad, como se experimenta cuando se aprende a decodificar las grafías de la lengua materna. La repetición de acciones siempre idénticas lleva al fortalecimiento de la asociación entre grafía y sonido (sobreprensaje) de modo que basta percibir una para que la representación de la otra se actualice en nuestra mente, sin necesidad de prestar atención y prácticamente sin darnos cuenta. Así pues, la memoria procedural tiene el gran valor de permitirnos realizar acciones fijas y repetitivas con un mínimo de esfuerzo mental, liberando nuestra capacidad atencional para dedicarla a cosas más creativas y variables, como reconstruir el significado, cuando se trata de lectura o a esquivar un auto que aparece de improviso cuando se trata de desplazarse en bicicleta por la calle.

#### *4.1.5. Memoria configuracional:*

Esta memoria tiene gran importancia durante la lectura, da cuenta de la capacidad que desarrollamos los seres humanos al reconocer configuraciones visuales, por ejemplo, caras de personas o formas de palabras. Se trata de una capacidad muy variable de un individuo a otro. Los buenos fisionomistas ven una vez una cara y no la olvidan más. La reconocen en cualquier parte. Existen también los malos fisionomistas que suelen pasar muchos bochornos pues no reconocen a personas con las que han estado antes. Esta capacidad ha sido asociada con el hemisferio cerebral derecho como acontece con la ortografía que también puede

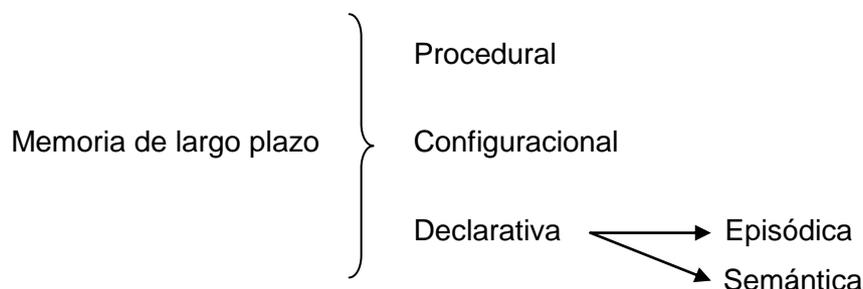
---

<sup>17</sup> **Diccionario de la Real Academia.** DRAE, 1992.

provocar situaciones vergonzosas, dada la estigmación social que cae sobre quién escribe con errores o deficiencias difíciles de superar, quien escribe con buena ortografía controla la palabra bien o mal escrita comparándola con la imagen que de ella ha guardado en su memoria configuracional. Quienes sufren de deficiencia de esta memoria, aunque vean las palabras bien escritas o se ejerciten recordándolas, no logran retener con fidelidad su imagen.

La utilidad de esta memoria va más allá de las cuestiones ortográficas; facilita la lectura al reconocer las palabras más frecuentes como una configuración global sin tener que prestar atención a cada letra. Una memoria configuracional eficiente permite guardar la imagen o forma de las palabras y compararla con la que aparece en el texto. Así, el acceso al léxico, es decir, el reconocimiento de la palabra y su asociación a algún significado se hace con mayor certeza. El tiempo y el esfuerzo ahorrado lo puede ocupar la memoria operativa para procesar la información entrante e integrarla en estructuras significativas más globales. Esto favorece la comprensión textual.

En la actualidad se habla de los siguientes tipos de memoria:



#### 4.2. Memoria, atención y conciencia:

Las limitaciones de la memoria operativa son semejantes a las limitaciones de la atención. Se sabe que no se puede prestar atención a varias cosas simultáneamente y, si alguien lo intenta, divide su capacidad atencional de modo que no se concentra plenamente en aquello que está haciendo y, por lo tanto, no lo hace todo lo bien que podría. Si, por ejemplo, se está hablando por teléfono y viendo la televisión, se pierde parte de lo que se dice en pantalla y parte de lo que el interlocutor está diciendo por teléfono. Si sumamos una larga columna de números y alguien nos pregunta algo, normalmente le hacemos señas para que espere o corremos el riesgo de cometer un

error. La única forma de asegurar que dos tareas se aborden simultáneamente y se hagan bien es que una de ellas haya sido sobreaprendida de modo que se realice automáticamente, es decir, sin prestarle especial atención.

La automatización de ciertos procesos resulta fundamental durante ciertas actividades cognitivas complejas como, por ejemplo, la lectura, pues si se ha logrado automatizar la decodificación, es decir, la asociación grafema/ fonema es posible dedicar toda la atención al proceso de reconstruir el sentido del texto.

Si es necesario dedicar parte de la atención a este aspecto de la lectura, resulta muy difícil, si no imposible, reservar fuerza atencional para la comprensión.

Hay quienes relacionan la memoria operativa con la atención, debido a que ambas comparten la característica de tener una capacidad limitada. También se suele relacionar atención y conciencia puesto que estar consciente de sus propias actividades psíquicas, afectivas o físicas es, en cierta forma prestarles atención.

## Capítulo 5

### Operaciones cognitivas superiores:

Además de las capacidades básicas, recuerdos potenciales y habilidades específicas, el niño que asiste a clases, ya da muestras de que es capaz de desarrollar procesos cognitivos de considerable complejidad. Nadie duda de que los niños normales saben pensar, imaginar, inventar y razonar de acuerdo a su desarrollo, madurez biológica y a alguna lógica, incluso silogística. No es extraño que un niño de siete años por ejemplo, piense, diga o actúe de acuerdo con el siguiente silogismo:

“- Todos los domingos mi papá me lleva a jugar al fútbol a la cancha del club.

- Hoy es domingo.

- Por lo tanto, papá me va a llevar a jugar al fútbol.”

Y, consecuente con su razonamiento se levante y se ponga los botines de fútbol.

Imaginar, inventar son comportamientos frecuentes en los niños cuando aún no saben distinguir bien entre lo que es real y lo que es simple producto de su imaginación o cuando todavía no descubren que no deben mentir. Si bien estas operaciones cognitivas superiores se apoyan en capacidades básicas como prestar atención o guardar y recuperar información en la memoria, no se limitan a ello. Las trascienden. Hay, en el ser humano, una capacidad creativa que es su impronta y que caracteriza estos procesos superiores. Gracias a ellos logramos la adaptación al medio que, según Piaget, es una manifestación de la inteligencia humana. Ella involucra capacidades básicas como la atención y la memoria que los niños ya poseen.

*...”más que enseñar cómo son los procesos cognitivos, hay que enseñar para que sirven. En otras palabras, hay que enseñar a los niños a manejar los procesos básicos en función de los superiores y éstos, en función de determinados fines; dicho de otra manera, a utilizar sus procesos cognitivos estratégicamente”...*<sup>18</sup>

Enseñar a controlar su atención, seleccionando el aspecto de su entorno o de los textos que les resultan útiles para la finalidad perseguida en un determinado momento; a crear imágenes mentales cuando intenten recordar, comprender o aprender algo; a pensar y defender sus ideas o a criticar las de los demás; a argumentar, dando razones para convencer al interlocutor; a utilizar en sus razonamientos conceptos abstractos que les permitan trascender el mundo concreto que los rodea. De esta

---

<sup>18</sup> **Magdalena Viamonte de Ávalos, Comprensión Lectora.** Ediciones colihue

manera, enseñaremos a los jóvenes a desarrollar su creatividad y a lograr una adaptación física y psíquica más dinámica con su medio.

### 5.1. Procesos inferenciales:

Quizás uno de los procesos superiores más productivos, no sólo para los niños sino también para los adultos, sea la capacidad de razonar, de elaborar inferencias, es decir, de obtener o reconocer una cierta información no explicitada a partir de otra que sí lo está. Por ejemplo, un alumno llega a la escuela y ve que el patio está vacío y el edificio en silencio. Y piensa “debe ser tarde”, “mis compañeros ya entraron al salón”. Como se puede deducir de estos ejemplos, no se trata de deducciones guiadas por una lógica formal, puesto que las inferencias pueden ser, incluso, erradas. Es posible que se haya decretado feriado y que alumno no lo sepa, es posible que sea un día festivo, etc; sus inferencias son solo conjeturas basadas en el conocimiento que tiene del modo de ser de las cosas en el mundo escolar; dicho con otras palabras, uniendo sus recuerdos, experiencias y esquemas mentales a la necesidad de darle sentido a lo que se percibe, infiere ideas que les permiten dar una cierta coherencia e interpretar lo que está pasando. El mismo proceso mental está tras las conjeturas que se podrían denominar proyectivas, es decir, inferencias de lo que va a suceder. En el ejemplo comentado, el niño se adelanta y piensa “la profesora me va a retar”, “me van a castigar”. La importancia que tienen los procesos inferenciales, a pesar de su carácter poco certero, radica en que permiten trascender lo percibido y obtener información indispensable para su interpretación.

Estos procesos superiores no se encuentran graduados en la memoria operativa ni en ningún otro tipo de memoria; de hecho, no son conocimientos aprendidos, ni recuerdos, ni habilidades, sino capacidades mentales humanas de relacionar que algunos estudiosos consideran innatas por el hecho de que se desarrollan en todo ser humano normal, con distintos grados de eficiencia y eficacia. Aunque el docente no pueda enseñar las capacidades básicas a quien no las posea, si puede darle la oportunidad a sus alumnos para que las desarrollen al máximo y aprendan a usarlas en forma estratégica.

Las inferencias son actos fundamentales de comprensión; cuanto más inferencias se hagan, mejor se comprenderá un texto. La comprensión vista así, es activa, pues el lector no puede evitar interpretar y modificar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Sin embargo, no significa que el lector tenga que

generar todas las inferencias posibles porque entonces se perdería el mensaje del autor, más bien el lector cuenta con un sistema para organizarlas.

Dicho sistema se basa, al parecer, en el concepto de buena forma, esto es, que aquello que no incluye el texto, el lector tiene permitido añadirlo. Por tanto, no se puede considerar que alguien ha comprendido un texto, por el hecho de que sea capaz de repetir los elementos del mismo de memoria. Se comprende un texto cuando se pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas y éstas se pueden expresar de otra manera.

La presente investigación se basará en descubrir cuál de los siguientes procesos cognitivos inferenciales prevalece en los alumnos de la ciudad de Mar del Plata.

Podemos hablar de:

#### 5.1.1. Inferencias de Causalidad:

Son aquellas que relacionan causas, motivos o razones con sus efectos, derivaciones o consecuencias.

Las preguntas que remiten a este tipo de inferencias son aquellas que pretenden verificar la capacidad del lector para identificar o inferir las relaciones de causa o efecto entre dos eventos. Puede corresponder, tanto a una relación física regida por las leyes de la naturaleza, como a una relación conceptual, es decir, a una vinculación racional establecida por las personas.

#### 5.1.2. Inferencias léxicas:

Inferir el significado de una palabra en un texto dado, considerando el contexto y apoyándose en el conocimiento previo, es una operación particularmente compleja dada la frecuente acumulación de rasgos semánticos en las palabras y la inhabilidad del adolescente para adjudicarlos de manera adecuada. La tan mentada "imprecisión" de vocabulario deviene, entre otras cosas, del desconocimiento del haz de rasgos semánticos que simultáneamente pueden o suelen estar presentes en las construcciones verbales en uso.

