



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

---

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO

*Dificultades de la comprensión lectora en alumnos de  
primer grado de secundaria, bases para su análisis  
y estrategias de apoyo*

**T E S I S**

Que para obtener el grado de:

**Maestro en Pedagogía**

Presenta:

**Víctor Agustín Pérez Lugo**

Asesora:

**Mtra. Martha Altamirano Rodríguez**

México, D. F.

Agosto, 2009

## **Agradecimientos**

**A mi esposa y mis hijas:**

**Olivia, Emilia Scarlett y Sofía Mireille por su gran tiempo y paciencia.**

**A mi Maestra:**

**Martha Altamirano Rodríguez por su admirable disposición tanto personal como académica.**

**A mis Maestros:**

**Iván Escalante Herrera, Sandra Cantoral Uriza, Edgardo Oikión Solano, Laura Cedillo Ortiz, por su lectura atenta y crítica.**

**A mis compañera(o) s:**

**De la Secundaria Técnica 39: “Carlos Ramírez Ulloa”, especialmente a: Ana María Contreras, María Elena Adame, María Virgen Gómez, Irma Cruz, Isela Moreno, por su escucha y comentarios.**

**A mis estudiantes:**

**Por su inquietud.**

# INDICE

## INTRODUCCIÓN

<b>I.</b>	<b>EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>1</b>
	1.1 EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN	1
	1.2 LA LECTURA	2
	1.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO UN MEDIO PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTOS	3
	1.4 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	5
	1.5 EL PROCESO LECTOR Y SUS MECANISMOS	9
	1.6 EL LENGUAJE Y SU FUNCIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	15
	1.7 LA LECTURA QUE REALIZA UN EXPERTO	16
<b>II.</b>	<b>LAS CARACTERÍSTICAS DEL PERIODO ADOLESCENTE</b>	<b>19</b>
	2.1 LAS ETAPAS DEL PERIODO ADOLESCENTE	20
	2.1.1 LA PRE-ADOLESCENCIA	20
	2.1.2 ADOLESCENCIA TEMPRANA	21
	2.1.3 ADOLESCENCIA PROPIAMENTE DICHA	21
	2.2 LAS ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECUAL	22
	2.2.1 ETAPAS DEL PENSAMIENTO LÓGICO CONCRETO	22
	2.2.1.1 LOS CONCEPTOS COGNITIVOS QUE IDENTIFICAN EL PERIODO LÓGICO CONCRETO	24
	2.2.2 LA ETAPA DEL PENSAMIENTO ABSTRACTO	26
	2.2.2.1 DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HIPOTÉTICO-DEDUCTIVO	26
	2.2.2.2 LA UTILIZACIÓN DE LA HIPÓTESIS	27
	2.2.2.3 LA METACOGNICIÓN	27
	2.2.2.4 LA VISIÓN DE LOS DEMÁS	27
	2.2.2.2 OTRAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES EN LA ETAPA HIPOTÉTICO DEDUCTIVA	28
	2.2.2.2.1 LA COGNICIÓN SOCIAL	28
	2.2.2.2.2. LA INTELIGENCIA PRÁCTICA	28
	2.3 LOS ALCANCES OPTIMOS DE LOS ADOLESCENTES	29
<b>III.</b>	<b>TEORÍAS DEL APRENDIZAJE QUE APOYAN LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>32</b>
	3.1 LA ESCUELA GESTALTISTA	32

3.1.1 LEY DE LA FIGURA FONDO	33
3.1.2 LEY DE LA PROXIMIDAD	33
3.1.3 LEY DE LA SIMILITUD	34
3.1.4 LA DIRECCIÓN COMÚN	34
3.1.5 LEY DE LA SIMPLICIDAD	34
3.3JEAN PIAGET	35
3.3.1LA ASIMILACIÓN	36
3.3.2ACOMODACIÓN Y EQUILIBRIO	36
3.3.3 ETAPAS DEL DESARROLLO	37
3.3LEV VIGOTSKY	38
2.3.1 INTERFUNCIONALISMO	38
2.3.2 ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO	39
2.3.3 FORMACION DE CONCEPTOS	39
3.3.3.1 EL DESARROLLO O FASES DEL CONCEPTO	40
3.3.3.1.1 PRIMERA FASE	40
3.3.3.1.2 SEGUNDA FASE	41
3.3.3.1.3 TERCERA FASE	42
3.4JEROME BRUNER	44
3.4.1 CONCEPTO DE FORMATO	44
3.4.2 EL CONCEPTO DE ANDAMIAJE	44
3.4.3EL CURRÍCULUM EN ESPIRAL	45
3.4.4 PERSONALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO	45
3.4.5 LA INFERENCIA	45
3.5ROBERT GAGNÉ O LA TEORÍA DE LA INSTRUCCIÓN	46
3.6DAVID AUSUBEL	47
3.6.1PSICOLOGÍA EDUCATIVA	47
3.6.2FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	48
3.6.3VARIABLES EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	50
3.7LA PSICOLOGÍA COGNITIVA	51
3.7.1TEORÍAS DE LA INFORMACIÓN	52
3.7.2INTELIGENCIA ARTIFICIAL	52
3.7.3LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE	52
IV.LOS COMPONENTES DE LA COMPRESIÓN LECTORA	55
4.1 EL LECTOR	55
4.2 EL TEXTO	59
4.3LA FUNCIÓN DE LOS ESQUEMAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA	62

<b>V. DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE Y PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>64</b>
<b>5.1 CONCEPTO Y TERMINOLOGIA</b>	<b>64</b>
<b>5.2 CLASIFICACIONES</b>	<b>65</b>
<b>5.3 DIFICULTADES DE LA COMPRESIÓN LECTORA</b>	<b>66</b>
<b>4.3.1 TERMINOLOGÍA Y CONCEPTO</b>	<b>66</b>
<b>5.4 FACTORES RELACIONADOS CON LAS DIFICULTADES DE LA COMPRESIÓN LECTORA</b>	<b>69</b>
<b>5.4.1 DIFICULTADES FÍSICAS</b>	<b>69</b>
<b>5.4.2 DIFICULTADES AMBIENTALES</b>	<b>70</b>
<b>5.4.3 DIFICULTADES PSICOLÓGICAS</b>	<b>70</b>
<b>VI. EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN LECTORA</b>	<b>79</b>
<b>6.1 FACTORES QUE CONDICIONAN LA EVALUACIÓN LECTORA</b>	<b>80</b>
<b>6.2 TIPOS DE MEDICIÓN Y SUS APLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA</b>	<b>81</b>
<b>6.2.1 LAS MEDICIONES DE PRODUCTO</b>	<b>84</b>
<b>6.2.2 LAS MEDICIONES DE PROCESO</b>	<b>85</b>
<b>6.3 LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN LOS NIVELES EDUCATIVOS</b>	<b>87</b>
<b>6.3.1 EVALUACIÓN DE LA MADUREZ LECTORA</b>	<b>87</b>
<b>6.3.2 EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO LECTOR</b>	<b>88</b>
<b>5.3.2.1 LAS PRUEBAS DEL RENDIMIENTO LECTOR</b>	<b>89</b>
<b>6.4 PRUEBAS ESTANDARIZADAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA</b>	<b>90</b>
<b>6.4.1 PRUEBAS ESTANDARIZADAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MADUREZ PARA LA LECTURA</b>	<b>91</b>
<b>6.4.2 PRUEBAS ESTANDARIZADAS DEL PERFECCIONAMIENTO LECTOR</b>	<b>92</b>
<b>6.4.3 PRUEBAS ESTANDARIZADAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA EN SUJETOS DE 11 A 13 AÑOS</b>	<b>94</b>
<b>6.5.1 PRUEBA CLP FORMAS PARALELAS</b>	<b>94</b>
<b>6.5.2 EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA</b>	<b>94</b>
<b>6.5.3 PRUEBAS DE LA LECTURA COMPRESIVA</b>	<b>95</b>
<b>6.5.4 BATERIA SURCO</b>	<b>96</b>
<b>6.5.5 APLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS</b>	<b>96</b>
<b>6.5.6 PRUEBA CLOZE</b>	<b>97</b>
<b>6.5.6.1 VENTAJAS DEL TEST CLOZE</b>	<b>100</b>
<b>6.5.6.2 DESVENTAJAS</b>	<b>101</b>
<b>6.5.6.3 VALIDEZ DE LA TÉCNICA CLOZE</b>	<b>101</b>
<b>6.5.6.4 PSICOMETRÍA</b>	<b>102</b>

6.5.6.5 APLICACIÓN	103
6.5.6.6 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	103
VII. TRABAJOS QUE HAN ABORDADO LA EJERCITACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	105
7.1 DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	105
7.1.1 DESVENTAJAS	109
7.2 LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNOSCITIVA	109
7.2.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL	110
7.2.2 OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL	111
7.2.1.2 DESVENTAJAS	112
7.3 TRABAJO: “TODOS LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER” ¿CÓMO ESTIMULAR LA LECTURA EN LOS ADOLESCENTES?	113
7.3.1 DESVENTAJAS	115
7.4 PRACTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	116
7.4.1 LAS PSL Y SU CONTEXTO	116
7.4.2 DEFINICIÓN DE LAS PSL	117
7.4.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL	117
7.4.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS PSL	117
7.4.5 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LAS PSL	119
7.4.6 DESVENTAJAS	121
7.5 FICHAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, DESTINADAS A LOS ADOLESCENTES	121
7.5.1 MANUAL DEL EDUCADOR	122
7.5.2 FICHAS DE LECTURA	122
7.5.3 PAUTAS DE AUTOEVALUACIÓN	130
7.5.4 DESVENTAJAS	133
7.6 ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	134
7.6.1 LA ENSEÑANZA TRADICIONAL	134
7.6.2 LA TENDENCIA ESTRUCTURALISTA	134
7.6.3 EL ENFOQUE COMUNICATIVO	135
7.6.4 PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE COMO OBJETO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	136

<b>VIII. LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE Y LA APLICACIÓN DE LAS FICHAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, DESTINADA A ADOLESCENTES</b>	<b>138</b>
<b>8.1 LA COMPRENSIÓN Y EL PROCESO LECTOR VISTO DESDE LAS FDCLA</b>	<b>139</b>
<b>8.2 LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE Y SU PERTINENCIA EN EL TRABAJO DE LAS FDCLA</b>	<b>139</b>
<b>8.3 LAS FDCLA Y EL ADOLESCENTE</b>	<b>140</b>
<b>8.4 EL MÉTODO CLOZE Y SU PERTINENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>141</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>143</b>
<b>a) EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>143</b>
<b>b) EL ADOLESCENTE</b>	<b>144</b>
<b>c) TEORIAS QUE APOYAN LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>145</b>
<b>d) ELEMENTOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS DIFICULTADES</b>	<b>146</b>
<b>e) EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>147</b>
<b>f) TRABAJOS EN TORNO AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>148</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>152</b>
<b>INDICE DE CUADROS, ESQUEMAS Y FIGURAS</b>	

## INDICE DE CUADROS Y FIGURAS

### Cap. I

Fig. 1 Modelo de concepción modular	11
Fig. 2 Modelo de concepción interactiva hipotética	12
Cuadro No.1 Características del lector experto	17

### Cap. II

Esquema No. 1 Esferas del desarrollo adolescente	20
--	----

### Cap. III

Fig. 1 Representación de la zona de desarrollo próximo	39
Fig. 2 Método de la doble estimulación	43
Cuadro: 1 Fases del aprendizaje significativo	49
Cuadro: 2 Teorías que han contribuido al desarrollo del constructivismo	5

### Cap. V

Cuadro 1 Habilidades de la comprensión lectora	73
Cuadro 2 Factores relacionados con los trastornos de la lectura	76
Cuadro 3 Errores que se pueden presentar en el proceso de la lectura.	77

### Cap.VI

Cuadro: 1 Características principales de las pruebas de la madurez para la lectura.	91
Cuadro: 2 pruebas que valoran el estadio de perfeccionamiento lector	92
Cuadro : 3 Correlación de sinónimos	102

Esquema 1 Características de las prácticas sociales del lenguaje	<b>118</b>
Cuadro 1 Prácticas sociales del lenguaje	<b>119</b>
Esquema 2 Planificador de un proyecto didáctico	<b>120</b>

## Introducción

Actualmente, y desde hace varias décadas el tema de comprensión de lecturas (CL) se ha tornado en un problema de sumo interés no sólo en el ámbito escolar sino en otros ámbitos, como el social. Al revisar el estado del arte descubrimos que a esta temática se le ha abordado desde varios aspectos como: la evaluación, las teorías que tratan de explicar el problema, los niveles de comprensión, la implicación social, cultural y política, la cognición del lector, el contexto en que se produce, las formas para identificar sus dificultades, aquí fue en donde nos concentramos e identificamos varias propuestas (De Sánchez, 1994; Feurestein, 1992; Ruiz, 1997) entre las que elegimos al método “Cloze” para observar sus bondades y la prospectiva que un método que sirve para identificar las dificultades lectoras de manera individual, pueda ayudar a desarrollar las capacidades no sólo cognitivas, sino que fortalezca la involucración del estudiante de nivel medio en las exigencias sociales y contextuales que la escuela y la comunidad le demandan, tal cual lo postula la teoría del constructivismo social.

Por otro lado, también pudimos darnos cuenta que se ha estigmatizado a los test de comprensión lectora, sin que se haya trabajado suficiente en la incorporación de éstos para ayudar, no sólo con los problemas de la deficiencia lectora sino también para generar elementos de mediación instrumental que promuevan las habilidades que se requieren en un lector experto y permitan ver el progreso de su comprensión de acuerdo a su ritmo e intereses. Porque si bien la comprensión de lecturas se desarrolla en la interacción social, sin embargo no es posible hacer a un lado el hecho de que algunos procesos en este desarrollo no puedan darse sino en la reflexión, de manera personal, y que esta interacción, en muchos casos, inhiba formas de pensamiento - inseguridad y ansiedad que genera la competencia en el aula- que sólo se alcanzan con cierta marginación social, en el encuentro con uno mismo.

Como profesor de español en escuelas secundarias y en pláticas con compañeros, nos hemos percatado que el problema de la incomprensión no sólo

se evidencia en los alumnos que transitan por las aulas en el nivel medio, sino que se reproducen en otros niveles académicos; que el hecho de aprender a leer, a comprender está inmerso en una red de hechos complejos; he advertido que dominar una lengua lleva su tiempo; que se puede ser competente en un ámbito, pero no en otro; que la comprensión lectora depende de varios procesos complejos intelectuales, de problemas sociales y políticos que alcanzan al lector (adolescente); que la comprensión tiene que ver con características de autoconcepto; que la lectura no es un acto concreto en donde se lee y se comprende, sino que es parte de un proceso de significación en donde la *participación activa del sujeto es determinante*.

Por todo lo anterior, en este trabajo y desde una postura como profesor nos proponemos analizar los alcances y limitaciones de un modelo que puede servir tanto, para identificar las dificultades de la CL, como para desarrollar las habilidades cognitivas, fortalecer la seguridad lectora y manejo de la ansiedad del adolescente de manera individual y/o colectiva.

Sabemos que hay otras corrientes o perspectivas (Literaria, Lingüística, Sociocultural) - que no dejamos de lado- que abordan la temática de la comprensión lectora. Sin embargo, este trabajo queda sustentado desde los aportes del enfoque psicolingüístico que propone que para leer se requiere desarrollar los procesos cognitivos necesarios para construir los significados, además de conocer el léxico y la gramática de una lengua. Desde esta perspectiva el lector tendrá que aprender a activar los conocimientos previos, hacer hipótesis, verificarlas y recuperar los implícitos de un texto, entre otros.

**El propósito general** de este trabajo entonces es considerar el método “Cloze” herramienta para identificar las deficiencias de comprensión lectora, así como modelo para el desarrollo de habilidades cognitivas y fomento a la *seguridad lectora del adolescente*.

Para llevar a cabo esta investigación teórico documental planteamos ocho capítulos en los que se abordan las temáticas que refuerzan nuestro objetivo.

En el capítulo I: **El concepto de comprensión y comprensión lectora** se explica la diferencia entre comprensión y comprensión lectora para ubicar al lector, el ángulo desde donde se ve la problemática. Se justifica el porqué la comprensión lectora sirve para adquirir aprendizajes en los que se necesitan de estrategias lectoras cognitivas: cómo procesar la información, estrategias de focalización, de elaboración, etc. También se aborda el proceso lector y sus mecanismos desde las concepciones: modular e interactiva para evidenciar los mecanismos físicos que sigue un lector. Además se justifica la función que tiene el lenguaje en la comprensión de lecturas (CL).

En el II capítulo se describen las características del **periodo adolescente (lector)**, tanto las de tipo cognoscitivo y desarrollo psicosexual, como las de carácter social para constatar cómo el éste sobrevive a un mundo de exigencias académicas.

En el III capítulo: **Teorías del aprendizaje que apoyan la comprensión lectora** Se expone como la escuela gestaltista a través de sus leyes de la percepción nos ayuda a entender el aprendizaje. Además se argumenta con base en las ideas de Jean Piaget y Vigotsky, entre otros, cómo se desarrolla el aprendizaje a través de conceptos. Se considera también **formato** y **andamiaje** como conceptos propuestos por Bruner porque sirven para poder explicar cómo se lleva a cabo la comprensión lectora y argumentar cómo los test de comprensión lectora sirven para el desarrollo de habilidades cognitivas.

**Los componentes de la comprensión lectora** es el nombre del IV capítulo, en éste se abordan las diferentes entidades que conforman la CL vistos desde el enfoque cognitivo: el lector, el texto, la inferencia, el concepto de esquema, entre otros.

En el capítulo V: **Dificultades para el aprendizaje y dificultades para la comprensión lectora**, se ubican, por un lado, las dificultades para el aprendizaje desde varias posturas: tanto la académica, la del procesamiento cognitivo, las que toman en cuenta el ámbito y el momento evolutivo o las que se basan en un

modelo integrador, como las de corte médico. Además se abordan los factores relacionados con las dificultades de la comprensión lectora para argumentar cómo un test puede ayudarnos a *transitar y compensar*, no sólo las deficiencias lectoras sino también a fortalecer el autoconcepto del lector adolescente.

**Evaluación de la lectura y la comprensión lectora** es el título que corresponde al VI capítulo, en éste se revisan los pormenores para elaborar una prueba de comprensión lectora, así como la revisión de las pruebas que se han generado respecto al tema, resaltando con mayor énfasis la prueba “Cloze”: su definición, ventajas, desventajas, así como su evaluación, aplicación e interpretación.

En el capítulo **VII propuestas para la ejercitación del desarrollo de habilidades para la comprensión lectora**, se presenta una serie de proyectos o formas de trabajar para mejorar las habilidades de la comprensión lectora que han surgido recientemente. En este apartado se revisan de manera sucinta los proyectos de **Desarrollo de Habilidades del Pensamiento** de Sánchez (1994); **La Modificabilidad Estructural Cognoscitiva y El Programa de Enriquecimiento Instrumental** de Feuerstein (1992); la propuesta de: “**todos los niños pueden aprender**” (Ruiz, 1997); además **Las prácticas sociales del lenguaje (Reforma Educativa 2006)**, así como **Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura, destinada a los Adolescentes**, (Alliende, 1995) trabajo metodológico que recupera la aplicación del método “cloze”. Además, en este capítulo se revisan los enfoques de la enseñanza de la lectura y su implicación con los métodos revisados.

En el capítulo **VIII Las Prácticas Sociales del Lenguaje y las Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura, destinada a adolescentes**. Se argumenta la aportación que puede tener este trabajo con relación al nuevo enfoque de la enseñanza del español y la involucración con el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y contextuales que un adolescente requiere.

# I. EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

## 1.1 EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN

Abordar el concepto de comprensión es referirse a una de las habilidades cognitivas que se ejercitan desde los primeros años de vida. La comprensión está relacionada con la percepción (como veremos en el tercer capítulo) y la codificación. La imbricación de estas operaciones, como anota De Vega (1987) dificultan los límites para determinar si el sujeto realiza una codificación, un proceso perceptivo o un proceso de comprensión. Sin embargo se puede establecer *grosso modo* una diferencia en el nivel de complejidad y en el hecho de que hay una jerarquía funcional entre codificación, percepción y comprensión. La codificación queda definida, en palabras De Vega: “como un proceso muy primitivo que se realiza de modo automático y que ejecuta análisis de propiedades o dimensiones particulares del ambiente. [...] se codifica el color, el tamaño, la cantidad, el tono de un sonido.[...] la percepción se apoya en los fenómenos de codificación, pero implica una integración de las propiedades codificadas en una unidad cognitiva de nivel superior” (1987:369).

La comprensión es un proceso análogo a la percepción (De Vega, 1987) aunque la primera opera en un nivel más abstracto. Mientras que la percepción incide sobre los objetos y eventos sensoriales, la comprensión supone normalmente la interpretación de textos y narraciones o de episodios complejos (secuencias de sucesos). En la comprensión intervienen mucho más el análisis de relaciones de causa-efecto, la predicción de acontecimientos, las inferencias textuales (Ver Cap. IV)

En la percepción pueden existir las operaciones que se realizan en la comprensión; sin embargo apenas se hace uso de la memoria y la inferencia.

En suma, anota De Vega, que los procesos de comprensión se apoyan en la codificación y en los procesos perceptivos, pero no se identifican con éstos. Suponen operaciones más complejas -tal como veremos en el tercer capítulo - requieren de esquemas conceptuales muy elaborados.

Ahora abordemos el concepto de lectura y sus lecturas.

## 1.2 LA LECTURA

El concepto de lectura ha tenido varias interpretaciones, Klingler (2000) reúne algunas de éstas:

- Es una experiencia personal, una reflexión y un refinamiento de la comprensión individual de la vida, tal como se percibe y se vive. Es la creación y la recreación del significado (Mooney,1990).
- Es el proceso de obtener significado de ciertas combinaciones de letras (Flesch,1995 en Weaver, 1994)
- Constituye un proceso preciso que involucra una percepción e identificación exactas, detalladas y secuenciales de letras, palabras, patrones de ortografía y unidades mayores del lenguaje (Goodman, 1967, en Weaver, 1994).
- Desde el punto de vista de los lingüistas, es la transformación de los estímulos en forma de gráficos en lenguaje (Strickland, 1964 en Weaver, 1994).
- Es el proceso activo de construir significados a partir del lenguaje representado por símbolos gráficos (Smith, Goodman y Meredith, 1970, en Weaver, 1994).
- Es un proceso por medio del cual el lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente, y logra crear un nuevo orden, una nueva experiencia en forma de un poema, no como se concibe tradicionalmente un poema, sino como el trabajo literario creado por el lector al leer un texto (Rosenblatt, 1978, en Weaver, 1994).
- Es un juego de adivinanzas psicolingüístico que involucra la interacción entre pensamiento y lenguaje (Goodman, 1967, en Weaver, 1994).

Si bien cada una de estas definiciones contempla un aspecto en la caracterización de la lectura, la mayoría coincide en que es un proceso que se va construyendo entre el texto y lector auxiliados por un orientador o guía (profesor).

Para nosotros y desde el enfoque psicolingüístico **la lectura** requiere cooperar con los significados que el texto presupone, pero no detalla, completar los intersticios, darle sentido e identificar los referentes de las anáforas y catáforas, buscar el significado que aparece entre líneas, es decir, rellenar los huecos

semánticos que todo texto contiene. A lo anterior los psicólogos han denominado procesos cognitivos: tareas mentales que desarrollamos para “completar” lo que falta en el texto (Cassany, 2008).

Por esto la diferencia entre quien posee esta herramienta, frente a aquél que no la tiene es notoria (Solé, 1992), pues el sujeto que no la posee se queda al margen de este desarrollo, porque ésta sirve como medio para adquirir el aprendizaje, además de ayudar tanto a la sensibilización y desarrollo de las facultades cognoscitivas como al desarrollo personal ya que servirán para resolver nuevas tareas a las cuales se enfrenta el lector, como veremos en el siguiente apartado.

### **1.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO MEDIO PARA ADQUIRIR APRENDIZAJES**

Podemos considerar que la COMPRENSIÓN LECTORA, como medio para adquirir el aprendizaje, es de suma importancia, por eso se incluye desde el primer nivel de la vida académica. En la tradición escolar la lectura forma parte activa en el aprendizaje: esto no siempre fue así, pues en los anales de la instrucción escolar se ponía mayor énfasis en la velocidad o en la dicción de la lectura, concepto que por fortuna ha cambiado. Ahora, se ha dado en enseñar: el aprender para aprender, que ha servido para que el alumno tenga más conciencia de sus aprendizajes con logros más significativos que permitan desarrollar otras habilidades o maneras de aprender.

La lectura, en general, y la comprensión lectora, en particular en una sociedad letrada como la nuestra, son más un conjunto de destrezas, que un cuerpo de conocimientos o conceptos que tienen la función de ser herramientas para adquirir el conocimiento (Abarca, 1991)

Además de que la lectura es el instrumento o destreza que utiliza el sujeto para el aprendizaje, también sirve de puente para disfrutar y enriquecerse con las experiencias que han plasmado en su literatura, otras personas (Solé, 1992).

Como sabemos, no siempre la lectura ha tenido el estatus que hoy en día tiene. En otras épocas sólo era privilegio de algunos sectores, de ciertos niveles, sin embargo, se le ha reconsiderado como herramienta para que cada vez sean más los sujetos que accedan al conocimiento y a partir de ésta su quehacer cotidiano, laboral y académico sea más fructífero.