Las preguntas que remiten a este tipo de inferencias son aquellas que pretenden verificar las capacidades del lector para comprender el significado de una palabra o expresión utilizada para comprender el significado de una palabra o expresión utilizada en el texto, infiriéndola a partir de información presente en el mismo

Esta información puede presentarse de tres maneras:

- a) *intrapárrafo*, es decir, el significado del vocablo aparece explícito en el mismo párrafo en que se encuentra la palabra por la que se pregunta. Requiere de una lectura más bien global.
- b) *Interpárrafo*, esto es el significado del término aparece explícito en el párrafo anterior y/ o posterior a aquel en que se encuentra la palabra clave. Se necesita una lectura de tipo global.
- c) *Transpárrafo*, el significado del vocablo aparece diseminado a lo largo del texto. Requiere una lectura global.

#### 5.1.3. Inferencias de comparación:

La comparación es una operación cognitiva básica en la aprehensión de conocimientos textuales que pone en relación dos o más elementos presentes para identificar afinidades o discrepancias entre los sentidos de los mismos. Las preguntas inferenciales comparativas pretenden indagar acerca de esas similitudes y/ o diferencias: son las llamadas comparativas analógicas y contrastivas respectivamente.

Las preguntas que remiten a este tipo de inferencias son aquellas que requieren de dos procesos cognitivos durante la lectura. El primero, indispensable para la ubicación y selección de dos o más núcleos de información textual; el segundo, para establecer su comparación, utilizando como parámetros elementos constituyentes similares y/ o diferentes presentes o ausentes en uno de ellos o en ambos.

La comparación puede realizarse por analogía o por contraste. La primera forma requiere que se descubran elementos similares en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc., sometidos a comparación. La segunda, exige poner énfasis en los aspectos diferenciadores.

#### 5.1.4. Inferencias de especificación:

Esto es enumerar prolijamente todos los componentes de la totalidad aludida en la pregunta.

Las preguntas que remiten a este tipo de inferencias tienen la finalidad de verificar la capacidad para seleccionar información específica dentro del texto relacionada con un concepto más general y por ello requiere un trabajo minucioso de recopilación a nivel local. El término “especificativo”, no debe confundirse con “de detalles”. No se trata de preguntar acerca de elementos irrelevantes, sino de elementos importantes pero de carácter específico que ilustran un concepto más general.

#### 5.1.5. Inferencias de inclusión:

El análisis de las respuestas que exigen la operación cognitiva de incluir en un término más general o abarcativo.

Las preguntas que remiten a este tipo de inferencias apuntan a la capacidad de identificar, en el mismo texto, palabras que contengan rasgos de significado comunes a todo un grupo de palabras. En cierta forma, corresponde al proceso inverso a aquel que se necesita para contestar a las preguntas especificativas. Es decir, en este caso, se trata de descubrir o inventar un término o expresión de significado general que incluya las palabras que designan elementos particulares. El énfasis en este tipo de preguntas se basa en la supuesta capacidad del lector para abstraer rasgos semánticos similares de una serie de palabras y ordenarlos jerárquicamente utilizando como punto de partida o de llegada conceptos hiperónimos, es decir, términos cuyos significados abarquen o contengan rasgos de todos los miembros de la serie.

#### 5.1.6. Inferencias macroestructurales:

La macroestructura es uno de los más seguros indicadores de comprensión textual. No puede llegar a ella quien no haya captado la unidad temática del texto y sus sentidos. Resumir es extraer las ideas centrales de un texto, manteniendo las relaciones en las que ellas participan y por otra parte implica la reformulación de esas informaciones en un nuevo texto cohesivo y coherente.

Las preguntas que remiten a este tipo de inferencias requiere que el lector asigne una jerarquía a los significados expresados en el texto, destacando las ideas más importantes y descartando las que sólo mencionan detalles que, si bien enriquecen el texto como elaboraciones de otras ideas, no son requeridas para la comprensión de las otras partes del texto.

A veces, las ideas principales se expresan en oraciones tópicas cuya distribución coincide con la estructuración formal del texto en párrafos y se suelen ubicar al comienzo o al final de ellos. Sin embargo, esta distribución dista de ser la única o la más frecuente.

En ocasiones, una misma idea puede extenderse a lo largo de varios párrafos. En otras, un párrafo puede contener varias ideas importantes.

Otras veces, es el lector quien debe construir las ideas importantes mentalmente para resumir una cierta cantidad de información.

## 5.2. Procesos estratégicos:

Estrategia se refiere a cualquier conducta que, orientada a un fin, logra dicho objetivo en forma eficiente, con economía de tiempo, de esfuerzo, de medios. Para desarrollar conductas estratégicas es necesario, en primer lugar, saber qué es lo que uno quiere alcanzar, es decir, tener claro el objetivo que se persigue. Normalmente se debe distinguir entre dos alternativas: costo (tiempo, dinero, esfuerzo, etc.), por una parte; valores (éxito, buenas calificaciones, prestigio), por la otra.

Si bien el origen de la palabra estrategia apunta a movimientos de armas y tropas, es decir, a actividades bélicas de carácter físico, un buen estratega debe tener primero en su mente una representación del campo de batalla, de los posibles movimientos de sus enemigos y de los costos que está dispuesto a afrontar. Sólo entonces, podrá decidir una estrategia para su propia gente. Una cosa sucede con las estrategias escolares, es decir, aunque se manifiesten físicamente (subrayar ideas principales, hacer esquemas, anotar) se trata de estrategias cognitivas puesto que su contenido debe ser pensado antes de proceder a la acción.

Tal vez donde más claramente se puedan ilustrar las estrategias de aprendizaje sea en la enseñanza de las operaciones matemáticas. El docente enseña, pero el alumno usa sus propias estrategias para salir del paso con éxito. Cada persona desarrolla las estrategias que más se le acomodan; obligar a los alumnos a utilizar una estrategia determinada porque para el docente ésta es eficaz no es muy aconsejable; puede llevar a confusión, sobre todo cuando el profesor enseña una y los padres tratan de enseñar otra.

Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias:

1. Presentar a los niños textos completos, no fragmentados.
2. Proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral.
3. Poner en contacto a los niños con una amplia variedad de textos.
4. Apoyar a los niños cuando traten de construir el significado de los textos.
5. Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.

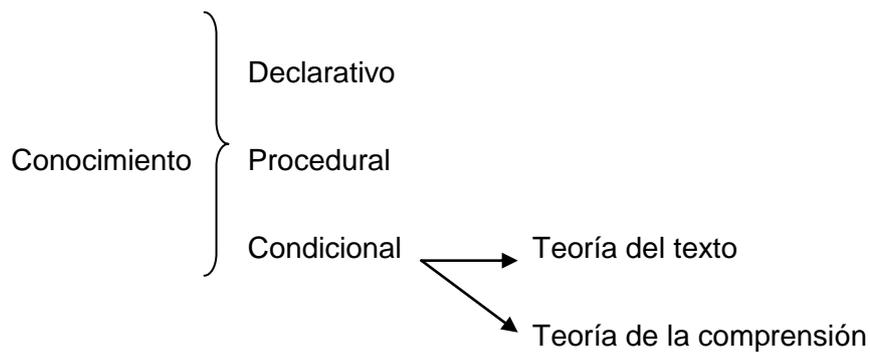
6. Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.

7. Ayudar a los niños a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos y su mundo.

...”En la medida que hagamos hincapié en las estrategias anteriores, haremos de la lectura un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significados...” (Pearson y Johnson 1978)<sup>19</sup>.

*Tipos de conocimientos implicados en la conducta estratégica:*

Para actuar estratégicamente frente a un texto escrito es necesario poner en juego varios tipos de conocimientos.



El conocimiento declarativo es expresable, de ahí su denominación. Está almacenado en la memoria semántica, asociado al vocabulario pertinente, o en la memoria episódica. Incluye conocimientos, por ejemplo, acerca del tema, del

<sup>19</sup> **Revista Correo del Maestro**, Núm.23, abril 1998, pp. 7-8

vocabulario utilizado, de las estrategias aprendidas, etc. Este conocimiento no lleva necesariamente a la acción, es decir, una persona puede saber y decir cómo conviene actuar para lograr un determinado objetivo, y, sin embargo, no hacerlo llegado el momento; por ejemplo, sostener que para recordar nombres y fechas para la prueba de historia es conveniente anotarlos lado a lado; aconsejar a un compañero que si intenta hacer un resumen, elabore primero un esquema con las ideas principales y luego las redacte con palabras propias, y sin embargo, él no sabe hacerlo, etc.

El segundo tipo de conocimiento es llamado procedural o procedimental. Consiste en saber cómo actuar estratégicamente. Este conocimiento, a diferencia del declarativo, no es fácilmente describable debido a que no se tiene acceso consciente a ciertos niveles de procesamiento. Por ejemplo, nuestro cerebro cumple las órdenes de prestar atención al título del texto o al grado de comprensión que estamos logrando (monitoreo) o al hecho de no estar prestando atención, pero no sabemos cómo hace para cumplir nuestras intenciones. Lo curioso es que este conocimiento, si bien está más allá de nuestra propia introspección, no está fuera del alcance de nuestra propia voluntad: podemos decidir formar una imagen o secuencia de imágenes en nuestra mente para representar lo que estamos leyendo aún cuando no sepamos cómo lo hace nuestro cerebro. Tampoco está más allá de nuestra propia capacidad de reflexión pues sabemos cuándo hemos formado tal imagen. El ejemplo más relevante, desde el punto de vista de la comprensión de textos escritos, es el conocimiento que nos permite analizar sintácticamente las oraciones del texto, incluso si no sabemos nada de gramática sistemática. Se sabe que para comprender un texto es necesario no sólo reconocer las palabras y asignarles algún significado conceptual, sino también dominar la sintaxis, es decir, el ordenamiento de las palabras, ya que en ella descansa alguna información indispensable para saber quién hace algo y quién lo recibe, cómo, cuándo y dónde, etc. Es decir, para comprender el sentido de las proposiciones que constituyen el texto.

El tercer tipo de conocimiento que se requiere para actuar estratégicamente frente a un texto es el llamado condicional. Éste podría ser el más importante desde el punto de vista de la participación del profesor, pues es enseñable y puede ser aplicado y controlado en forma deliberada por el propio sujeto. La posesión de este tipo de conocimiento permite al sujeto decidir cuándo, por qué y para qué aplicar ciertas estrategias.

El conocimiento condicional es el núcleo y corazón de toda conducta estratégica.

Parte de este conocimiento consiste en saber qué actos sirven a qué propósitos; en otras palabras, requiere una teoría, por primitiva que sea, acerca del objetivo que se desea alcanzar y de los resultados de determinados actos. En el caso de la lectura, el lector debe saber que debe recurrir a los conocimientos previos para llenar el vacío de la lectura, si no sabe esto, no aplicará estrategias inferenciales y la interpretación que logre del contenido del texto será fragmentaria y deshilachada.

## **Capítulo 6**

### **Estrategias de lectura**

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones:

- ❖ Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos;
- ❖ Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su

propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama **metacognición**, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento.

La metacognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.

Por otra parte las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada.

En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas.

Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno:

- ❖ Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial.
- ❖ Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macroproposiciones. Estas macroproposiciones proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo.

Podemos por tanto concluir que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto.

Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la “estrategia estructural” que consiste en establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una “estrategia de listado”, propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- ❖ Formular predicciones del texto que se va a leer
- ❖ Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- ❖ Aclarar posibles dudas acerca del texto
- ❖ Resumir las ideas del texto

De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento, etc.) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor.

Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes “pasivos” de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

## Capítulo 7

### Diseño Metodológico

#### Diseño de investigación/ tipo de estudio:

Se realizará un estudio de tipo exploratorio descriptivo en el que se, analizarán y describirán los diferentes procesos cognitivos inferenciales que realizan los alumnos para comprender los textos que leen.

#### 7.1. Delimitación del campo de estudio:

- ❖ Universo/ Población: Alumnos de 6º año de la EP del turno mañana en las escuelas privadas confesionales de la ciudad de Mar del Plata.
- ❖ Muestra: 60% de los alumnos de 6º año de la EP del turno de la mañana de las escuelas privadas confesionales.
- ❖ Unidad de análisis: Alumno.

#### 7.2. Variable:

Los diferentes procesos cognitivos inferenciales que realizan los alumnos para comprender los textos que leen.

#### 7.3. Conceptualización:

Definimos a los *Alumnos* como aquellos individuos que se encuentran en una situación de aprendizaje en la que no solamente reciben la información del medio, sino que interactúan con ésta utilizando los esquemas conocimientos que posee, ampliando éstos o construyendo nuevos y aplicando diferentes procesos cognitivos para comprender los textos que se le presentan.

Los *procesos cognitivos inferenciales* corresponden a las estructuras mentales organizadoras que influyen en la interpretación de la información, influyendo en la configuración con la que se fija y evoca la información en la memoria de largo plazo determinando en parte la respuesta conductual.

Son procesos estructurales inconscientes que derivan de experiencias del pasado, facilitan la interpretación de estímulos y afectan la dirección de conductas futuras, existiendo esquemas para distintas situaciones.

Los principales procesos cognitivos inherentes a la naturaleza humana maduran de manera ordenada en el desarrollo humano y las experiencias pueden acelerar o retardar el momento que estos hagan su aparición, llevando finalmente al complejo proceso denominado Aprendizaje.

Inferir es quizás uno de los procesos superiores más productivos, para niños y adultos, es la capacidad de obtener o reconocer una cierta información no explicitada a partir de otra que sí lo está.

Los *textos* son un producto cultural formado por palabras que el hombre construye cuando desea enviar algún mensaje, transmitir a distancia o conservar a través del tiempo, ideas, sentimientos, inquietudes, opiniones, es decir, algún conjunto de asuntos mentales o espirituales. Es elaborado mediante la combinación de letras o grafías impresas en algún material.

#### 7.4. Operacionalización:

- ❖ Procesos cognitivos inferenciales:
  - Léxicos: comprender el significado de las palabras o inferirlo por el contexto.
  - Causales: identificar o inferir relaciones de causa efecto entre dos eventos puede corresponder a relaciones físicas, naturales o conceptuales, a vinculaciones racionales entre personas.
  - Específicos: seleccionar información específica dentro del texto relacionada con un concepto más general.
  - Comparativos: ubicar núcleos de información textual para compararlos según semejanzas o diferencias, presencias o ausencias de elementos.
  - Inclusivos: identificar términos o expresiones de significado general que incluyan palabras que designen elementos particulares.
  - Macroestructurales: jerarquizar los significados expresados en el texto destacando ideas importantes y descartando las que mencionan detalles.

- ❖ Alumnos: deben haber adquirido en los años anteriores las diferentes herramientas que permitan realizar los mencionados procesos inferenciales (léxicos, comparativos, causales, inclusivos, específicos y macroestructurales), y haber desarrollado un nivel de abstracción propio de la edad.
- ❖ Textos: deben poseer relaciones inclusivas, causales, específicas, comparativas y deben poder ofrecer una jerarquización de ideas para su macroestructuración.

#### 7.5. Plan de análisis:

Los datos que se recojan se analizarán cuantitativamente y cualitativamente dependiendo de la información que nos brinden.

El cuestionario se analizará cuantitativamente, se codificarán las respuestas en números (1 para respuestas correctas y 0 para respuestas incorrectas), se ordenará en porcentajes y gráficos de tortas las diferentes respuestas dadas por los alumnos; se organizará de mayor a menor los porcentajes obtenidos para identificar de este modo las estrategias inferenciales más utilizadas y las menos utilizadas para la decodificación y comprensión de los textos.

Los datos cuantitativos se complementarán con un análisis cualitativo, analizando la información más relevante de los mismos, es decir, se analizarán los procesos inferenciales jerarquizándolos y analizado si la ausencia o presencia de los mismos permiten la comprensión de los textos.

#### 7.6. Relevamiento de datos:

Los datos que arrojen números se relevarán en gráficos de torta, en los cuales se especificará el porcentaje obtenido en cada respuesta.

Lo cualitativos se relevarán realizando un análisis descriptivo del mismo, en forma de narración, complementando con gráficos de torta que especificarán en porcentajes, las respuestas más repetidas en cada una de las encuestas o cuestionarios.

## 7.7. Selección de instrumentos:

Los alumnos recibirán los textos y las preguntas correspondientes a cada uno.

### *7.7.1. Texto nº 1*

#### Las Mareas:

Muchas veces habrás observado, al caminar por la playa, la huella, de las aguas que han mojado la arena durante la noche. Estas variaciones de nivel del mar durante el transcurso de un día es lo que conocemos como mareas. Diremos que hay marea alta cuando las aguas avanzan hacia la tierra y marea baja o reflujo cuando éstas se recogen hacia el interior del océano.

Isaac Newton, en el siglo XVIII, comprobó que los astros atraen las aguas de los océanos y que esta atracción aumenta según el tamaño del astro y en este caso, su cercanía, a la tierra. La luna, nuestro satélite, es el astro más cercano y, por lo tanto, responsable en gran medida de este fenómeno que llamamos marea. Cada vez que la luna, en sus movimientos alrededor de nuestro planeta pasa por encima del mar, en esa región se produce marea alta: el agua es atraída por la Luna subiendo su nivel y cubriendo una mayor cantidad de costa.

Por ejemplo, si a medianoche la Luna se encuentra sobre las costas de Europa, producirá una elevación del nivel del mar a lo largo de la costa. En cambio, la zona del Pacífico, que a esa misma hora no experimenta la influencia de la Luna, se encontrará en marea baja.

En situaciones especiales, se suma en un mismo punto la atracción de la Luna y la atracción del Sol, produciéndose lo que se conoce como Mareas Vivas.

*Cecchi, Godoy, Cembrano y Serrano. Historia y Geografía de 1º. Santiago de Chile: Arrayán Siglo XXI.*

7.7.2. Preguntas correspondientes a texto 1:

| Pregunta  | Tipo de Pregunta                           | Ejemplo de respuesta posible o correcta  |
|---|--|--|
| 1. ¿De qué manera llaman en el texto a la Luna y el Sol?                                | Inclusiva<br>Interpárrafo                  | <i>Astros</i>  |
| 2. ¿Por qué razón es la Luna la más responsable del cambio de las mareas en la Tierra?  | Causal física<br>intrapárrafo              | <i>Porque es el astro más cercano</i>  |
| 3. ¿De qué otra manera se llama reflujo?  | Léxica<br>intrapárrafo                     | <i>Marea baja</i>  |
| 4. ¿Qué elementos influyen en la altura de las mareas?                                  | Especificativa<br>Interpárrafo             | <i>La atracción de los astros</i>  |
| 5. ¿Por qué es posible ver arena mojada en la playa más acá de donde alcanzan las olas? | Causal física<br>transpárrafo              | <i>Por el nivel en que sube o baja la marea. Porque la arena mojada es un indicio de que hasta ahí llegaba el agua antes de que bajara la marea</i>  |
| 6. ¿Qué significa en el texto la palabra huella?  | Léxica<br>transpárrafo                     | <i>La marca del agua en la arena</i>   |
| 7. En no más de 4 líneas, resume el texto   | Macroestructural                           | <i>Los astros atraen las aguas de los océanos, la luna es responsable de las variaciones de nivel del mar, que es lo que conocemos como mareas, hay marea alta cuando las aguas avanzan hacia la tierra y marea baja cuando éstas se recogen hacia el interior del océano.</i> |
| 8. ¿Qué hace diferente a la marea alta de la baja?                                      | Comparativa<br>contrastiva<br>intrapárrafo | <i>La altura del agua.</i>   |

### 7.7.3. Texto 2

#### Los lipocitos

Se denominan lipocitos las células de nuestro organismo especializadas en acumular grasas. Cada vez que comemos en exceso, toda la energía sobrante se guarda en forma de grasa. Esas son reservas que hace el organismo por si se presentan tiempos de escasez de alimentos, así tiene energía para funcionar un tiempo dado según la cantidad de reservas presentes.

El hombre tiene tendencia a comer en exceso y se deleita en ingerir exquisitos cargados de azúcar, unas verdaderas “bombas” de energía. Es inquietante pensar que las tres cuartas partes del mundo está subalimentada y una gran parte del cuarto restante se sobrealimenta.

Existe la tendencia a pensar que un niño gordito es un niño sano, de tal modo que las mamás obligan a sus hijos a comer todo aquello que ellas creen los hará subir de peso. Cuando ocurre esto y los niños engordan, sus organismos fabrican lipocitos que se distribuyen casi uniformemente a través de todo el cuerpo. Así es como esos niños tendrán tendencia a engordar y cuando sean adultos serán los gruesos, o sea, gorditos de todos lados; tendrán manos y pies regordetes, anchas piernas y brazos y caras rellenitas.

Cuando los lipocitos se forman de niño, permanecen en los lugares donde son, normalmente, más abundantes, es decir, la papada y alrededor de la zona abdominal. Cuando sean adultos serán los típicos gordos de una abultada región del abdomen.

Es bueno que los golosos conozcan otros datos. Todos los estudios realizados sobre envejecimiento llegan a la conclusión de que los animales más flacos viven más que los obesos. Las ratas gordas viven menos que las delgadas.

El ser humano no es distinto. Si se realiza una dieta balanceada que satisfaga todos los requerimientos mínimos de nutrientes energéticos basta. Eso es menos de lo que normalmente consumen, sobre todo, adultos.

Quienes deben comer más cantidad, son las personas que están creciendo: los lactantes, los niños y los adolescentes. Por eso es necesario que consuman alimentos que contengan hidratos de carbono, sales minerales, vitaminas, aminoácidos, etc. Pasado ese período, es mejor guardar y esconder la gula en pos de una mejor salud y una vida mas larga.