Lo que el enfoque constructivista ha aportado a la forma distinta de abordar el tema de la comprensión lectora es la idea de leer para aprender, para comprender (Abarca, 1991). Así en este sentido, la participación activa de los docentes o personal capacitado para desarrollar ciertas habilidades es determinante, pues aunque es en el aula en donde con mayor frecuencia se ejercitarán las estrategias y los conocimientos del sujeto para lograr la transformación de un **aprendizaje significativo** -concepto que abordaremos en el apartado 3.6.2- también de manera individual puede trabajar con materiales que le ayuden a transitar por este desarrollo que posteriormente pueda compartir en el aula.

El enfoque constructivista de la enseñanza de la lectura comprensiva contempla tres condiciones para que el aprendizaje de la comprensión se lleve a cabo: 1. Que el contenido del texto tenga claridad y coherencia, que la estructura le resulte familiar al lector, y que el léxico, sintaxis y coherencia tengan un nivel aceptable. 2. Que el contenido del texto corresponda al nivel de conocimientos previos, que le permitan al lector atribuirle significados. 3. Que el lector aplique adecuadamente sus estrategias para intensificar la comprensión y el recuerdo, así como para evaluar su desempeño frente al texto (Solé, 1994).

La concepción constructivista de la CL se debe entender como el proceso de inferir significados a partir de poner en juego, de una parte, los conocimientos previos que tiene el lector y, por otra, utilizar las claves dadas por el autor del texto. Así se debe leer que bajo esta perspectiva lo que interesa es ver la comprensión lectora como un proceso y no como un producto final (Cabrera, 1994). Por eso la intervención de un instrumento que nos sirva tanto para identificar las dificultades como para desarrollar las habilidades cognitivas e implementar estrategias de aprendizaje es de suma importancia, como veremos a continuación.

## **1.4 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA**

En el marco de la teoría constructivista del aprendizaje se valora la significatividad de éste, conceptualizado como una forma de desarrollo del pensamiento. Esto quiere decir que lo más importante es que el sujeto haga uso de los conocimientos previos en relación con estrategias específicas para comprender las ideas de un texto, o problema, como unidad total.

Es por esta razón que las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora, según el enfoque constructivista, deben ser puestas en práctica.

La relación tan estrecha entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora es la que reviste su importancia ya que a través de éstas es como se enseña a leer, a comprender, a operar el pensamiento. Coll (Coll en Solé, 1994: 58) define el concepto de estrategia como “un procedimiento- llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad-[...] un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas,[...] dirigidas a la consecución de una meta”.

A la estrategia se le considera como un mecanismo de autodirección, que marca la ruta del objetivo a seguir y la conciencia de que ese objetivo existe; además de un 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 (Solé, 1994).

Las estrategias que se utilizan en la enseñanza de la comprensión lectora las debemos considerar de carácter elevado (cognitivo y metacognitivo) que implican la presencia de objetivos que hay que cumplir: la planeación u organización; regulación del proceso lector y la resolución de problemas.

Debemos considerar en la enseñanza de las estrategias que éstas se enseñan o no se enseñan, es decir, se aprenden o no se aprenden; que éstas, no deben ser tratadas como infalibles, sino como mecanismos para representar, y analizar con flexibilidad los problemas, y dar soluciones.

Es necesario considerar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora porque lo que se pretende es crear lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de diferente tipo o superestructura, concepto acuñado por Van Dijk (1991) que se refiere a la caracterización del tipo de texto.

A continuación presentamos la clasificación sobre las actividades que deberían ser activadas o fomentadas mediante las estrategias para la comprensión lectora, propuestas por Palincsar y Brown (Cit. por Solé, 1994:63).

**1.-** Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura: ¿Qué tengo que leer?

¿Por qué y para qué tengo que leer?

**2.-** Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate: ¿Qué sé acerca de este tema?

**3.-** Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en relación de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue) ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?

**4.-** Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta *el sentido común*: ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Qué dificultades plantea?

**5.-** Si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación: ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

**6.-** Elaborar y comprobar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones: ¿Cuál podría ser el final de la novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de la palabra que me resulta desconocida?

Por otra parte, la teoría de la información propone habilidades o estrategias para comprender la lectura, para procesar la información:

La primera tiene que ver con **procesar la información**; la segunda con **resolver problemas de procesamiento**, y **autorregular el procesamiento**, como la tercera.

**a) Estrategias para procesar la información.** Se refieren a “el grado de conciencia entre las características de ambos, el escritor y el lector, que determinará, en gran medida, la facilidad de procesar la información y el nivel de comprensión del texto” (Puente, 1991: 263). Se han identificado cinco grupos para estas estrategias: las de organización, elaboración, focalización, integración y verificación.

**1.-Las estrategias de organización** se refieren a la estructuración que el lector hará de la información siguiendo un orden distinto que pudiera ser, según el caso, cronológico, espacial, jerárquico, inductivo, deductivo, causa-efecto, etc. (Puente, 1991). Para ejercitarlas se debe incluir actividades que impliquen: ordenar y reordenar eventos, ideas, detalles, conceptos etc. modificando el tiempo, espacio, jerarquía, rango, número, orden alfabético, grado de abstracción, edad, etc.

**2.-Las estrategias de elaboración** según Puente (1991, 265) “son las acciones mentales que realiza el lector con la intención de crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto para, de esa manera, hacerlo más significativo”. Para activar estas estrategias se deben incluir en ellas, las actividades como: pensar en ejemplos como en los que se está leyendo, o en analogías que se asocien con ese contenido; visualizar el contenido de todo o de algunas partes, evocar ideas o experiencias almacenadas en la memoria (esquemas) que se relacionan con lo que se está leyendo, etc.

**3.-Las estrategias de focalización**, Puente las caracteriza como aquéllas que utiliza el lector para registrar el significado de la información contenida en un texto, es decir, son las estrategias guía. Se ejercitan si incluimos actividades que contemplen: ubicación o reconstrucción de la idea principal, de las ideas

secundarias; leer precisamente determinados aspectos (intencionalidad o modo del escritor); buscar información específica para responder ciertas preguntas o comprobar algunas hipótesis, predicciones, propuestas etc.

**4.- Las estrategias de integración.** Estas se refieren a la intención de unir en un todo coherente las partes de la información que se obtiene a medida que se va leyendo e incorporarlas a los esquemas de conocimiento que se posee. Para su ejercitación se deben llevar a cabo actividades que incluyan toma de notas de las interpretaciones parciales e integrarlas en una sola; generar una visión del texto integrándolo con los conocimientos que se posea sobre el tema.

**5.-Las estrategias de verificación,** se refieren a la valoración que hace el sujeto a lo largo de la lectura, sobre coherencia, lógica, opiniones autorizadas, esquemas de conocimiento del lector que se relacionen con el tema de lectura. Para su ejercitación se recomienda detenerse, tanto en la medida en que se lee como al final, comparar opiniones; resumir el contenido, etc.

**b) Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información.**

Los problemas a los que se enfrenta el sujeto, frente al asalto que sufre, cuando se enfrenta con un texto que es difícil de entender, pone en evidencia la consideración, de cuatro aspectos que hay que tomar en cuenta (Mac Ginitie en Puente, 1991) para resolverlos: comprensión de vocabulario, comprensión de oraciones, comprensión de relación entre oraciones y comprensión global del texto.

Ante estos cuatro aspectos se advierten estrategias generales y específicas; las primeras incluyen: releer todo el texto; continuar leyendo en busca de nueva información que permita dar con la solución del problema; generar imágenes mentales; formular hipótesis, pensar en analogías. Las específicas incluyen establecer el significado de palabras desconocidas, por medio de inferencia, deducción o formulación de hipótesis; precisar ideas principales de un texto; encontrar una interpretación apropiada a una oración; identificar los antecedentes

de palabras o frases: relaciones anafóricas, catafóricas y exofóricas (Ve vega, 1987).

**c) Estrategias para regular el proceso de comprensión en la lectura.** Estas estrategias se refieren al grado de conciencia que tiene el sujeto sobre su proceso lector (metacompreensión) que se puede incrementar si consideramos: conocimientos sobre la naturaleza del proceso; aplicación de estrategias para ejecutar y regular el proceso de comprensión; la regulación y anticipación.

Las estrategias pueden ser incrementadas en los tres niveles del proceso: la planificación, la ejecución y la evaluación.

Es importante considerar, en todo este proceso, los mecanismos que se llevan a cabo para registrar los datos, como veremos en el siguiente apartado.

## **1.5 EL PROCESO LECTOR Y SUS MECANISMOS**

Si consideramos que en el proceso lector están imbricados varios mecanismos estamos conscientes que éste se torna más complejo, por lo tanto, debemos dar cuenta, cómo el lector va construyendo su lectura a través de las primeras percepciones.

Sabemos también que el proceso resulta difícil de analizar porque los mecanismos se dan de una manera vertiginosa. Sin embargo, en recientes investigaciones, sobre todo en el campo de la teoría de la información, se han hecho significativos experimentos que han arrojado aportaciones sustantivas, estos experimentos consisten en colocar al sujeto frente a una pantalla de una computadora que contiene una cámara que registra, más detalladamente los saltos que hace el ojo *\_saccades\_* que han servido para un mejor análisis del proceso.

Según, De vega (1990:17) describe que “cuando leemos nuestro sistema cognitivo identifica letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a la palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de las frases

para elaborar el sentido global del texto, realiza las inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. Todo esto ocurre de una manera inconsciente en el lector. Sin embargo, hay una serie de modelos que explican los mecanismos de este proceso multifactorial. Nos referimos a la concepción de módulos propuesta por Fodor (1986) y a la concepción interactiva (Rumelhart y McClelland, 1982).

La concepción modular considera que los módulos están <<encapsulados>>, el flujo de información se desplaza de abajo-arriba. Esta concepción considera la idea de la multiplicidad de los niveles que integran el proceso lector, argumentando que la relación que se establece entre los niveles es serial, esto es, que un rasgo visual sirve para el reconocimiento de letras y éstas a su vez son el *input* para la integración silábica, etc., hasta llegar al procesamiento semántico del texto, anota De vega (1987). Ver figura 1

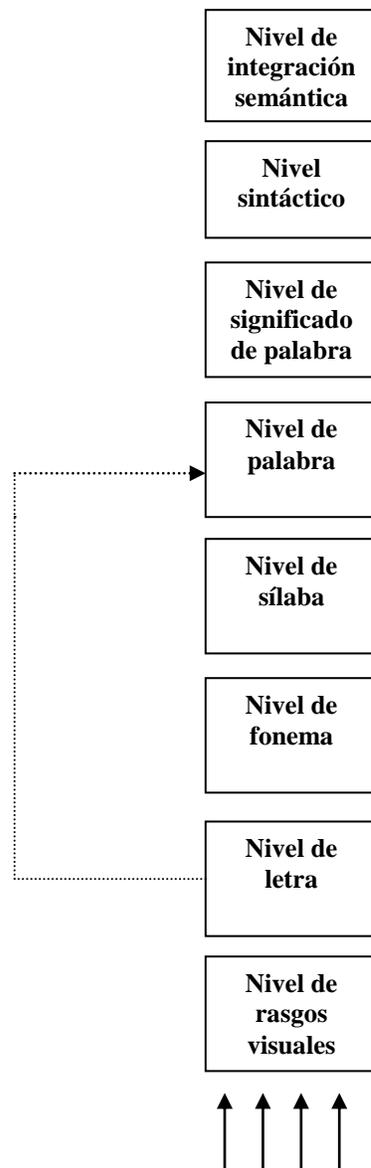
La concepción modular propone un sistema compuesto por unidades funcionales, limitando el acceso del sujeto sólo a las representaciones generadas por los módulos, es decir, el sujeto sólo tendrá acceso a la comprensión general del texto, al producto final, no a las fases intermedias entre módulos.

Los niveles que conforman esta forma de explicar el mecanismo de la lectura están conectados de niveles inferiores a superiores sin que entre ellos se establezca una relación regresiva, pero sí, una relación que exija que un módulo se complete para poder seguir en la comprensión. De hecho esta idea es una de las que han motivado críticas en su entorno. Un módulo es independiente de otro, por lo que éste sólo ejecuta una acción concreta, por ejemplo el módulo sintáctico sólo analiza cada palabra de una frase sin tomar en cuenta el procesamiento léxico en la elaboración del significado de la frase.

Esta concepción ha tenido serias críticas, por ejemplo el carácter serial de la misma, esto nos hace pensar que sería lenta e ineficiente por el tiempo para procesar información. Como, anota De vega (1990: 22) “no podemos seguir viendo el sistema cognitivo como un conjunto de mecanismos que operan por riguroso turno”. Más bien se debería ver como un proceso dinámico en el que se dan relaciones entre niveles, como veremos en la concepción interactiva.

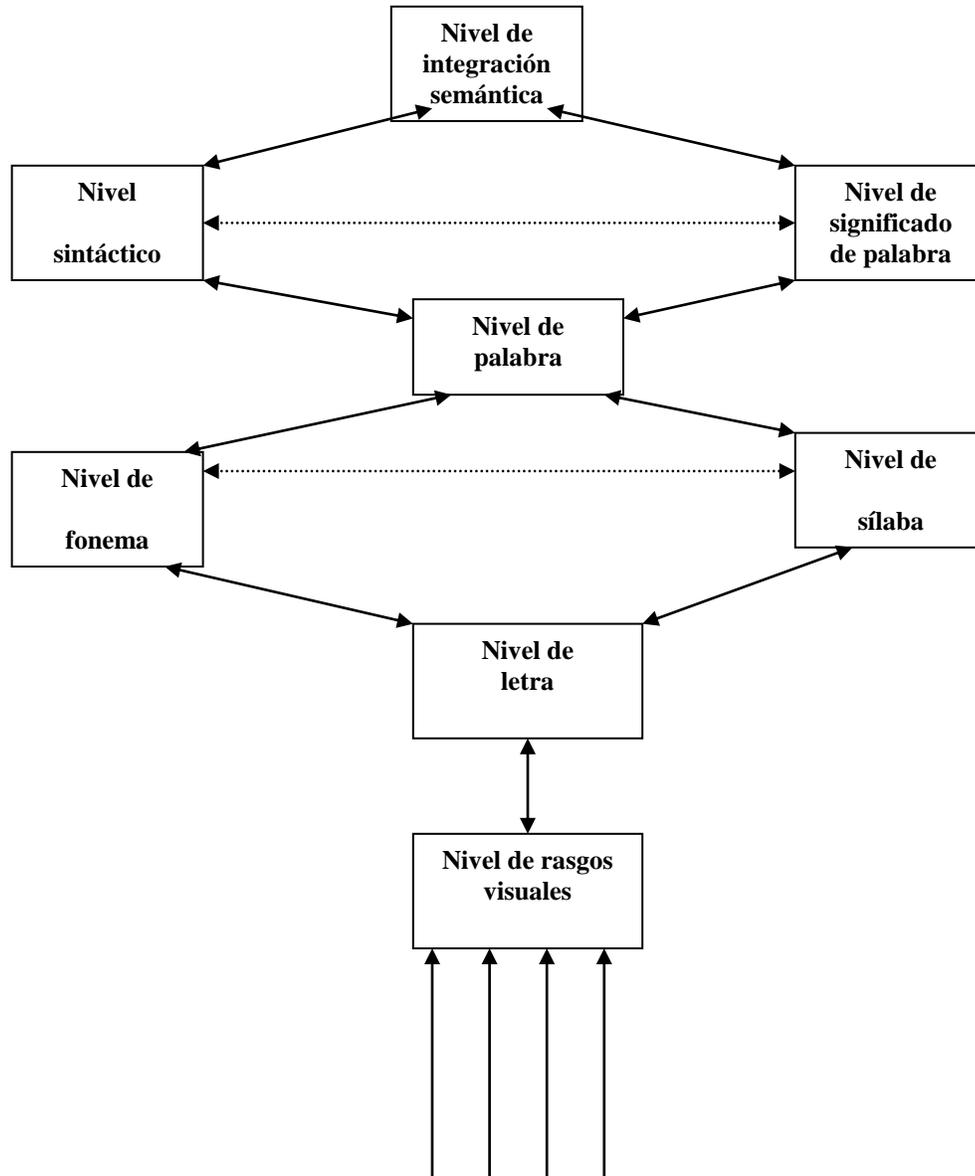
La concepción interactiva asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y, además, una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo- arriba y de arriba-abajo. Como queda representado en la figura 2.

**Figura: 1 CONCEPCIÓN MODULAR.** El flujo de la información sólo se desplaza de –arriba abajo (cada rectángulo representa un módulo) (De Vega, 1990: P21)



Fuente: De Vega (1987) Lectura y comprensión España, Alianza.

**Figura: 2 CONCEPCIÓN INTERECTIVA HIPOTÉTICA.** Los niveles de procesamiento pueden operar en paralelo y algunos pueden comunicarse en ambas direcciones. (De Vega, 1990: 24)



Fuente: De Vega (1987) Lectura y comprensión España, Alianza.

Como se puede observar en la figura 2, se muestra la interdependencia que existe entre los niveles inferiores y superiores, dependerá de los *inputs* o entradas procedentes de otros niveles para que se activen. Esta figura muestra la complementariedad de las dos concepciones, por una parte; los módulos y su independencia; por otra la interacción de niveles.

De vega (1987) explica que cuando el lector se enfrenta a un texto, sus rasgos componentes despiertan en él expectativas a diferente nivel (letra, palabra...), de tal manera que la información procesada en cada uno de los niveles funciona como un *input* para el nivel siguiente: de esta forma y gracias a un sistema ascendente, la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. De forma simultánea, y dado que el texto despierta expectativas de nivel elevado (semántico, sintáctico), éstas funcionan como hipótesis que buscan en los niveles inferiores su verificación, por un procesamiento descendente.

Dentro de los argumentos principales que propone una concepción interactiva están los relacionados con los fenómenos contextuales en la comprensión, que sugieren procesos de arriba-abajo; por ejemplo las palabras significativas (lector, mesa etc.) se leen más rápido que las pseudopalabras (elter, amnos) lo cual induce a reconocer que el procesador transfiere información al procesador fonológico.

Otro ejemplo lo encontramos cuando en la lectura de un texto borroneado o con letras no legibles, el lector logra descifrar el significado de las palabras tomando en cuenta el contexto, es como cuando uno va en autobús y ve por la ventana un anuncio, la división de la ventana no permite ver por completo el texto de ese anuncio, sin embargo, al saber de qué se trata el producto que anuncian, significamos completamente el texto que leímos a medias.

Otro argumento a favor de la concepción interactiva y que se da entre niveles superiores es por ejemplo: cuando un lector se enfrenta a un texto que muestra señales de ambigüedad intencional, éstas se recuerdan más fácilmente proporcionando al lector un título que rompe con la ambigüedad (Bransford Cit. Por De vega, 1990: 23)

Realmente las diferencias entre las dos concepciones estriban en precisar la dirección del flujo de información.

Por otro lado hay elementos que ayudan en la comprensión lectora, desde el punto de vista perceptivo: el movimiento de los ojos; la amplitud de la mirada y la significación de los signos. Como veremos enseguida.

**El movimiento de los ojos.**- Este elemento nos remite a que el lector no progresa en la lectura en cada movimiento continuo a lo largo del texto, sino que explora a saltos produciéndose, en su lectura, fijaciones y pausas. Mientras los ojos se desplazan por el texto, el lector va procesando estos signos y confiriéndoles significado, sin realizar ningún tipo de lectura. Estos signos procesados se integran al hacer las pausas (Cabrera, 1994).

De hecho existen dos formas de explicar cómo es que el lector verifica la comprensión: el acceso gradual; que se refiere a cómo el lector va tomando en cuenta el análisis progresivo de datos para ir conformando su comprensión del texto. Este acceso gradual está relacionado con la concepción modular y destaca el papel de la percepción y la descodificación. Por otro lado, está el proceso lector interactivo, en donde una palabra una vez puesta en marcha, activa las letras y éstas los rasgos de las letras, como afirman Adams y Collins (1979) la comprensión del texto se logra mediante la interacción de los procesos ascendente y descendente. Este doble procesamiento facilita la activación de los esquemas adecuados y la verificación de los datos presentes en el texto.

**Amplitud de la mirada.**- este otro factor también forma parte de los elementos que ayudan a la comprensión lectora. Aquí se entiende que la mirada no se rige de una manera lineal, sino que se hace un *paneó* del texto en general. La diferencia entre los lectores eficientes o expertos y los que no los son, es precisamente en el número de palabras que contemplan según su amplitud de la mirada. Los buenos lectores- tema que abordaremos en otro apartado- tienen un campo de visión más amplio en cada fijación, la amplitud de la visión permite operar con más datos a la vez y por lo tanto interpretar con más rapidez, con lo cual se produce menos saturación en la memoria (Cabrera, 1994).

**La significación de los signos.-** este factor está en estrecha relación con la amplitud y la fijación de la mirada, ya que la dificultad o familiaridad del lector con el texto y la longitud y dificultad estructural del mismo intervienen para que la comprensión se lleve a cabo.

En resumen comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido. La comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar el interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo del tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias. (Johnson cit. por Cabrera, 1994: 97).

En todo este proceso de comprensión lectora está presente el papel del lenguaje, temática que trataremos a continuación.

## **1.6 EL LENGUAJE Y SU FUNCIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Si pensamos en los elementos (sonido, letra, palabra) como factores mínimos para la comprensión de un texto, entonces advertimos que estos configuran el sistema de escritura en un sistema alfabético, por lo tanto se contempla que el lenguaje es el vehículo del aprendizaje. El concepto de lenguaje ha sido abordado y discutido en la obra de Piaget, Chomsky y Vigotsky. El primero considera que el lenguaje es un instrumento de la capacidad cognoscitiva-entre ellas la lectura- y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo.

Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño. Por eso para Piaget las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupos: Las del lenguaje egocéntrico (repetición, monólogo) y las del lenguaje socializado (crítica, órdenes, preguntas).

Por otro lado Chomsky concibe el lenguaje como una especie de computadora que funciona de manera automática. Arguye que sólo falta aprender a adaptar los mecanismos gramaticales al léxico y a la sintaxis del idioma materno.

Por su parte Vigotsky sustenta que el lenguaje tiene un carácter social y que el significado es el resultado de negociaciones culturales que se producen en el interior de situaciones concretas de comunicación, es decir, que el lenguaje es un producto tanto de factores innatos como adquiridos, ya que dependen de impulsos internos y externos.

Lo que podemos advertir, entonces, es que hay quienes consideran si el lenguaje es aprendido, heredado o si el factor cultural interviene en la construcción del sistema de la lengua.

Lo que también vislumbramos es la importancia del lenguaje en el desarrollo de las habilidades cognitivas, que permitirán la comprensión lectora como una habilidad.

El lenguaje, es en suma, la moneda para adquirir y construir conocimientos en cuanto se tiene un texto ante nuestros ojos.

Además de considerar la función del lenguaje en la comprensión lectora debemos tomar en cuenta a los sujetos que intervienen en ella, hablamos de los lectores.

## **1.7 LA LECTURA QUE REALIZA UN EXPERTO**

La lectura que realiza un experto nos ayuda a marcar un camino por el que debemos seguir para alcanzar un proceso de lectura más eficiente.

La literatura sobre el tema de la comprensión lectora hace énfasis en el estudio de tres habilidades: la decodificación, el acceso lexical y la organización del texto, por lo tanto al

lector experto lo podemos caracterizar entonces como el sujeto que tiene desarrolladas estas habilidades. Presentamos el siguiente cuadro sobre las características del lector experto que retoma las definiciones de varios autores, entre otros están:

(Sulliman, 1978; Anderson,1985; Alverman: 1987; De Klerk y Simons, 1989; Goodman, 1976; Winograd y Brigde,1990; Solé:1994; Díaz Barriga, 1998 cits. por

Ortiz Uribe F. (1999) . (Mayer,1992; Resnick, 1985; Just y Carpenter, 1980;Curtis, 1980; Adams,1990 cits. Por Schunk (1997).

### **Cuadro No. 1 CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR EXPERTO**

<p>1.- Se fija metas.</p> <p>2.- Selecciona su estrategia de lectura.</p> <p>3.-Realiza procesos de metacognición.</p> <p>4.-Revisa superficialmente algunas características del texto (lectura global).</p> <p>5.-Realiza hipótesis.</p> <p>6.-Aplica esquemas de otros conocimientos en la comprensión del texto.</p> <p>7.-Tiene objetivos específicos.</p> <p>8.-Realiza una lectura selectiva.</p> <p>9.-Verifica su comprensión.</p> <p>10.-Identifica elementos más relevantes para su lectura.</p> <p>11.-Planifica y construye su lectura.</p> <p>12.-Comprende las exigencias de Diversas tareas.</p>	<p>13.-Mantiene un sistema memorístico amplio (memoria a corto y largo plazo)</p> <p>14.-Ubica lo trascendente de lo secundario.</p> <p>15.- Toma en cuenta la estructura del texto.</p> <p>16.-Dedica el mismo tiempo a las palabras inusuales que a las familiares.</p> <p>17.-Decodifica más rápidamente.</p> <p>18.-Aplica más los procesos de arriba abajo.</p> <p>19.-Posee variedad léxica.</p> <p>20.-Integra mejor las oraciones y las ideas.</p> <p>21.-Vincula lo dado y lo nuevo.</p>
---	---

Fuente: Ortiz,Uribe (1999) Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de enseñanza superior. México U. La Salle.