*Cisternas, Fernández, Hess y Lastra. Biología. San-Tiago de Chile, arrayán.*

#### 7.7.4. Preguntas correspondientes a texto 2

| Pregunta   | Tipo de Pregunta                            | Ejemplo de respuesta posible o correcta   |
|--|---|---|
| 1. ¿Por qué es falso sostener que los niños gordos son más sanos?                                      | Causal física<br>intrapárrafo               | <i>Porque las investigaciones demuestran que los animales flacos viven más que los gordos y las personas no son distintas</i>   |
| 2. ¿De dónde saca energía el hombre cuando no puede comer?   | Especificativa<br>transpárrafo              | <i>De la grasa acumulada en el organismo</i>  |
| 3. Según el texto, ¿qué diferencia existe entre “gorditos” gruesos y “gordos”?                         | Comparativa de<br>contraste<br>interpárrafo | <i>Los gorditos se forman desde niños, en cambio los gordos lo hacen de adultos. Además, los gorditos lo son de todas partes; en cambio, los gordos lo son de la papada y el estómago.</i>  |
| 4. ¿Cómo se denominan, en el texto, las sales minerales, los hidratos de carbono, las vitaminas, etc.? | Inclusiva<br>intrapárrafo                   | <i>Nutrientes</i>   |
| 5. Menciona dos consecuencias de comer en exceso   | Especificativa<br>intrapárrafo              | <i>Gordura, mal crecimiento, mala salud</i>   |
| 6. ¿Porqué es bueno que los golosos conozcan datos sobre la alimentación?                              | Causal<br>conceptual<br>interpárrafo        | <i>Porque si se alimentan adecuadamente su vida será más duradera y de mejor calidad.</i>   |
| 7. ¿Por qué es necesario según el texto comer adecuadamente?   | Causal<br>conceptual<br>transpárrafo        | <i>Porque no se acumulan grasas generando obesidad o gordura en las personas, pudiendo éstas vivir sanamente y en pos de una vida larga.</i>  |
| 8. En no más de 7 líneas resume el texto   | Macroestructural                            | <i>Se denominan lipocitos a las células de nuestro organismo especializadas en acumular grasas. Cada vez que comemos en exceso, toda la energía sobrante se guarda en forma de grasa. Esas son reservas que hace el organismo por si se presentan tiempos de escasez de alimentos, así tiene energía para funcionar. Quienes deben comer más cantidad, son las personas que están creciendo; por eso es necesario que consuman alimentos que contengan hidratos de carbono, sales minerales, vitaminas, aminoácidos, etc. Pasado ese período, es mejor guardar y esconder la gula en pos de una mejor salud y una vida mas larga.</i> |

### 7.7.5. Texto nº3

#### El relieve y sus formas: soporte físico de las actividades humanas

La superficie terrestre ofrece variadas formas, tanto en sus porciones continentales como en sus espacios submarinos. Estas variadas formas se conocen como relieves.

Los procesos formadores y transformadores del relieve responden a las fuerzas internas y externas.

Las fuerzas internas comprenden, por un lado, dos grandes movimientos: los plegamientos orogénicos, que originan sierras y cordilleras y los movimientos epirogénicos, que se destacan por provocar el ascenso y descenso de bloques, como ocurrió hace millones de años cuando América Central se encontraba sumergida y ascendió, actuando como un “puente” natural entre América del Norte y América del Sur. También abarcan el fenómeno denominado vulcanismo, que es el proceso de ascenso a la superficie del magma o materia incandescente procedente del interior de la Tierra a través de grietas y/o volcanes, y los movimientos sísmicos (temblores y terremotos), que son producto del acomodamiento de materiales, que componen la corteza terrestre, en formaciones montañosas muy nuevas, como ocurrió en América Central, en Japón y en la ciudad de Los Ángeles (California, EE.UU).

Las fuerzas externas se encargan de modificar, desgastar, nivelar las formas del relieve de modo continuo y simultáneo. Los procesos climáticos influyen en la formación del suelo, en el desarrollo de la vida vegetal y animal, en el drenaje de las aguas superficiales y subterráneas. En el caso de la disgregación mecánica, la fractura de las rocas se explica por las variaciones diurnas de la temperatura.

Durante el día, las rocas se dilatan (la temperatura es elevada) y por la noche se contraen (la temperatura es muy baja). En consecuencia se fracturan. Este fenómeno es característico de zonas desérticas o áridas. La erosión es el desgaste producido por la fuerza del agua o del viento. Cuando las lluvias son excesivas, los ríos se desbordan y aceleran procesos de desgaste del terreno por donde se desplazan.

El relieve y sus formas integran el subsistema geomorfológico.

Una sierra es una elevación con forma puntiaguda o redondeada cuya altura es superior a los 600m. Una hondonada entre dos cordones montañosos recibe el nombre de valle. Una meseta es un terreno plano, elevado más de 200m. sobre el nivel del mar. Una llanura es una superficie que se caracteriza por su gran horizontalidad, con escasa pendiente. Una depresión es una superficie ubicada a menor altura que los relieves circundantes. El piedemonte es la zona donde se ponen en contacto las sierras y la llanura y que tiene una importante pendiente.

*Mercado y Moore. Geografía de Córdoba. Buenos Aires, 1997.*

7.7.6. Preguntas correspondientes a texto 3

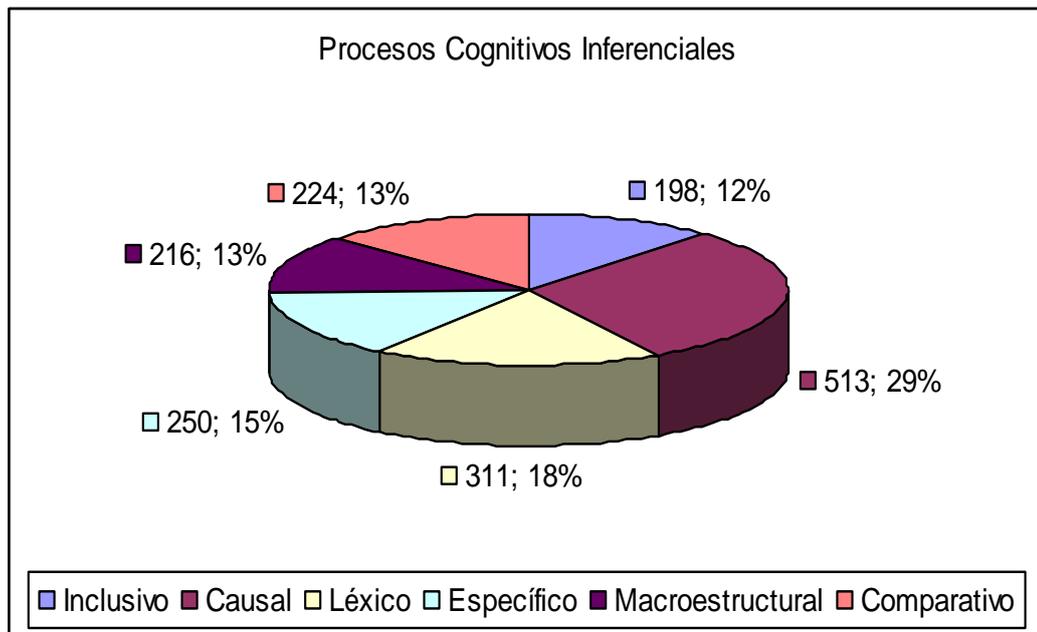
| Pregunta   | Tipo de Pregunta                          | Ejemplo de respuesta posible o correcta  |
|--|---|--|
| 1. Compara la forma en que las fuerzas internas y las fuerzas externas influyen en el relieve. (semejanzas y diferencias)  | Comparativa de contraste<br>transpárrafo. | <i>Los elementos internos son formadores. Elementos del propio relieve. En cambio, los externos, son transformadores, son elementos accesorios.</i>  |
| 2. Organiza todas las palabras que se relacionan con "relieve" en un esquema ordenado de términos generales y específicos. | Inclusiva<br>Transpárrafo                 |  |
| 3. ¿A qué se llama relieves?   | Léxica<br>interpárrafo                    | <i>A las variadas formas de la tierra, tanto en sus porciones continentales como en sus espacios submarinos.</i>   |
| 4. De acuerdo al texto ¿Porqué las rocas se fracturan?   | Causal<br>conceptual<br>intrapárrafo      | <i>Se fracturan en consecuencia de los cambios de temperatura que ocurren durante el día y la noche.</i>   |
| 5. En no más de 8 líneas resume el texto   | Macroestructural                          | <i>La superficie terrestre ofrece variadas formas que se conocen como relieves. Los procesos formadores y transformadores del relieve responden a las fuerzas internas y externas de la tierra. El relieve y sus formas integran el subsistema geomorfológico.<br/>Una sierra es una elevación cuya altura es superior a los 600m. Una hondonada entre dos cordones montañosos recibe el nombre de valle. Una meseta es un terreno plano, elevado más de 200m. sobre el nivel del mar. Una llanura es una superficie que se caracteriza por su gran horizontalidad, con escasa pendiente. Una depresión es una superficie ubicada a menor altura que los relieves circundantes. El piedemonte es la zona donde se ponen en contacto las sierras y la llanura y que tiene una importante pendiente.</i> |

22

## Capítulo 8

### Análisis de los datos

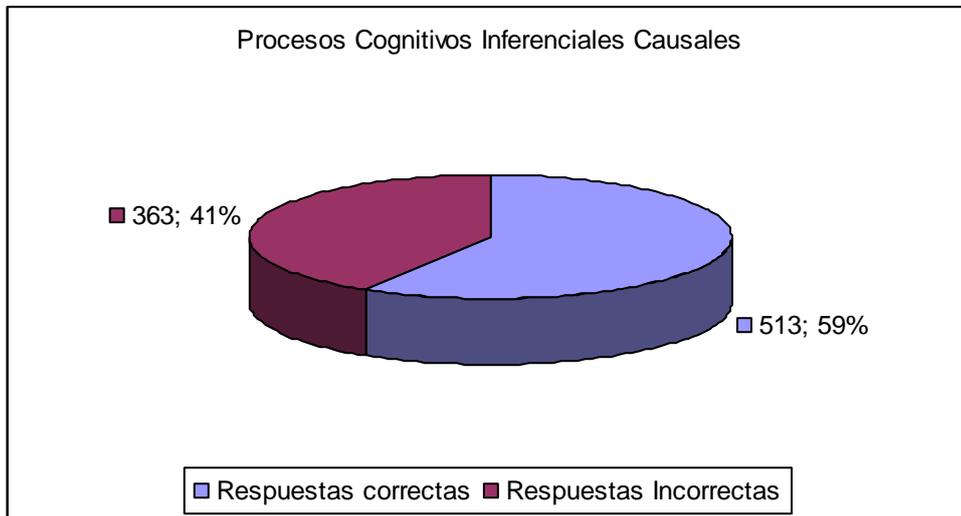
Según los datos obtenidos en los cuestionarios entregados a los alumnos puedo reflejar los diferentes procesos cognitivos inferenciales que utilizan dichos alumnos de la siguiente manera:



Los valores cardinales nos indican la cantidad de respuestas correctas teniendo en cuenta el total de cuestionarios realizados. Se han entregado 146 cuestionarios para ser completados por la muestra explicitada en el capítulo anterior.

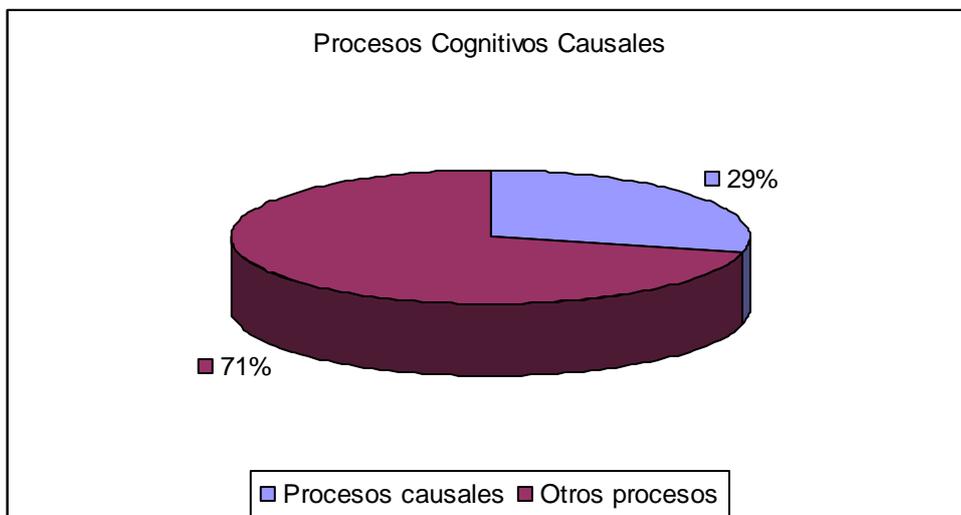
Realizando una jerarquización de los valores obtenidos, se pueden organizar los datos de la siguiente manera:

### 8.1. Procesos cognitivos Inferenciales Causales

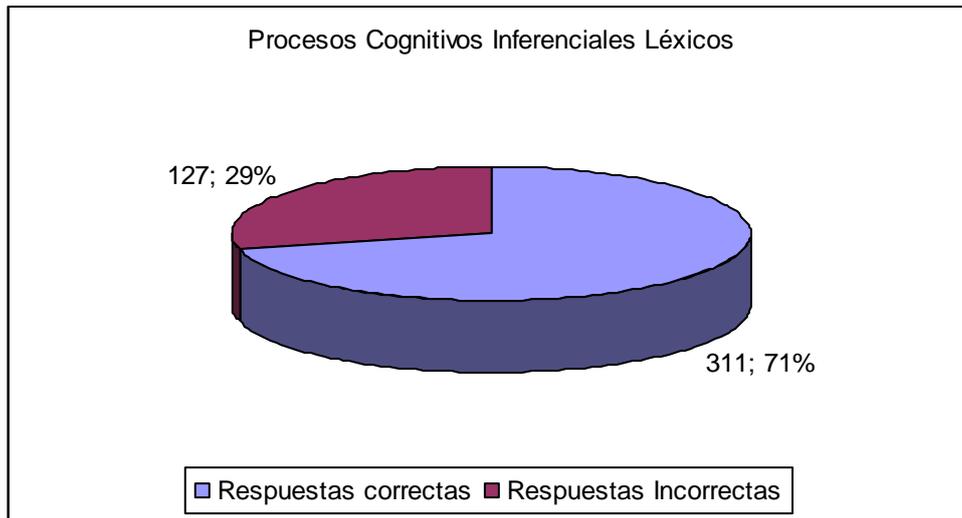


El 59% de las respuestas dadas por los alumnos han sido correctas.

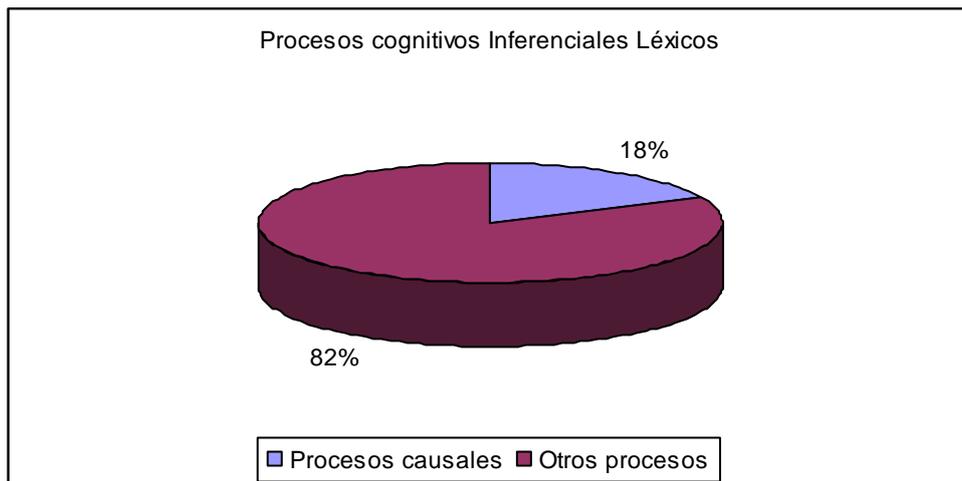
En relación con los demás procesos cognitivos evaluados éste ha obtenido el 29% de aciertos. Es el proceso más utilizado por la muestra seleccionada.



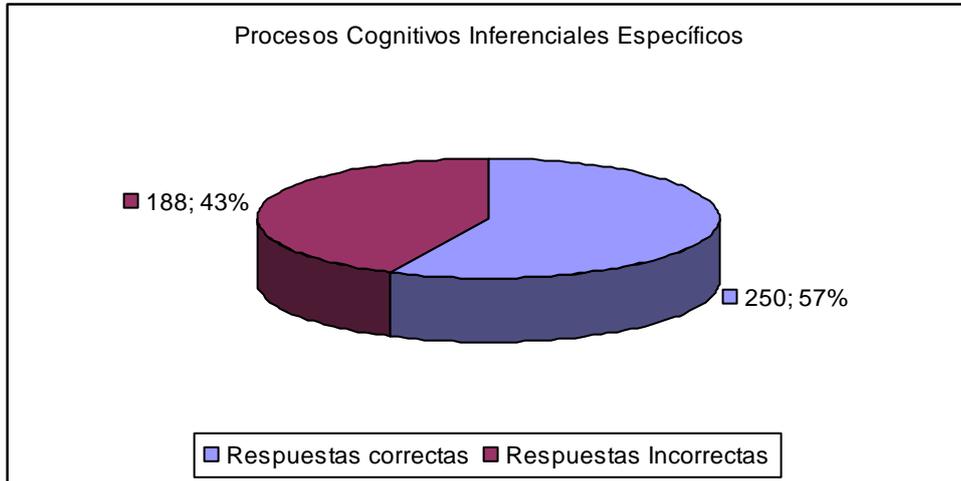
## 8.2. Procesos cognitivos Inferenciales Léxicos



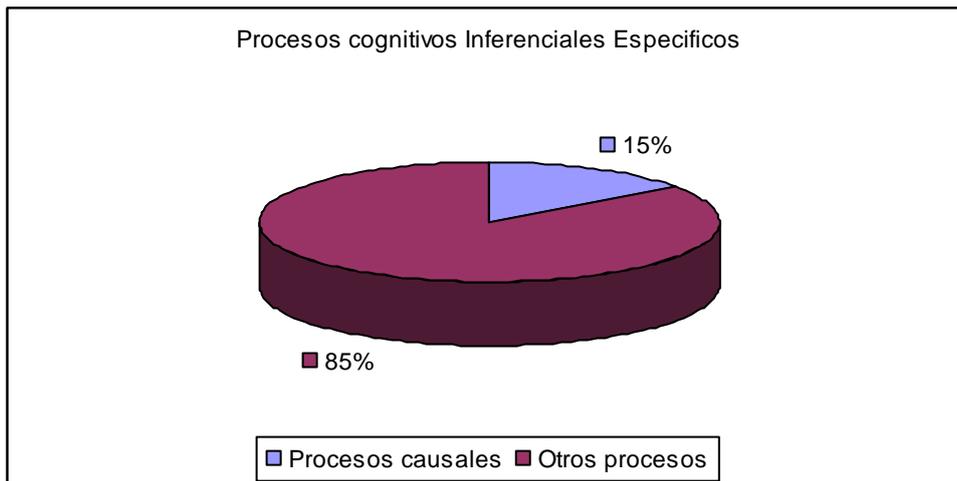
En relación con los demás procesos cognitivos evaluados éste ha obtenido el 18% de aciertos.



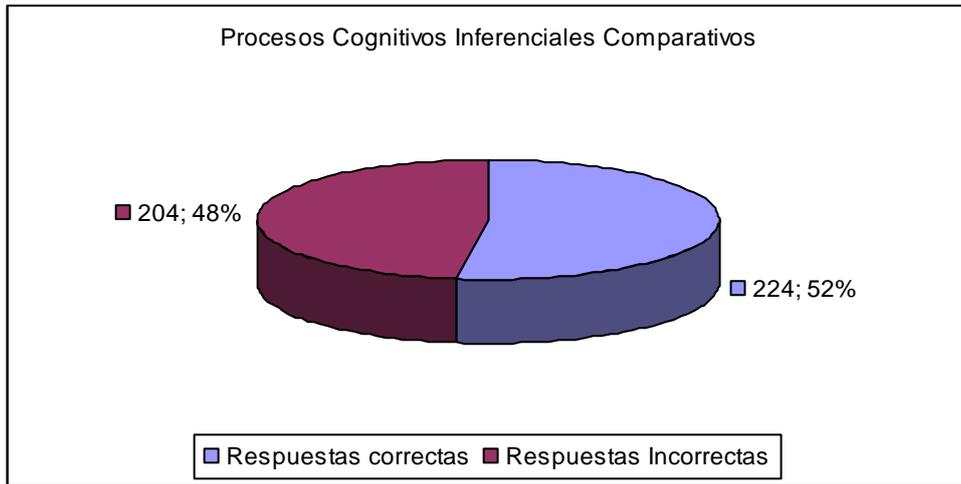
### 8.3. Procesos cognitivos Inferenciales Específicos



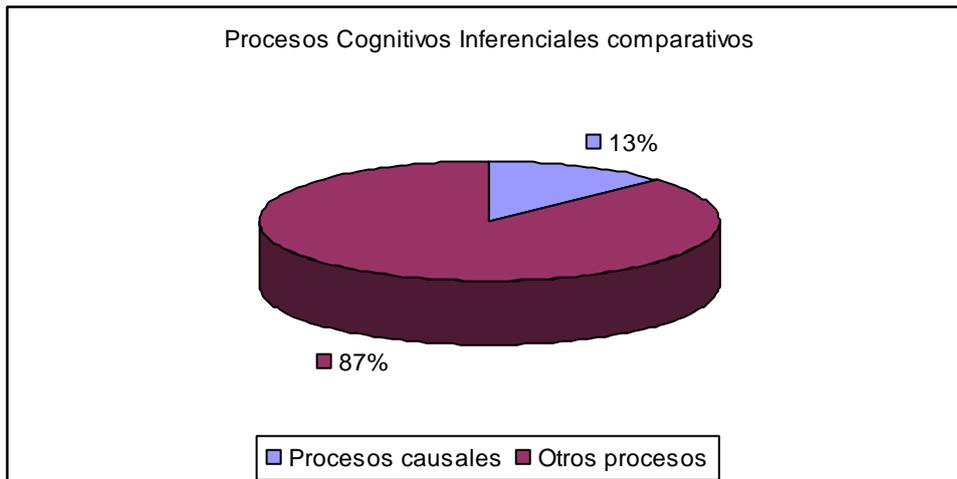
En relación con los demás procesos cognitivos evaluados éste ha obtenido el 15% de aciertos.