Como podemos observar las características de un lector experto están asociadas a un sujeto capaz de resolver problemas y formular hipótesis, entre otras cosas. De ahí la importancia que reviste un método que contribuya para que el lector desarrolle sus habilidades cognitivas que le proporcionarán tanto mayor competencia y seguridad en su lectura, como la disminución de la ansiedad.

A través de este capítulo nos pudimos percatar que el recorrido que ha tenido el concepto de comprensión y específicamente el de comprensión lectora, ha servido para vislumbrar nuevas aportaciones sobre el tema que nos ocupa.

Por otro lado observar la importancia del lenguaje en la comprensión lectora a través de la explicación de tres teorías nos posibilita entender que bajo una concepción teórica aparecerá una práctica pedagógica coherente.

Además haber descrito al lector experto nos ayudará a caracterizar y ubicar a nuestro lector adolescente. Tema que abordaremos en el siguiente capítulo.

## II. LAS CARACTERISTICAS DEL LECTOR ADOLESCENTE

Tratar el tema de la adolescencia es involucrar una serie de factores que intervienen en este proceso o periodo de la vida humana.

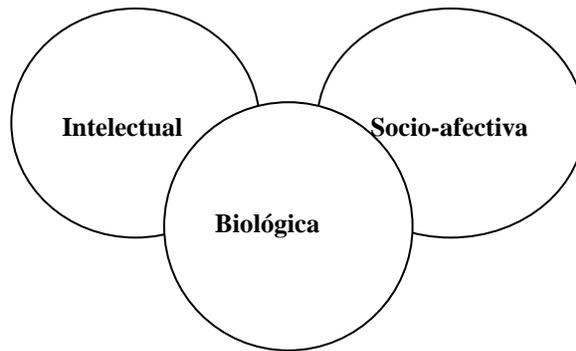
La adolescencia ha sido considerada como un periodo crítico de desarrollo. Hemos asociado a esta palabra términos como: rebeldía, inconsciencia, inadaptación, “enfermedad que se cura con el tiempo”, que no ayudan en la explicación profunda del proceso.

Merani (1976) describe el concepto de adolescencia como el período de transición, de crecimiento y desarrollo humano que transcurre entre la pubertad y la edad juvenil. Su aparición está señalada por la pubertad, pero la aparición de este fenómeno biológico es únicamente el comienzo de un proceso continuo y más general, tanto sobre el plano somático, como el psíquico, y se prosigue por varios años hasta la formación completa del adulto. Aparte del aspecto biológico de este fenómeno, las transformaciones psíquicas están completamente influidas por el ambiente social y cultural, de manera que las transformaciones entre la pubertad y la edad adulta pueden presentar los matices más inusitados, según el medio, la clase social, la cultura, inclusive faltar por completo como ocurre en algunos pueblos llamados “primitivos”.

En esta transición están involucradas varias esferas que contribuyen para que un adolescente logre el equilibrio en su personalidad, es decir, que el adolescente debe de resolver los conflictos que se presentan en estas esferas durante este periodo. Así el adolescente aborda conflictos en los planos: intelectual, socio-afectivo e intelectual.

Los planos o esferas, como menciona Merani están imbricados y esto no permite que se le pueda definir, al periodo adolescente, sino sólo a través de un solo plano o esfera. Así que presentamos en el siguiente esquema, cómo podríamos representar el contacto entre éstas.

## Esquema No.1 Esferas del desarrollo adolescente



Fuente: Ruiz (1997) ¿Cómo estimular la lectura en los adolescentes?. México, IIPCS.

Como se puede apreciar en el esquema anterior la esfera biológica une por un lado la esfera intelectual y por el otro la socio-afectiva. Lo que podemos inferir que a partir de los cambios fisiológicos se desencadenan los demás. Para nuestro estudio retomaremos la esfera intelectual y advertiremos cómo se relacionan con las otras dos. Revisaremos las fases o subetapas del periodo adolescente y sus características.

### 2.1 ETAPAS DEL PERIODO ADOLESCENTE

Las etapas o fases del periodo adolescente según Ruiz (1997) se clasifican en: *preadolescencia*, *adolescencia temprana*, *adolescencia propiamente dicha*, *adolescencia tardía* y *post-adolescencia*. De estas cinco etapas nos centraremos en las tres primeras, porque se refieren a los sujetos a los cuales ubicamos nuestro estudio.

#### 2.1.1 Pre-adolescencia

Esta fase comprendida entre los 10 y los 12 años, se caracteriza (Sullivan en Ruiz, 1997:7) por una necesidad de intimidad interpersonal. La necesidad de tener compañeros marca este periodo, pero ahora la necesidad versa ahora sobre un

individuo en particular del mismo sexo. La intimidad a la que se refiere este término no es un acercamiento o intimidad física como señala, Ruiz (1997), sino más bien a una relación interpersonal en la cual el adolescente valida su propio valor personal, es decir, sabe que su amigo(a) lo(a) ama de la misma manera que él (ella) a su amigo (a).

Otra conducta que se vislumbra en esta etapa es “hacer las cosas para otro”, que se refiere al papel pasivo de ser controlado y el remplazo de forma gradual y parcial por la necesidad del adolescente de control activo del mundo externo (Blos, 1971).

### **2.1.2 Adolescencia temprana**

La fase de la adolescencia temprana comprendida entre los 13 y los 14 años, se caracteriza por la necesidad de intimidad interpersonal, esta fase se caracteriza, ahora, por la necesidad de gratificación sexual. Aunque esta fase provoca cierto conflicto en el adolescente, sin embargo, se resuelve porque el otro miembro con el que se relaciona está en la misma situación de transición (Ruiz, 1997).

Este periodo se caracteriza porque los valores, las reglas, y las leyes morales ya han adquirido una independencia apreciable de la autoridad parental como señala Blos (1971). Tanto el hecho de buscar en el otro adolescente las carencias y amarlas, como la amistad típica de la adolescencia temprana del muchacho, en donde se mezclan: idealización y el erotismo en un sentimiento muy especial, configuran otras características de este periodo.

### **2.1.3 Adolescencia propiamente dicha**

Los aspectos que caracterizan esta fase comprendida entre los 15 y los 17 años son: la búsqueda del amor, sin los elementos regresivos o defensivos de la preadolescencia y sin la implicación narcisista de la adolescencia temprana; se realizan actividades de grupo; aparece el interés por la relación con otros.

En el siguiente apartado abordaremos las características del desarrollo intelectual en el que retomaremos las ideas propuestas por Jean Piaget, vinculadas al periodo que estamos abordando. Los jóvenes en las etapas: preadolescente, adolescencia temprana y adolescencia propiamente dicha.

## **2.2 LAS ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL**

Las etapas del desarrollo intelectual, Jean Piaget las propuso (Beltrán, 1998) con base en la observación de niños y adolescentes. Piaget se dedicó a investigar las formas que va tomando la inteligencia- forma humana de adquirir conocimientos sobre la realidad- , a profundizar y extender sus ideas, así como precisar el papel de los diferentes mecanismos psicológicos básicos (percepción, memoria, representación o función simbólica) en su teoría de la inteligencia y a justificar la relación entre epistemología (estudio de la capacidad para conocer) y la psicología, como vimos en capítulos anteriores.

A continuación describiremos las etapas relacionadas con nuestros sujetos de análisis.

El psicólogo suizo caracterizó al desarrollo de la inteligencia en cuatro etapas: sensorimotora, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales Beltrán (1998).

### **2.2.1 Etapa del pensamiento lógico concreto**

Cuando el sujeto alcanza la etapa del pensamiento lógico concreto es porque está listo para el ingreso a la instrucción formal. Esta etapa se caracteriza por la manifestación del “logicismo” que consiste en la presencia de determinadas estructuras lógicas que subyacen a las tareas. Esta etapa la podemos relacionar con la instrucción formal en la escuela primaria, que coincide con las operaciones concretas, los niños desarrollan la capacidad de pensar en forma lógica sobre el aquí y el ahora, logran aplicar principios lógicos a situaciones concretas. Así como anota Beltrán (1998) el paso de la inteligencia preoperacional a la operacional

ayudará a los escolares a generar estructuras cognitivas que les permita una interacción más objetiva con el entorno, aunque con limitaciones que sólo superarán con la adquisición de las operaciones formales. El pensamiento operacional, manifiesta Beltrán (1998) se fundamenta en el empleo de operaciones, mismas que se representan de forma mental y que obedecen a ciertas reglas lógicas de organización y que forman sistemas integrados con otras operaciones. Las reglas lógicas más importantes anota el autor son: la inversión y la compensación que permiten llevar a cabo transformaciones mentales reversibles.

Así la **inversión** permite que toda transformación en una determinada dirección pueda realizarse en la dirección opuesta. Como en el caso de la suma y la resta.

La **compensación** es aquella operación que anula los efectos producidos por una determinada transformación. Como por ejemplo la relación ancho-alto en un vaso de agua (Piaget en Beltrán , 1998).

Piaget (en Beltrán, 1998: 322) emplea como constructo teórico para explicar las operaciones concretas el término de agrupamiento, que consiste en que determinadas estructuras lógico-matemáticas son modelos adecuados para representar la organización de las estructuras cognitivas de la etapa de las operaciones concretas. Este agrupamiento presenta cinco propiedades que definen su estructura:

- a) **Composición.** Dos clases contiguas pueden combinarse para reducir una tercera de orden superior (al combinar sillas y mesas obtenemos muebles como resultado).
- b) **Reversibilidad.** La acción se vuelve reversible, es decir, es la posibilidad que tiene el pensamiento de volver al punto de partida, de considerar las acciones en sentido inverso. Y esta propiedad es lo que permite anticipar errores y precorregirlos. Podemos citar en el lenguaje el uso de la voz pasiva. El tren

atropelló a la vaca, y la vaca fue atropellada por el tren, en donde las dos oraciones corresponden a la misma proposición.

- c) **Asociatividad.** Se consigue el mismo resultado reuniendo las dos primeras subclases y después la tercera, que uniendo la primera a las dos últimas. es decir, dos rutas de pensamiento pueden llegar a la misma conclusión.
- d) **Identidad.** Al unir una clase con otra nula deja la primera inalterada, es decir, la vuelta al punto de partida permite encontrar lo idéntico a sí mismo.
- e) **Tautología y absorción.** Al combinar una clase consigo misma da como resultado la propia clase. Por ejemplo. si a la clase de perros le adherimos otra clase de perros, nos encontramos la clase de perros. Por otro lado, la reabsorción es aquella por la que si una clase está incluida en otra más amplia, la suma de las dos es igual a la más amplia. Por ejemplo; Las relaciones de supraordinados o hiponímicas. Ejemplo barco, velero, embarcación, en este caso embarcación conjuga a las otras dos.

En la opinión de muchos especialistas, como anota Beltrán (1998) los conceptos cognitivos que mejor nos indican que el niño ha pasado del periodo preoperacional al periodo lógico- concreto son: la conservación, la clasificación y la seriación, que abordaremos enseguida.

### **2.2.1.1 Los conceptos cognitivos que identifican el periodo lógico concreto**

#### **a) La conservación**

El concepto de **conservación** puede entenderse como la comprensión, por parte del niño, de que las relaciones cuantitativas entre dos objetos permanecen invariables, se conservan, aunque se produzca algún tipo de transformación, siempre que no se quite ni añada nada. Como por ejemplo si se le pide al niño que

con una bola de plastilina haga diferentes figuras (tortillas, salchichas) y al terminar se le pregunta en qué figura hay más plastilina ,y si el niño contesta de cualquiera de estas formas o parecidas es que ya ha adquirido la conservación:

**1.-Compensación:** la salchicha de plastilina es más larga que la bola, pero menos gruesa.

**2.-Reversibilidad:** si hago rodar la salchicha puedo transformarla en bola y quedará igual que al principio.

**3.- Identidad:** en realidad no ha cambiado nada es la misma plastilina.

#### **b) La clasificación**

Este concepto cognitivo se refiere a la capacidad de categorizar objetos. Piaget describe en la capacidad de categorizar objetos tres contenidos básicos:

1.-La clasificación consiste en agrupar objetos con respecto a una dimensión o criterio.

2.- La clasificación múltiple consiste en clasificar objetos simultáneamente en dos dimensiones o criterios.

3.- La inclusión de clases consiste en que una clase debe ser siempre más pequeña que otra que la contiene.

El desarrollo de las tres etapas anteriores sigue un proceso de tres etapas:

En la primera etapa el niño no sabe resolver las tareas correspondientes a los tres citados contenidos básicos. El niño se orienta por medio de factores figurales como los describe Piaget (Piaget en Beltrán, 1998:326) Así un niño junta un triángulo con un cuadrado diciendo que ha formado una casa con tejado.

En la segunda etapa que corresponde a la transición entre el periodo preoperacional y el operacional, los sujetos van realizando las clasificaciones con pocos errores, aunque cuando eligen un criterio incorrecto les resulta difícil

rectificar. Referente a la inclusión, el niño carece del dominio de la jerarquía entre clases y subclases, no es capaz de concentrar su pensamiento en dos tipos de relación, una de inclusión y otra de complementariedad. Como por ejemplo el niño que puede comparar bolas rojas con bolas amarillas, pero no las bolas rojas con las bolas de madera.

Por último, la tercera etapa, en la que el niño se encuentra en el periodo de las operaciones lógico-concretas, éste supera todas las tareas de clasificación, alcanzando el dominio de todos los niveles de la jerarquía de una clase.

### **c) La seriación**

La **seriación** se refiere a las relaciones de orden establecidas entre varios objetos con arreglo a una dimensión o criterio. Como por ejemplo; en las clásicas preguntas de exámenes de matemáticas: si A es más largo que B, B no puede ser más largo que A. La relación es transitiva si podemos afirmar que si A es más largo que B y B más largo que C, se concluya que A es más largo que C.

Así debemos precisar que en la adolescencia se llevan a cabo cambios sensibles y de carácter cualitativo; así mismo debemos observar que el razonamiento resulta más fácil cuando se aplica sobre contenidos significativos para el adolescente.

## **2.2.2 La etapa del pensamiento abstracto o hipotético-deductivo**

La etapa del pensamiento hipotético deductivo se caracteriza por una serie de formas de realizar las tareas intelectuales. Así tenemos.

### **2.2.2.1 El desarrollo del pensamiento abstracto**

La forma en que el adolescente utiliza el pensamiento abstracto, que podríamos describir como la manera de pensar sin saber cómo son las cosas, sino imaginar cómo podrían ser, diferencia a una forma de pensar de un escolar de

pensamiento de operaciones concretas a uno de operaciones hipotético-deductivas. La serie de habilidades separadas que empiezan a desarrollarse unos pocos años antes, pero que al principio sólo pueden utilizarse aisladamente (Neimark, en Hoffman, 1997) son aquéllas que en esta etapa toman el control del pensamiento.

#### **2.2.2.2 La utilización de hipótesis**

Esta característica del adolescente lo libera del pensamiento referencial y lo contacta con el mundo de lo hipotético. Aquí él dispara su pensamiento sobre posibles consecuencias antes de que sucedan o en situaciones que no han ocurrido nunca. Así los adolescentes pueden utilizar el razonamiento lógico para resolver problemas de un modo distinto: pueden formular hipótesis y probarlas de modo sistemático. Puesto que no están atados a una situación específica, pueden traducir el conflicto en imágenes, proposiciones y otras representaciones mentales (Bullinger y Chatillon, en Hoffman, 1997).

#### **2.2.2.3 La metacognición**

La metacognición es otro importante cambio cognitivo en los adolescentes que consiste en la capacidad de pensar acerca de sus propios pensamientos. Como anota, Hoffman (1997) la capacidad de pensar de este modo surge paulatinamente a lo largo de la adolescencia.

#### **2.2.2.4 La visión de los demás**

En esta característica del periodo adolescente es donde éste adquiere un nuevo orden de pensamiento que le permite explicar el punto de vista de los otros, no obstante, esta ampliación de la capacidad cognitiva puede involucrarlos en un tipo de egocentrismo, es decir, tienden a centrarse más en sus deducciones que en lo que los otros piensan de ellos. Es por eso que en este periodo como anota Elkind

(en Hoffman, 1997) mientras dura este estado se presentan dos circunstancias: la audiencia imaginaria y la fábula personal. La primera consiste en la creencia, por parte del adolescente, de que las otras personas comparten sus propias preocupaciones sobre ellos mismos y creen que están pendientes de su aspecto, conducta y acciones. La segunda se refiere al sentimiento del adolescente de que es indestructible y único.

#### **2.2.2.2 OTRAS CARACTERÍSTICAS DEL ADOLESCENTE DE LA ETAPA HIPOTÉTICO-DEDUCTIVA**

**2.2.2.2.1 La cognición social** se refiere a como el joven va, a partir de su conocimiento en relación a los otros, construyendo sus habilidades cognitivas en el mundo social con base en sus creencias, deseos, actitudes, ambiciones, valores como anota Campero (1998) no es suficiente con enfrentarse a los adolescentes; es necesario, además, establecer puentes de comunicación entre ellos y nosotros (profesores, facilitadores). Estos puentes son los valores.

**2.2.2.2 La inteligencia práctica** es otra de las características de la etapa hipotético- deductiva, que surge de la experiencia en las actividades sociales estructuradas y es distinta de la inteligencia académica. Esta está relacionada con la resolución de problemas en la vida cotidiana, con hacer planes para el futuro y tomar decisiones correctas. Así lo precisa Hoffman (1997) tomar decisiones correctas requiere buenas habilidades para resolver problemas, junto a la voluntad de decidir, aceptar compromisos, pensar con lógica, detectar intereses creados y un patrón coherente de las mismas.

Por otra parte investigadores como Epstein, Marsh (en Hoffman, 1997) entre otros han tratado de correlacionar los cambios en el pensamiento adolescente con el crecimiento del cerebro o las diferencias de género. Sin que se haya llegado a una construcción teórica pertinente. Aunque algunos teóricos (D. Keating, en Hofman, 1997) creen que un buen procesamiento de información, la mayor

capacidad de almacenar datos y la educación son los responsables de los cambios en el razonamiento de los adolescentes.

En concreto: el desarrollo del pensamiento es un proceso continuo y secuencial, en el que los niveles inferiores nutren y preparan los superiores. A pesar de ello no consiste en una mera acumulación de datos o conocimientos sino en el desarrollo de nuevas formas de organización de la experiencia, cada vez más económicas y mejor equilibradas, por esta razón la educación tiene un papel muy importante (Vigotsky en Gosky, 1957) ya que a través de ésta aprendemos los conceptos cotidianos; mientras que los científicos se aprenden en una situación de enseñanza formal.

Pero la pregunta está en el aire ¿Qué alcances se presupone que deben tener los adolescentes que hablen de su desarrollo cognoscitivo y que estén relacionados con la comprensión lectora? La interrogante dará puerta abierta al siguiente segmento.

### **2.3 LOS ALCANCES OPTIMOS DE LOS ADOLESCENTES**

Al hablar de los alcances óptimos del adolescente nos referimos a la serie de habilidades que un adolescente debe alcanzar para llevar a cabo una buena comprensión lectora, así tenemos:

#### **a) El lenguaje**

El lenguaje comprendido y hablado es el alcance o habilidad que el adolescente debe utilizar, es decir, debe tener un buen dominio de esta habilidad (hablado y escrito); lo utiliza para discutir sentimientos y otras ideas abstractas; usa las palabras abstractas de manera discriminada y selectivamente. Además el manejo del lenguaje entre otros apoyos están: la coordinación y construcción de ideas, de tal manera que le ayuden a exponer las ideas principales y las secundarias en un discurso, esta habilidad debe desarrollarse al máximo porque le ayuda a hablar con fluidez: característica que enriquece la comunicación.

### **b) Desarrollo neuromotor**

En el periodo adolescente se consolida la noción corporal, llega a la abstracción mental de todos los movimientos y posturas, se consolida también su noción espacial y temporal, que es una de las últimas adquisiciones neuromotoras.

### **c) Nivel de audición**

La discriminación auditiva fina alcanza su máximo desarrollo al consolidarse en el adolescente las asociaciones auditivo fonéticas, con el conocimiento de su representación gráfica. Esto quiere decir, que quien ha desarrollado su conocimiento del alfabeto fonético, fácilmente podrá tener lecturas más enriquecedoras.

### **d) Características psíquicas**

El adolescente debe manejar la etapa operatoria concreta; desarrollo de la lógica y el razonamiento; la noción de reversibilidad. Y más adelante el razonamiento hipotético deductivo.

### **e)Comprensión**

El adolescente comprende, tanto el lenguaje escrito, como términos abstractos para interpretar moralejas, refranes, establecer críticas según el desarrollo de su lógica y razonamiento.

### **f)Expresión de vocabulario**

En relación con su desarrollo intelectual éste puede constituir estructuras sintácticas más complejas.

### **g) Articulación**

El adolescente puede articular palabras largas con o sin significado y trabalenguas.

Es necesario hacer una pausa aquí y señalar que es de crucial importancia tomar en cuenta que cada etapa sólo se alcanza si se dan las condiciones necesarias específicas, entre éstas está la enseñanza formal (Vigotsky, en Gosky, 1958).

Con la revisión de los conceptos hasta aquí expuestos nos hemos percatado del cúmulo de variables que se entremezclan y que determinan, en algunos casos, el avance o retroceso de la comprensión lectora en el adolescente. Que el hecho de aprender a leer está inmerso en una red de hechos complejos, y que la participación activa del sujeto es preponderante. Y que si bien el aprendizaje surge en un ambiente contextualizado, no es posible desconocer que este mismo pueda inhibir procesos mentales, que sólo se pueden dar en la reflexión, en el lenguaje interior.

Por otro lado debemos acotar que los aportes hechos en un área de conocimiento, siempre están sustentados en teorías, en este caso en teorías del aprendizaje. Por eso en el siguiente capítulo abordaremos las teorías del aprendizaje que sustentan la comprensión lectora.

### III. TEORIAS DEL APRENDIZAJE QUE FUNDAMENTAN LA COMPRENSIÓN LECTORA

A través del tiempo, el concepto de **aprendizaje**<sup>1</sup> ha transitado por una serie de propuestas que podrían clasificarse en tres grandes momentos- sin que estos hayan perdido un hilo conductor hasta nuestros días-. El primero de éstos lo ubicamos en la perspectiva de la psicología estructural-funcionalista. El segundo lo identificamos con el nacimiento del conductismo y el tercero con el enfoque cognoscitivista, que en realidad es el resultado del devenir de los estudios en la psicología y áreas relacionadas (neuropsicología, inteligencia artificial, informática, lingüística, neurolingüística, educación, psicología instruccional, etc.). En este apartado se revisan las principales corrientes, teorías y/o pensadores más relevantes por su significatividad en el estudio del aprendizaje.

Haremos nuestra revisión a partir de los trabajos de la escuela *gestaltista* que es la primera en romper con el paradigma conductista, que había funcionado hasta la primera mitad del siglo XX. El enfoque conductista vino a representar, en los albores del siglo XX, una visión del desarrollo intelectual completamente mecanicista, en el que un concepto seguía a otro de un modo automático sin **tener en cuenta el control voluntario por parte del sujeto**. (Leahy cit. por Calero Guisado, 1999: 18). La crisis que se generó en el enfoque conductista por explicar el aprendizaje se debió a la gran cantidad de estudios que cada vez se alejaban del objetivo principal que planteaba esta escuela. Es en este momento en que surge en Alemania el enfoque Gestaltista como protesta a los estudios asociacionistas que hasta ese momento se realizaban.

#### 3.1 ESCUELA GESTALTISTA

La escuela Gestaltista está representada por los psicólogos Wolfgang Köhler, Max Wertheimer y Kurt Koffka reconocidos como los principales

---

<sup>1</sup> Los psicólogos definen el término aprendizaje como un proceso que ocurre en el interior del organismo y que conduce a cambios relacionados permanentes de la conducta y atribuibles a la experiencia. Vid. (Davidoff: 1982: 260)

precursores de los estudios que se llevaron a cabo bajo esta corriente. La psicología de la Gestalt fue un producto puramente alemán por lo que se debe emplear el término Gestalt y no sus equivalentes: forma, patrón, estructura, configuración, como bien anota Keller (1982) que no ayudan a aclarar más el concepto. Los estudios que realizaron sobre los procesos mentales superiores dieron pie para postular que la percepción es simultáneamente subjetiva y organizada e idearon varias formas de evidenciar las propiedades de la percepción que es influida por el contexto y la configuración de los elementos percibidos. Se rigieron por una serie de leyes como: figura –fondo, la continuidad, proximidad, similitud, dirección común y simplicidad, que trataron de aplicar al aprendizaje.

Vale precisar que los psicólogos gestaltistas se interesaban fundamentalmente en la percepción y en los procesos de resolución de problemas (Bowen, 1973); sin embargo trataron de aplicar los resultados de estas áreas a los del aprendizaje. Así propusieron varias leyes que a continuación revisaremos

**3.1.1 La Ley de figura fondo.** Ley que consiste en ver objetos o figuras siempre que uno mira a su alrededor, la aplicaron al aprendizaje, argumentando que la importancia de la figura fondo reside en que la gente aprende básicamente acerca de la figura en la que concentra su atención y no acerca del fondo, esto es según Bower (1973) las instrucciones que se les dan a los sujetos a menudo inciden en lo que se refiere a una figura importante, si les presentamos una serie de tarjetas de diversos colores con diferentes figuras y hacemos hincapié en las figuras que en el color, seguramente recordarán éstas.