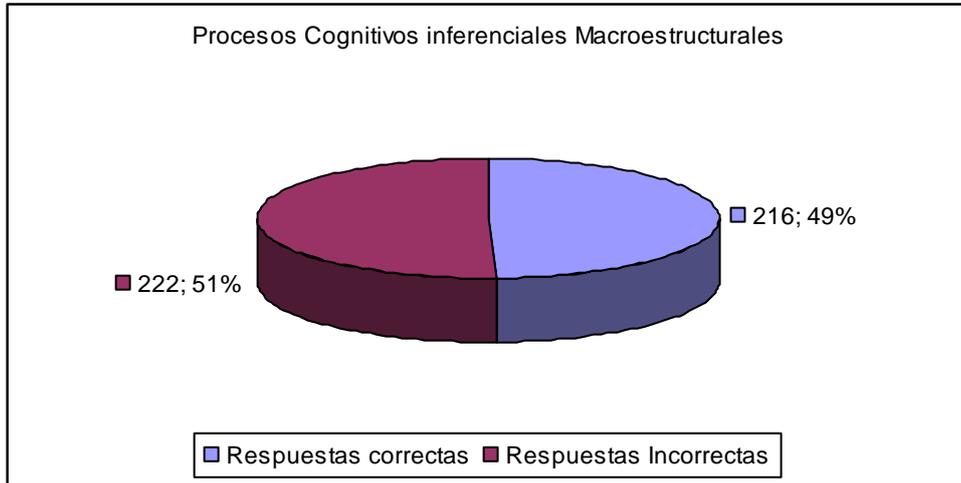
#### 8.4. Procesos cognitivos Inferenciales Comparativos



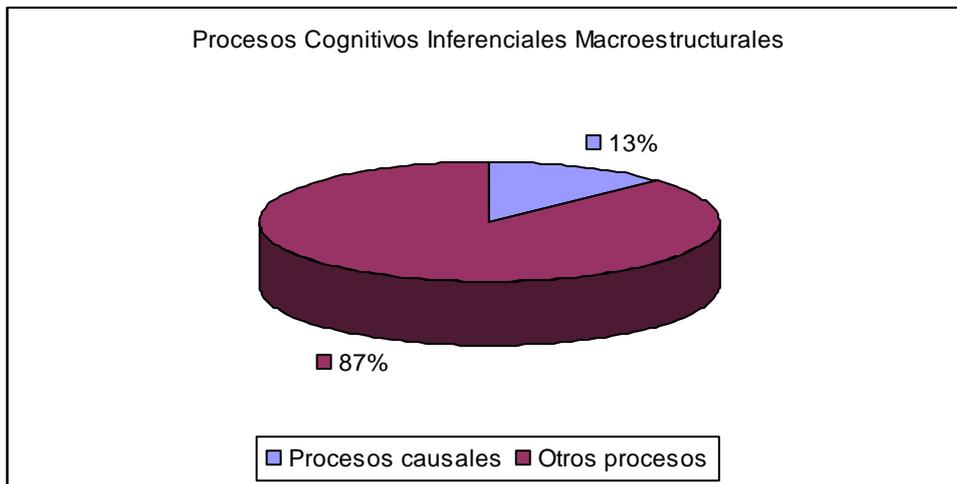
En relación con los demás procesos cognitivos evaluados éste ha obtenido el 13% de aciertos.



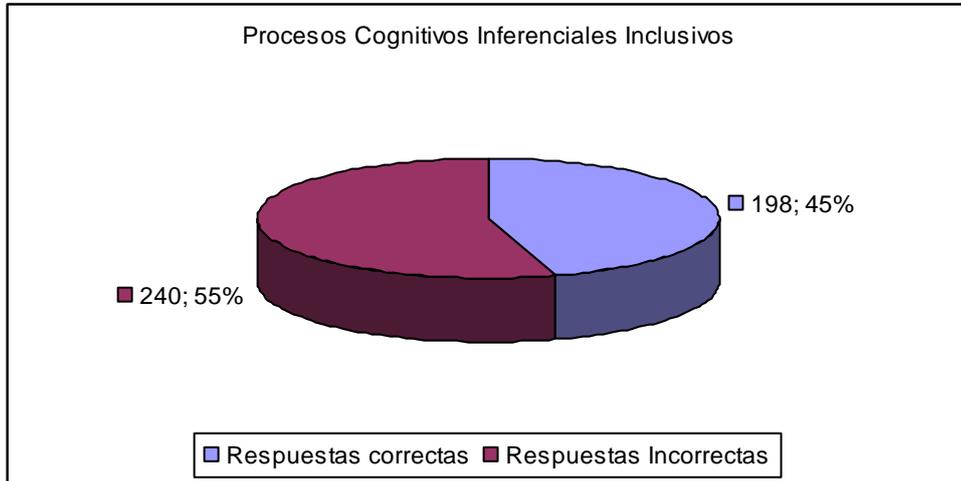
### 8.5. Procesos Cognitivos inferenciales Macroestructurales



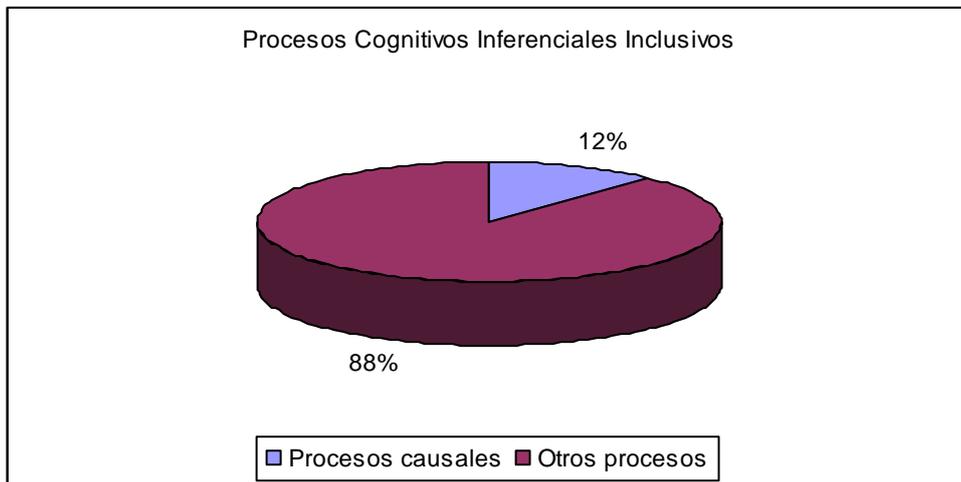
En relación con los demás procesos cognitivos evaluados éste ha obtenido el 13% de aciertos.



### 8.6. Procesos cognitivos Inferenciales Inclusivos



En relación con los demás procesos cognitivos evaluados éste ha obtenido el 12% de aciertos.



El proceso mas utilizado por los alumnos es el CAUSAL, por medio de éste, los alumnos tendrían la capacidad de identificar o inferir relaciones de causa-efecto entre dos eventos, estas relaciones pueden corresponder a relaciones físicas, naturales o conceptuales, y a vinculaciones racionales entre personas.

El segundo proceso mas utilizado es el LÉXICO, por medio de éste los alumnos lograrían comprender el significado de las palabras que leen o inferirlo por el contexto que rodean a éstas.

Luego de éstos se encuentra el proceso ESPECÍFICO, que permitiría la correcta selección de información en un texto relacionada con un contexto más general.

El proceso COMPARATIVO indicaría la capacidad de ubicar núcleos de información textual para compararlos según semejanzas o diferencias, presencias o ausencias de elementos.

Los procesos menos desarrollados en los alumnos son el MACROESTRUCTURAL y el INCLUSIVO; el primero consiste en la capacidad de jerarquizar los significados expresados en el texto destacando así las ideas importantes y descartando las que mencionan detalles.

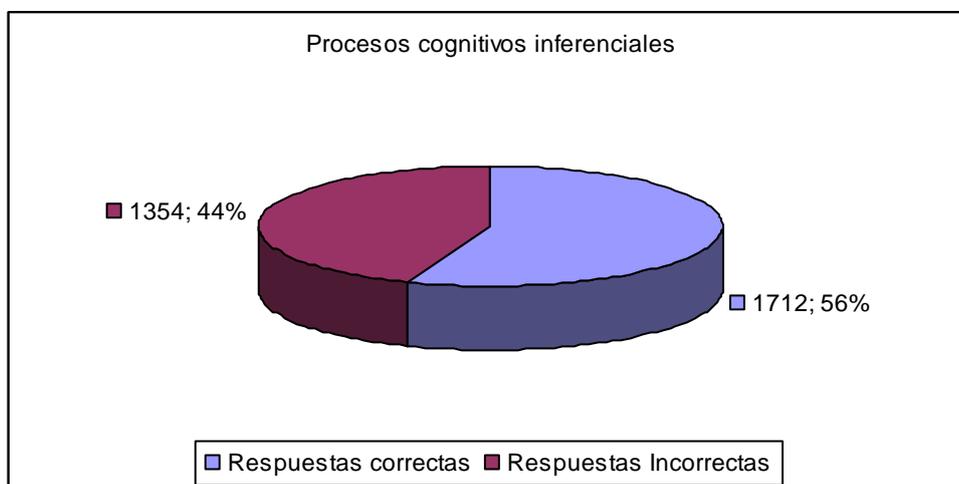
Los procesos inclusivos permiten identificar aquellos términos o expresiones de significado general que incluyan palabras que designen elementos particulares.

### 8.7. Conclusiones:

Luego de realizar un análisis de los cuestionarios la mayoría de los alumnos no ha logrado una comprensión total de los textos; si bien pueden identificar palabras, ideas y relaciones, no logran realizar una síntesis única y completa de las ideas del mismo extrayendo de este modo el sentido general del texto o textos que se les presenten.

Para realizar un análisis más profundo de cada proceso cognitivo relacionado con la comprensión lectora, y a modo de complementar el análisis anterior se ha dividido a cada uno según la relación que tenga éste con el texto, es decir, hablamos de relaciones intrapárrafo, interpárrafo y transpárrafos, esta subdivisión permitió una apreciación mas amplia de dichos procesos permitiendo así encontrar con mayor precisión los errores de comprensión lectora, ya sea ésta por falta de estimulación, escasa atención de los alumnos o una falla en la transposición de los contenidos desde el inicio de la lectura.

Si tenemos en cuenta las respuestas correctas dadas por los alumnos de todos los procesos cognitivos inferenciales y el total de respuestas correctas que denotaría una excelente comprensión del texto podría decir que el 44% de las respuestas fueron correctas. De este modo la comprensión lectora necesitaría de mayor dedicación en las aulas para que los alumnos logren una síntesis de cada texto; no sólo deben saber leer, sino que deben entender lo que leen.



## **Capítulo 9**

### **Conclusiones Finales**

El presente trabajo de investigación pretende mostrar cómo opera el adolescente frente a preguntas inferenciales para lo cual se han agrupado y clasificado aquellas respuestas que han sido correctas, se toman los errores como desvíos a respuestas previamente establecidas, consideradas como ideales o correctas.

Para responder correctamente una pregunta inferencial los alumnos deben buscar información o indicios informativos presentes en el texto; esa información en algunos casos aparece diseminada, lo que obliga al lector a realizar una lectura hacia delante y hacia atrás y un mayor esfuerzo cognitivo para poder reconocer relaciones inter y transpárrafo.

También se formularon preguntas cuya respuesta obligaba a extraer o a unir información concentrada en un solo párrafo; estas últimas, resultan menos difíciles.

Analizar la comprensión lectora no es un camino simple, ya que en el momento de comprender un texto pueden considerarse diversos factores como por ejemplo: la individualidad del texto, la individualidad del lector y las circunstancias de la situación de lectura.

Los resultados de la investigación nos indican que hay una carencia evidente en la comprensión lectora, esta carencia de comprensión se hace concreta en la escuela, pero no permanece en ella, sino que se traslada a los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, ya que continuamente debemos comprender, inferir y analizar diversas situaciones que nos permiten desarrollarnos como personas.