**3.1.2 La ley de la proximidad.** Esta ley consiste en ver los elementos visuales cercanos entre sí como un conjunto integrado - por ejemplo en los sonidos de tambores en intervalos, se perciben como una unidad-, los gestaltistas la adaptaron al aprendizaje proponiendo que se puede percibir por proximidad la escritura y el habla, cada conjunto de fonemas y pausas nos ayudan a entender y a descifrar un mensaje.

**3.1.3 La ley de similitud.** Esta establece que los elementos que contienen características similares (color, textura, forma, etc.) se perciben como de la misma clase, por eso fue retomada por los psicólogos para aplicarla en el aprendizaje, ejemplificando que cuando leemos o hablamos, utilizamos constantemente el factor de similitud, lo que garantiza la comprensión de un mensaje.

**3.1.4 La dirección común** es otra de las leyes que propuso el enfoque gestaltista que consiste en percibir los elementos que aparecen en intervalos de agrupaciones como continuos, y complementarios. Esta ley fue explicada para el aprendizaje proponiendo que el sujeto considera la terminación de una serie de factores, Bowen (1973) ejemplifica. Si la serie abcdbcddede se le proporciona a una persona para completarla, ésta inferiría que la serie termina con “f” puesto que tiene un período de tres y forma ciclos por alfabeto hacia delante.

**3.1.5 La ley de la simplicidad.** Los gestaltistas la adaptaron argumentando que si todo permanece constante, la persona ve el campo perceptual como si estuviera organizado en figuras simples y regulares.

Los psicólogos de la Gestalt reafirman que la percepción de la forma emerge de las relaciones entre las partes, y que en tal proceso las partes podrían perder sus propiedades anteriores y adoptar nuevas, determinadas por la forma del patrón completo (Bowen, 1973),

por lo que esto hace pensar que los gestaltistas dieron más importancia a la comprensión que a la común acumulación de conocimientos, como pensaban los conductistas. **Los gestaltistas proponen** la idea que a mejor comprensión de la resolución de un problema, mejorará la estrategia en nuevos planteamientos sobre problemas parecidos (Pozo, 1989). Así, los investigadores alemanes advirtieron que la percepción es el trampolín que desencadena los procesos de aprendizaje. Ellos concibieron el concepto de reestructuración argumentando que los individuos maniobran o reorganizan los elementos de un problema tras una profunda reflexión.

A pesar de las críticas que la escuela gestaltista obtuvo, por ejemplo: negar a sus antecesores y negar a sus contemporáneos o sustituir antiguos términos bien definidos por nuevos, según por estar pasados de moda (Keller, 1982), sus aportes fueron invaluable para la psicología en general y específicamente para la psicología cognoscitivista.

Dentro de las aportaciones de la escuela Gestaltista están: la recuperación de la conciencia para el estudio del aprendizaje; la insistencia en la superación del enfoque atomista (lo más importante es el todo y no las partes); la contribución de conceptos como aprendizaje comprensivo, desencadenado por la reestructuración súbita del problema. Reestructuración que queda vinculada al concepto de equilibrio (Pozo, 1989), término que desarrolla Piaget y que revisaremos como segunda escuela o teoría.

### **3.2 JEAN PIAGET**

Jean Piaget, como uno de los genios más destacados del siglo XIX y del XX, pretende describir e interpretar todas las fases del desarrollo (como producto del desequilibrio y del deseo del ser humano para establecer el equilibrio mediante la asimilación de nuevos conocimientos) desde la infancia hasta la etapa adulta. Gran parte de su vida la pasó estudiando cómo aprendemos lo que sabemos (epistemología).

Las aportaciones de Piaget al aprendizaje, no fueron directas, es a través de sus lecturas que podemos percatarnos de su interés manifiesto por este concepto. Revisaremos los presupuestos de la teoría piagetiana para evidenciar lo importante que resulta para nuestra investigación.

A partir de una serie de experimentos de razonamiento realizados junto con Binet, Piaget observa que las respuestas incorrectas son las más interesantes puesto que permiten identificar las diferencias respecto a los participantes según su edad. Lo que lo lleva a formular que las respuestas están vinculadas con la

etapa de desarrollo que tiene cada participante. Es por ello que él postula que el desarrollo cognitivo sucede semejante al desenvolvimiento de un argumento lógico: paso a paso, en una secuencia de etapas y subetapas. Para él las estructuras cognitivas del niño son como un juego de premisas lógicas. El pequeño utiliza la experiencia para hacer deducciones de sus premisas y crea otras no conocidas que resultan en nuevas estructuras lógicas, a partir de las cuales realiza deducciones que no existían en su experiencia, hasta que logra un juego que no conocía y que puede adaptar a su entorno (Piaget cit. por Klingler, 2000: 44)

Con la reflexión anterior desarrollaremos los conceptos de asimilación, acomodación y equilibrio propuestos por Piaget:

**3.2.1** El investigador suizo define a la **asimilación** con fundamento en la biología (por ser su primer acercamiento a la ciencia) como la integración de elementos exteriores tanto en estructuras en evolución como en las ya acabadas en el organismo[...] En términos psicológicos, la asimilación sería el proceso por el cual el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas (desarrollo de representaciones) o estructuras conceptuales disponibles (Pozo, 1989). Sin embargo no basta con significar la realidad, falta que la realidad también nos informe de cómo está estructurada.

**3.2.2** La **acomodación**. Piaget define la acomodación como cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan.

(Piaget, cit. por Pozo, 1989: 180). Es decir como anota Pozo “si mis esquemas no sirven para asimilar una situación determinada, probablemente los cambie adaptándolos a las características de la situación”. Es entonces que aparece el concepto de equilibrio, pero no en ese momento, sino en la mediación asimilación-equilibrio-acomodación. Es decir que el equilibrio es dinámico y puede cambiar en función de la edad, del problema, de la conducta en cuestión. Por definición, el

momento final del desarrollo intelectual (la forma de conocer del adulto) es el que representa un equilibrio general más estable (Beltrán, 1998).

**3.2.3** Como para Piaget el propósito era observar qué había en común y previo a la forma de actuar del niño en la comprensión de la realidad y cómo iba cambiando en las diferentes etapas, su producción al investigar estos aspectos generó una descripción del desarrollo intelectual desde el nacimiento hasta la adolescencia y el descubrimiento de estructuras o totalidades del pensamiento explicativas de la mayoría de las realizaciones de los niños de cada edad. Así encontró cuatro **etapas del desarrollo** que tienen que ver con la forma en que aprenden los sujetos: la primera etapa es la **sensoriomotriz** (desde que nacen, hasta los dos años); la **preoperacional** (de los dos a los siete) etapa en la que adquieren imágenes, conceptos y palabras que representan la realidad externa, la etapa de **operaciones concretas**, en la que se manejan símbolos, pero de objetos concretos, no ideas abstractas ni procesos lógicos, y la etapa de las **operaciones formales**.

Desde la perspectiva piagetiana se puntualizarán las aportaciones sobre el desarrollo relacionadas con el aprendizaje:

- Si consideramos que el desarrollo de los sujetos es alterado por el interior y exterior debemos tomar en cuenta lo que logra internamente un sujeto.
- Considerar que lo más importante en el aprendizaje es el sujeto.
- Que las actividades que se faciliten al sujeto están enfocadas al desarrollo de habilidades del sujeto para construir un significado a partir de la experiencia.
- Que el aprendizaje está vinculado con la serie de investigaciones que estudió Piaget.
- Que centrado en su enfoque epistemológico, hizo un seguimiento del proceso de desarrollo del niño para precisar las etapas de dominio del pensamiento lógico.

No cabe duda de que Piaget es un autor que se aproxima a la Psicología de su tiempo con preocupaciones sobre problemas muy generales: el acceso al conocimiento humano y la génesis de actividades psicológicas superiores que caracterizan nuestra especie. Las soluciones que encuentra a sus problemas no le resultan satisfactorias y profundiza la psicología desde una perspectiva evolutiva e interactiva en la búsqueda de la clave de la condición humana. Estos mismos argumentos los encontraremos en Lev. Vigotsky, autor que revisamos a continuación.

### 3.3 LEV VIGOTSKY

La gran diferencia entre Piaget y Vigotsky es que este último, siempre tuvo presente el concepto de instrucción y aprendizaje en sus investigaciones, lo que generó que sus aportaciones tomarán un rumbo más propenso a la educación. Con los tres conceptos que revisaremos a continuación Vigotsky pasó como uno de los autores trascendentales en la conformación de la filosofía constructivista del conocimiento.

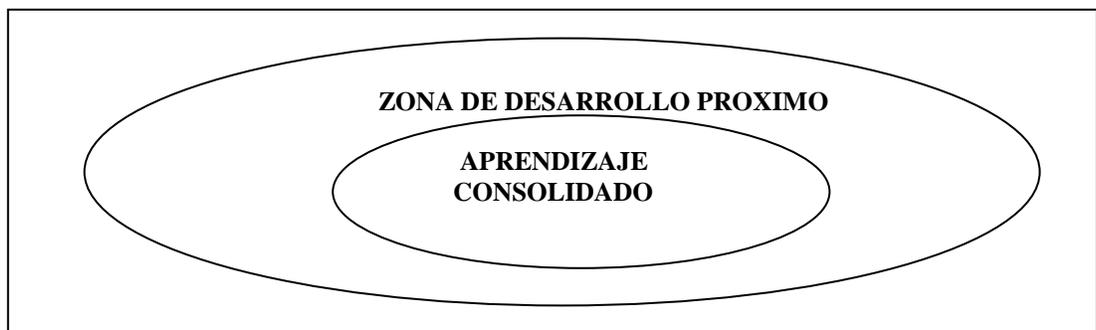
- El interfuncionalismo de lenguaje y pensamiento.
- La zona de desarrollo próximo.
- La formación de conceptos.

**3.3.1** Respecto a la **interfuncionalidad** del lenguaje y el pensamiento Vigotsky afirma que el lenguaje y el pensamiento tienen dos raíces distintas en su desarrollo **ontogénico** (desarrollo del individuo considerado con independencia de la especie). En el desarrollo del habla hay una fase preintelectual; y en el desarrollo intelectual, una etapa prelingüística. Siguen su proceso de desarrollo en forma independiente uno de otro hasta un cierto punto; pero en un momento dado, cuando el niño tiene aproximadamente dos años, el pensamiento se torna verbal, y el lenguaje, racional. Vemos la manifestación del lenguaje del niño en el habla egocéntrica. (Vigotsky cit. por Klingler, 2000:27)

**3.3.2** El concepto de **zona de desarrollo próximo** queda definido por Vigotsky como aquellas funciones que aún no han madurado, sin embargo se hallan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los “brotes” o las “flores” del desarrollo, más bien que como los “frutos” del desarrollo (Vigotsky cit.por Moll 1993: 189). La zona de desarrollo próximo ( ZDP) propuesta por Vigotsky plantea que hay gran diferencia entre si un niño trabaja solo que si lo hace en compañía de un niño más apto o de un adulto, su ZDP se verá motivada para desarrollarse.

Aunque el concepto de ZDP ha tenido sus críticas, por el momento sólo nos interesa como punto de referencia para el aprendizaje. Se habla de una enseñanza colaborativa.

**FIG. 1 Representación de la zona de desarrollo próximo**



Fuente: Klingler F.(1999) Psicología cognitiva. México, McGraw-Hill.

La Fig. 3 representa la zona de desarrollo próximo que se refiere a las habilidades y conocimientos que el alumno puede exhibir con el apoyo de un experto (mediador); por ejemplo, maestro, padre o algún compañero y un buen método que facilite un aprendizaje consolidado.

**3.3.3** Otro concepto acuñado por Vigostky de vital importancia para nuestro objetivo es: **La formación de los conceptos**, que según el psicólogo ruso se adquieren a través de varias etapas, las describiremos a continuación.

El término de **concepto** Vigostky lo aborda desde dos perspectivas: desde los conceptos cotidianos y los científicos.

Los conceptos cotidianos son los conceptos aprendidos a través de la vida hasta poco antes de ingresar a la instrucción escolar. Vigostky se refiere a éstos argumentando que evocan un sistema de enlaces reales-inmediatos. Por otro lado los conceptos científicos son aquellos que se aprenden con la instrucción escolar, los que introducen al objeto, según anota Vigostky, en un sistema de determinaciones lógico-verbales. Esto es (2004: 131) que los “conceptos que el niño adquiere en la escuela están mediatizados desde el comienzo por algún otro concepto científico”

### **3.3.3.1 DESARROLLO O FASES DEL CONCEPTO**

Vigostky (2004) retoma el método de “la doble estimulación” método propuesto por L.S. Sakharov. Este método está integrado por tres etapas, las cuales se subdividen en otras más.