Los educadores deben actuar sobre esta falla comprensiva desde los inicios de la escolaridad para que no se vuelva un problema central en las aulas.

Si comprendemos lo que leemos y somos capaces de analizar los diferentes textos y la realidad que nos rodea seremos individuos con pensamiento reflexivo, crítico y podremos desarrollarnos como tales de un modo más rico y completo.

## **Capítulo 10**

### **Propuesta superadora**

Este planteo surge a partir de las necesidades que se observaron ante las dificultades en la adquisición de capacidades para la comprensión lectora.

El objetivo principal es posibilitar situaciones propicias de aprendizaje que ayuden a la aplicación de estrategias para la comprensión y a desarrollar hábitos lectores.

#### **9.1. Fundamentación**

Para abordar este tema existen en la actualidad dos grandes tendencias:

- ❖ Una parte del concepto “Lengua”, planteándose qué es; para qué sirve; cómo se la debe enseñar.

No entiende a la lectura como el desarrollo de técnicas y habilidades, únicamente, sino que la relaciona con el uso del lenguaje y el aprendizaje de la Lengua en general.

- ❖ Otra piensa al lector desde la psicología cognitiva y tiene en cuenta los procesos que este pone en juego cuando lee.

Se plantea la forma de procesar la información que el texto brinda y se preocupa por construir su significado.

Las dos están íntimamente relacionados y es necesario que se complementen. Sabiendo que la Lengua es acción, se la debe aprender en uso, no sólo como un sistema de signos y códigos.

Si por ejemplo les pedimos a nuestros alumnos que reconozcan y clasifiquen todos los adjetivos sustantivos y verbos, que contenga un texto y que además los separen en oraciones, únicamente habremos logrado un muestreo de contenidos.

Si por el contrario partimos de los intereses de los chicos o de una experiencia real, lograremos que se den cuenta que su Lengua sirve para comunicarse, para relacionarse con los demás y para conocerse a sí mismos.

Lo importante es que haya presente una necesidad a partir de la cual sea indispensable leer.

Es importante tener en cuenta las imágenes mentales que pueden crearse a partir de la lectura de un texto, porque:

- ❖ Aumentan la capacidad de memoria de trabajo, reuniendo los detalles en conjuntos mayores;
- ❖ Facilitan la creación de analogías o de comparaciones;
- ❖ Sirven de herramienta para estructurar y conservar en la memoria la información;
- ❖ Aumentan el grado de compromiso con el texto;
- ❖ Despiertan el interés por la lectura;
- ❖ Mejoran la comprensión lectora;
- ❖ Aumentan la capacidad para descubrir errores de comprensión.

También las respuestas afectivas son muy importantes en el proceso lector.

El lector, al conmovirse con el texto, se compromete afectivamente con la lectura, la procesa más afectivamente y aumentan las posibilidades de comprenderlo

Se debe fomentar la lectura por placer, es decir debemos poner a disposición de los niños textos literarios que respondan a sus gustos y preferencias. Para enfocar el trabajo en el área Lengua entonces, será requisito primordial tener muy en cuenta el TEMA y la MOTIVACIÓN y a partir de estos dos conceptos plantear actividades y secuencias.

### 9.2. Estrategias para tener en cuenta:

- ❖ Hacer actividades de pre-lectura, durante la lectura y pos-lectura (anticipar - predecir - inferir a partir del título del texto, de la tapa, de las imágenes o de la lectura de uno de los párrafos finales).
- ❖ Descubrir dificultades de comprensión mientras transcurre el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ Trabajar la variedad de textos.
- ❖ Dar sentido y contexto al acto de leer.
- ❖ Proponer situaciones con propósitos determinados.
- ❖ Respetar gustos y preferencias.
- ❖ Permitir el intercambio oral de interpretaciones.

- ❖ Propiciar momentos para la escucha y la lectura por placer.
- ❖ Explicar desde el punto de vista del docente cómo se busca la información.

### 9.3. Sugerencia de actividades:

- ❖ Leer el texto a los alumnos y formular preguntas inferenciales.
- ❖ Estimular para formular hipótesis.
- ❖ Confeccionar fichas de inferencia.
- ❖ Pensar en situaciones análogas a episodios del texto y vividas por ellos.
- ❖ Dramatizar las escenas del texto creando los diálogos.
- ❖ Describir a los personajes; imaginar cómo se siente frente a una situación dada.
- ❖ Entrevistar a un personaje del texto. Preparar la entrevista.
- ❖ Escribir una carta, un mensaje, un diario de vida poniéndose en el lugar del personaje.
- ❖ Situarse en la época, lugar o momento en el cual transcurre la historia.
- ❖ Dramatizar el texto a través de títeres, teatro de mimos, marionetas.
- ❖ Crear una coreografía si el texto lo permite. Elegir la música apropiada.
- ❖ Crear poesías, canciones, pósters, dioramas, juegos y otras actividades de imaginación creativa.
- ❖ Proponer situaciones reales donde sea necesario:

- Leer el diario, una receta de cocina, el reglamento de un juego.
- Buscar en la guía telefónica, una boleta de algún servicio, etc.

- ❖ Seleccionar un texto que les agrade para contar el contenido al resto de los compañeros.

- ❖ Diariamente (10 o 15 minutos) realizar la lectura de una novela (“Escucho por placer”) lectura realizada por el docente, para estimular el placer y despertar el interés por la lectura.

- ❖ Organizar un tiempo semanal para la lectura libre, con material de cualquier clase, traído por los chicos o de la biblioteca áulica.

- ❖ Organizar las fichas de los libros de la biblioteca áulica.

-Nombre del libro:.....

-Autor:.....

-Cantidad total de páginas:.....

-Observando la tapa cuento lo que imagino que tratará el libro:.....

-Una vez que leyó el libro, deberá confeccionar una lámina para animar a otros niños para elijan ese libro y lo lean.

- ❖ Argumentar distintas posturas de determinados personajes.

- ❖ Utilizar Organizadores Gráficos. Consiste en mostrar la información obtenida de un texto de manera visual.

Requiere:

- Identificar la información importante del texto.

- Buscar las relaciones que se establecen entre las ideas principales, los detalles que las sustentan y otros ítems de información.

Los organizadores gráficos pueden ser usados antes, durante o después de la lectura. Si se utiliza antes, debe ser construido por el maestro para preparar y estimular la lectura. Para ser usado durante y después de leer, debe ser realizado por los alumnos y revela su manera de comprender el texto.

Tipos de Organizadores Gráficos

De:

- Causa/ efecto
- Analogía/ contraste
- Orden temporal: línea de tiempo
- Problema/ solución

## Apéndice

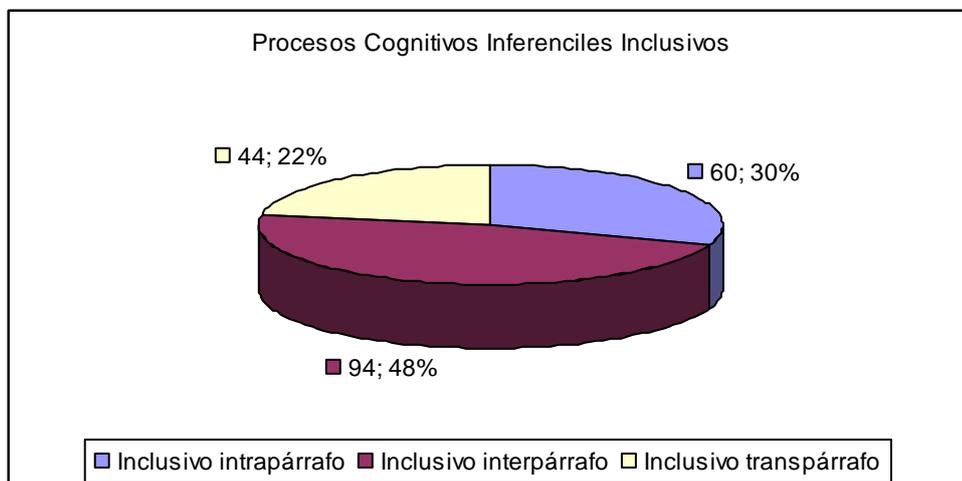
Aquí se presenta un análisis mas exhaustivo de cada proceso cognitivo inferencial, con el fin de complementar y corroborar las conclusiones enunciadas en el cuerpo del trabajo.

Los valores cardinales nos indican la cantidad de respuestas correctas teniendo en cuenta los 146 cuestionarios entregados.

Cada proceso será analizado teniendo en cuenta su relación con las diferentes partes del texto:

- a) *intrapárrafo*, es decir, el significado del vocablo aparece explícito en el mismo párrafo en que se encuentra la palabra por la que se pregunta. Requiere de una lectura más bien global.
- b) *Interpárrafo*, esto es el significado del término aparece explícito en el párrafo anterior y/ o posterior a aquel en que se encuentra la palabra clave. Se necesita una lectura de tipo global.
- c) *Transpárrafo*, el significado del vocablo aparece diseminado a lo largo del texto. Requiere una lectura global.

### Procesos Inclusivos

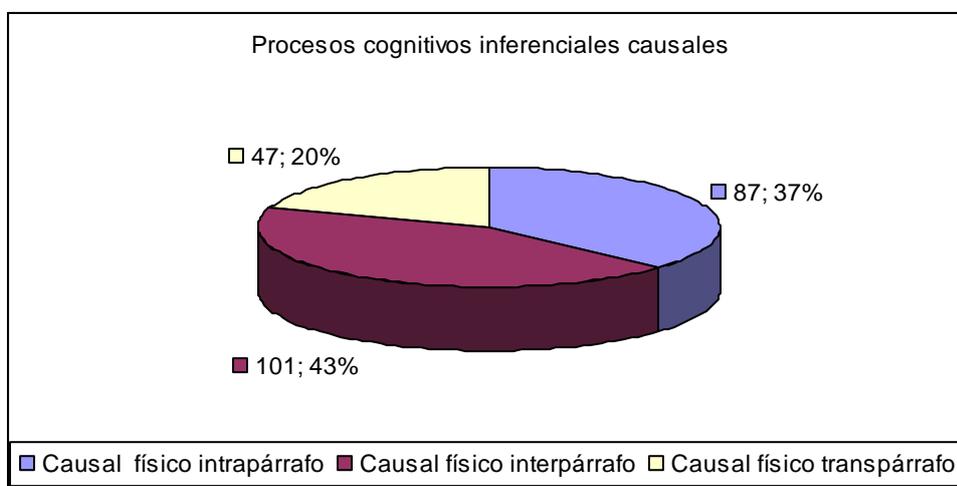


El 48% de los alumnos ha respondido correctamente teniendo en cuenta las relaciones interpárrafo que se dan dentro del texto, es decir que han logrado realizar una relación entre los párrafos textuales.

### Procesos causales

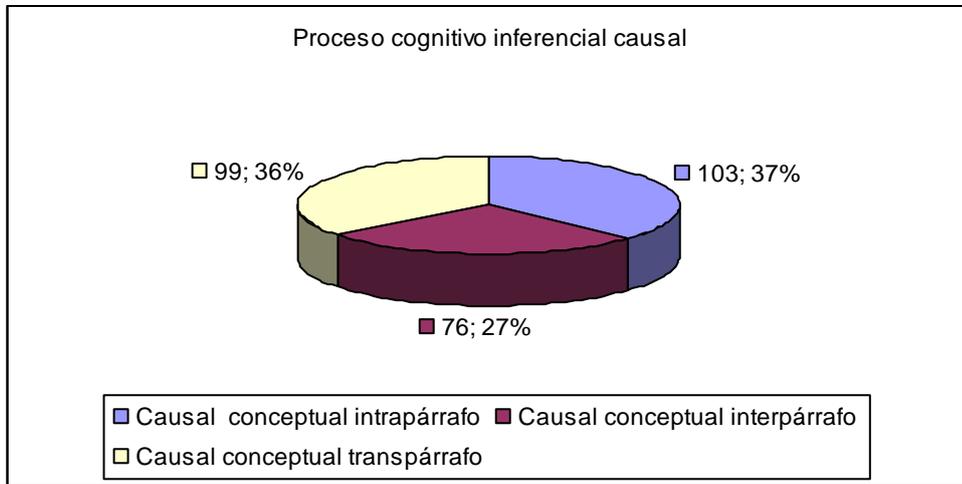
Los procesos casuales se subdividen en causales físicos y causales conceptuales, según las relaciones de causa- efecto que se establezcan en el texto.

#### Procesos causales físicos



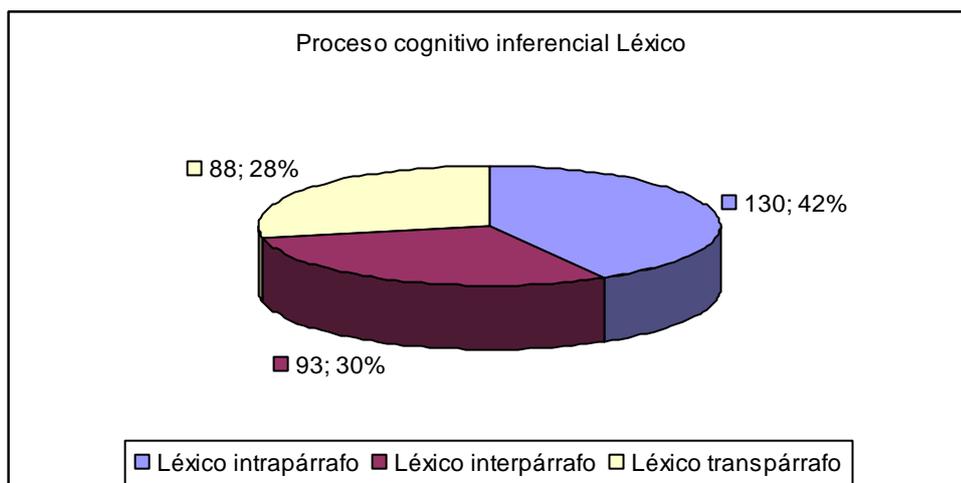
El 43% de los alumnos ha usado las relaciones interpárrafo para aproximarse a la comprensión del texto.

## Procesos causales conceptuales



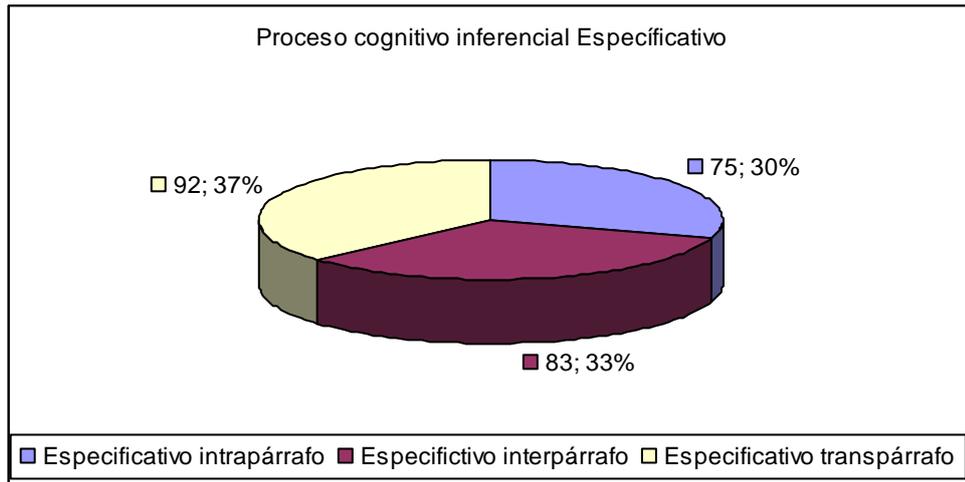
El 37% ha utilizado la relación intrapárrafo para llegar a la comprensión de los diferentes textos.

## Procesos Léxicos



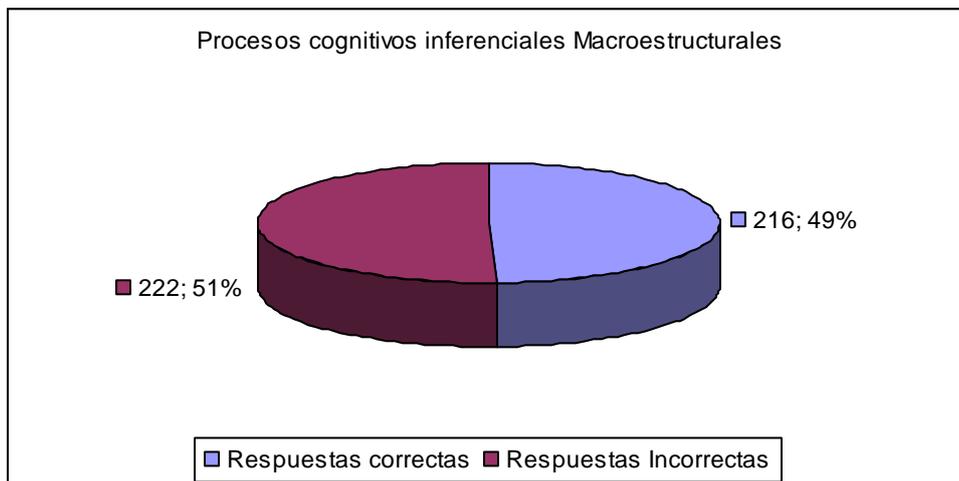
El 42% ha utilizado la relación transpárrafo para arribar a la comprensión del texto que se les ha presentado.

### Procesos Especificativos



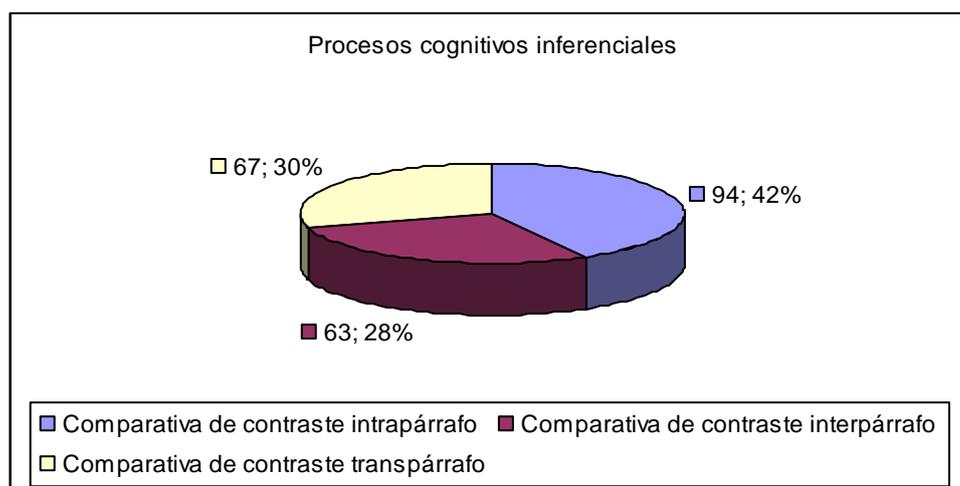
El 37% ha utilizado la relación transpárrafo para arribar a la comprensión del texto que se les ha presentado.

### Procesos Macroestructurales



El 49% de las respuestas ante este proceso han sido correctas.

### Procesos comparativos



El 94% de los alumnos ha resuelto correctamente a las consignas que corresponden a procesos comparativos intrapárrafos.

A modo de conclusión se puede observar que las relaciones intrapárrafo, interpárrafo y transpárrafo no han afectado a la comprensión de los textos, los alumnos las han utilizado indiferentemente no habiendo primacía de una sobre otra.

Por lo dicho anteriormente hay una falla generalizada en la comprensión lectora y los errores no se encuentran instalados en procesos específicos pertenecientes a la comprensión de textos.

## Bibliografía

- ❖ Afabio Hilda y Villalba de Tablón Marciso, **Texto contemporáneo del aprendizaje, parte 1, Psicología cognitiva**, Editorial Ciafec, 2001.
- ❖ Carretero Mario, Almaráz Julián, Fernández Berrocal Pablo, **Razonamiento y comprensión**; Editorial Trotta 1995.
- ❖ Dense Ruth, **El texto narrativo. Estrategias para su comprensión**; Editorial Aique, 1999.
- ❖ García Madruga J.A, Cordero J.I. Martín, Luque Vialesca J.L., **Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos**; Editorial Siglo XXI, 1995.
- ❖ García Madruga Juan, Elsoúa Ma. Rosa, Gutierrez Francisco, Luque Luis, Gárate Milagros, **Comprensión Lectora y Memoria Operativa**; Editorial Paidós ibérica, 1999
- ❖ Godoy, Cembrano y Serrano, **Historia y geografía 1 medio**; Editorial Arrayán siglo XXI. S/F.
- ❖ Luchilo Romano y Paz, **Historia Argentina 3º CBU**; Editorial Santillana, 1995.
- ❖ Marino Marta. **Competencia cognitiva y comunicativa**, Editorial Master, 2001.
- ❖ Mateu M. y otros; **Ciencias Naturales, Biología de 7º**; Editorial AZ, 1997.
- ❖ Mercado y Moore; **Geografía de Córdoba, 1º CBU**. Troquel, Bs. As., 1997.
- ❖ Palacios de Pisan A., Muñoz de Pimentel M, Lerner de Zunino D., **Comprensión Lectora y Expresión escrita**, Editorial Aique, 1997.
- ❖ Palacios de Pisan, Muñoz de Pimentel M. y Lerner de Zunino; **Comprensión lectora y expresión escrita**. Editorial Aique, 1987.

- ❖ Pinedo, Elia de Alvarado Eva y De Canales Francisca; **Metodología de la Investigación**.1994.
- ❖ Sanchez Miguel, **Texto Expositivo**; Editorial Aula XXI, Santillana 1997.
- ❖ Secretaría de Educación, Dirección de Vital; **actualización curricular. Documento de trabajo n°1 Lengua EGB**; M.C.B.A, 1995.
- ❖ Solé Isabel, **Estrategias de Lectura**; Editorial Grao y la Universidad de Barcelona, 1992.
- ❖ Stone Wishke Martha, **La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre investigación y práctica**, Editorial Paidós, 1999.
- ❖ Marino Marta. **Competencia cognitiva y comunicativa**, Editorial Master, 2001.
- ❖ Van Dijk T.A.; **Estructuras y funciones del discurso**; Editorial Siglo XXI, 1980.
- ❖ Viramonte de Ávalos, Magdalena, **Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en la resolución de problemas inferenciales**; Ediciones Colihue, 2004.