**3.3.3.1.1 La primera fase o etapa** del desarrollo del concepto se caracteriza por un conglomerado de objetos que están unidos en la mente del niño, según Vigostky “en una imagen que debido a su origen **sincrético** (sin un orden aparente) es altamente inestable”. Hay quienes llaman a esta fase: “coherencia- incoherencia”, “sincretismo”. Vigostky la describe como la fase caracterizada por una tendencia a compensar con una superabundancia de conexiones subjetivas, la insuficiencia de las relaciones objetivas bien aprendidas, y a confundir estos vínculos subjetivos con enlaces reales entre cosas Vigostky (2004). Esta fase contiene tres fases:

- a) **Fase del ensayo y error.** Esta se caracteriza por la creación azarosa o simple conjetura de agrupamientos sincréticos.
- b) **Fase de la disposición espacial de los objetos.** Esta fase se caracteriza por la organización que el niño hace del campo visual, puramente sincrético. El niño agrupa los objetos con base en la contigüidad de los mismos en el espacio y en el tiempo. O por haber sido incluidos en alguna otra relación más compleja por la percepción inmediata.

- c) **Fase caracterizada por formación de objetos tomados de diferentes grupos o montones** que también han sido formados por el niño como en la fase anterior.

**3.3.3.1.2 La segunda fase o etapa** del desarrollo del concepto está caracterizada por pensamientos en complejos que el niño establece a través de vínculos que existen realmente entre un tipo de objetos, es decir, en esta fase el sincretismo se torna cada vez más pensamiento objetivo, coherente, aunque cabe mencionar que esta fase no refleja las relaciones objetivas del mismo modo que el pensamiento en conceptos. Así, la diferencia de un complejo y un concepto estriba en que mientras el concepto agrupa a los objetos de acuerdo a un atributo “ los vínculos que relacionan los elementos de un complejo con el total y unos con otros pueden ser tan diversos como en realidad son los contactos entre las relaciones de los elementos” (Vigotsky, 2004:). El autor menciona varios tipos de complejos en orden ascendente:

- a) **Complejos asociativos.** El complejo asociativo consiste en cómo un niño incluye un objeto en una cadena o “apellido común” sólo porque el objeto-ejemplo tiene alguna característica que lo empata con el complejo.
- b) **Complejos de colección.** Este complejo consiste en la combinación de objetos o de impresiones concretas que causan en el niño los grupos que están mucho mas cerca de parecer colecciones.
- c) **Complejos cadena.** Estos complejos se caracterizan por mantener una reunión dinámica, consecutiva de eslabones individuales en una sola cadena con una significación que se traslada de un eslabón al siguiente.
- d) **Complejos difusos.** Se caracterizan por la fluidez de cada atributo que une los elementos aislados.
- e) **Los pseudo-conceptos** constituyen la última fase del pensamiento en complejos. Los pseudo-conceptos son eslabones entre el pensamiento en conceptos y el pensamiento en complejos. Cabe anotar que el intercambio verbal con el niño por parte del adulto es un factor importante en el desarrollo de los conceptos en el infante.

**3.3.3.1.3 La tercera** fase en el desarrollo de los conceptos es la llamada fase de los procesos de *abstracción y separación*, subdividida en dos más.

**a) La abstracción** se caracteriza porque el niño agrupa los objetos de manera abstracta, por la mayor similitud que se establece entre los objetos (pequeño y redondo o rojo y ancho).

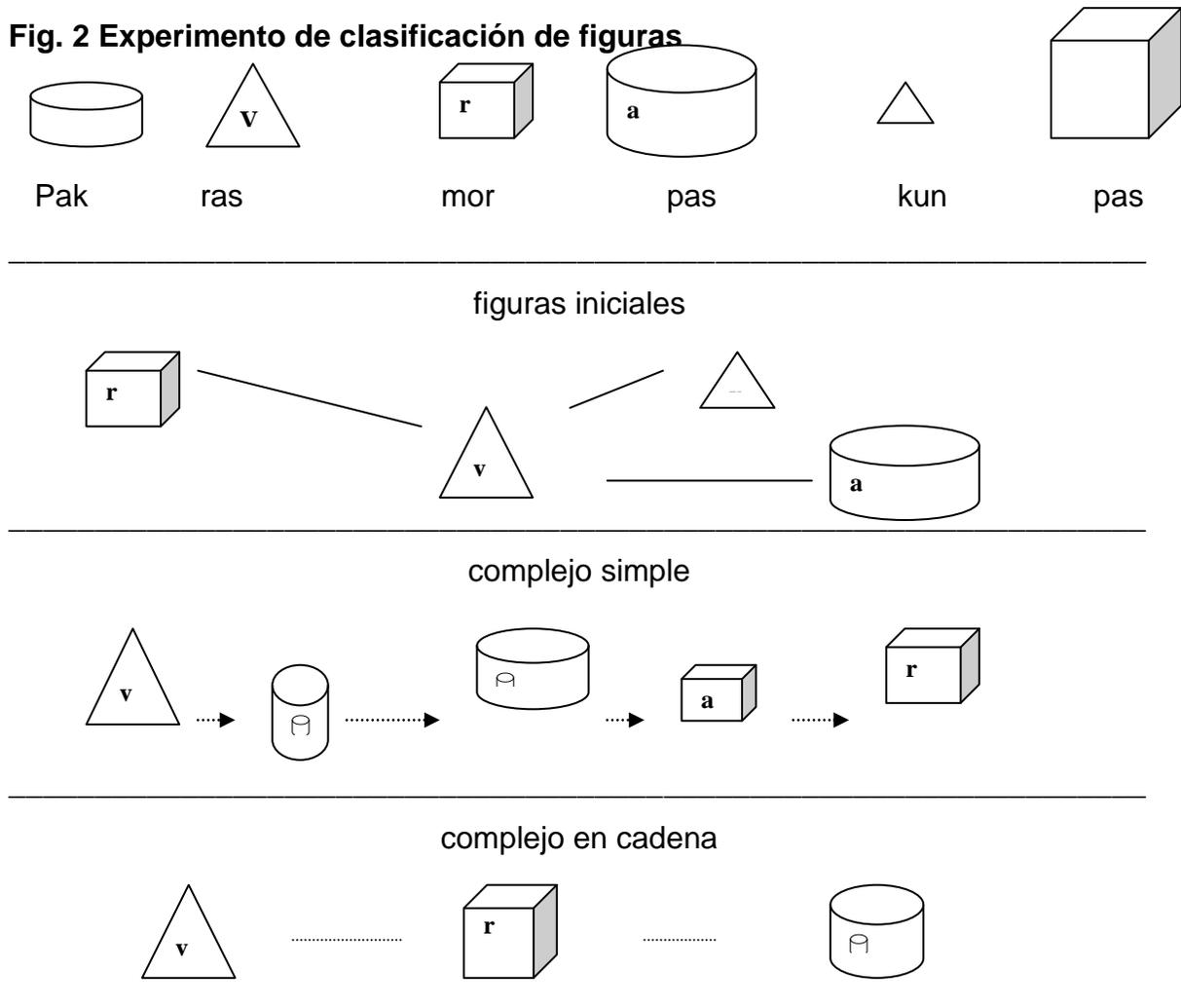
**b) La segunda subfase** se caracteriza porque los objetos agrupados, de alguna manera tienen un subnúcleo o atributo (redondo, color, etc.), esto, como menciona Vigotsky(2004: 112) son formaciones precursoras de los conceptos verdaderos, son los identificados como “ conceptos potencia”

Según la escuela soviética los procesos que conducen a la formación de los conceptos son dos: uno de ellos es la formación en complejos que el niño agrupa bajo un mismo

“apellido”, común, formando una familia, esta etapa como vimos se subdivide en otras; el otro proceso es el de la formación de los conceptos potencia. En este proceso como en el anterior la palabra hace acto de presencia con su papel de directriz en la formación de los conceptos genuinos.

Presentamos a continuación gráficamente algunas fases del “método de la doble estimulación”

**Fig. 2 Experimento de clasificación de figuras**



Nuevo concepto (grande y alto)

Referencias: a: azul; m: amarillo; r: rojo; v: verde.

Fuente: Luria, A. R. (1984:76) Conciencia y lenguaje. España, Visor

Es evidente que la teoría de Vigotsky no se vio favorecida, ni por su muerte ni por las circunstancias que rodearon su momento histórico. Es por esto que Jerome Bruner es uno de los seguidores o continuadores de las ideas propuestas por Vigotsky que más se ha acercado al estado de las ideas del escritor ruso, que pudo transmitir y difundir la teoría que Vigotsky abanderó. Será nuestro siguiente autor a revisar.

### 3.4 JEROME BRUNER

J.S Bruner ha ido instaurando en todos los ámbitos de la psicología (la percepción, el desarrollo de los sistemas de representación, el papel de la cultura en el desarrollo cognitivo, la educación, las competencias y destrezas tempranas, la adquisición del lenguaje) cambios significativos que lo han colocado como uno de los escritores más importantes del siglo XX (Bruner, 1988).

El pensamiento de Bruner queda anclado al pensamiento de Vigotsky, esto es porque trató de explicar los conceptos que el escritor ruso concibió.

Daremos a continuación los presupuestos de su teoría, así como los comentarios que sirven de anclaje entre los dos pensadores.

**3.4.1 Bruner** argumenta que en el aprendizaje el concepto de “**formato**” está presente en la medida en que el niño pasa de un aprendizaje no verbal a uno verbal, explica que a partir de la lectura de cuentos ilustrados, de un adulto a un niño, se puede percibir como el infante va aplicando este formato, en la medida en que el adulto interactúa con el niño con signos gráficos y fónicos. Este concepto explica el tránsito de lo interpersonal a lo intrapersonal que abordó Vigotsky.

**3.4.2** Otro concepto que relaciona las ideas de Vigotsky y Bruner es el de **andamiaje**.

Para Bruner el hecho de que un adulto y un niño compartan la necesidad de construir una pirámide ayuda a explicar como el adulto con base en el desarrollo actual del niño tiene que ir generando estructuras en la pirámide de acuerdo con lo que el niño es capaz de realizar, es decir, lo va motivando para que el niño vaya tomando “las riendas” de la construcción de la pirámide, esto lo motivará para dar la mayor eficacia y competencia dentro de su zona de desarrollo próximo.

Bruner y Vigotsky coinciden con la idea de que el desarrollo es un proceso socialmente mediado, asistido. Bruner considera que la intervención educativa es el factor determinante de lo que ha de ser el curso evolutivo, su forma y contenido

(Bruner, 1988). Es por ello que la intervención educativa es en donde lo cultural tiene un gran peso, por lo que él considera que la parte socio-política en la educación es importante; sin embargo, este pensador fue muy sensible al considerar la parte evolutiva con el mismo peso.

Bruner mantuvo la postura de concebir al desarrollo cognitivo como un proceso de fuera hacia adentro (de la cultura, de los otros, hacia el individuo, hacia el yo), punto con el que coincide con Vigotsky.

**3.4.3** El “**currículum en espiral**” es otro concepto que acuña Bruner que consiste en presentar a los niños una traducción o conversión que empezará con procedimientos marcadamente activos e intuitivos para los niños más pequeños y que se dirigirá luego progresivamente a formas de presentación cada vez más elaboradas, simbólicas, conceptuales.

**3.4.4** Bruner, al hablar de la progresión en el desarrollo de capacidades según la edad y las necesidades del individuo, concibe el concepto de la “**personalización del conocimiento**” para referirse a lo que cada individuo puede lograr a partir de sus incapacidades, mismas que no tienen porque parecerse a las de otro, entonces al personalizar el conocimiento cada individuo lograr trabajar al máximo sus potencialidades.

**3.4.5** Un aspecto más que se le reconoce a Bruner es la idea de ir más allá de la información recibida. Este aspecto queda anclado al concebir a **la inferencia** como un mecanismo que ayuda al individuo a no quedarse con lo que se le da, sino que logra recrear nuevas lecturas de esa información.

Debemos recordar que con sus aportaciones cada uno de los pensadores que hasta aquí hemos revisado han conformando el enfoque constructivista del aprendizaje, enfoque que logró gran auge con las escuelas soviética y ginebrina. Cada uno de los intelectuales del aprendizaje ha ido modificando o puliendo su propuesta, como es el caso de Robert Gagné, que revisaremos a continuación, ya que representa la aportación de la escuela estadounidense al constructivismo.

### 3.5 LA TEORÍA DE LA INSTRUCCIÓN

Robert Gagné desarrolló una teoría que postula cómo algunos **tipos de aprendizaje** son requisito previo de otros más complejos. Esta concepción ha logrado mantenerse en el ámbito de la psicología y sobre todo en el aprendizaje. El autor retomó varias investigaciones sobre aprendizaje para poder probar su teoría. Proponía, por ejemplo, que podemos alcanzar notable éxito si se siguen ciertos procedimientos: si un programa se divide en unidades, si las unidades en horas; si los alumnos acreditan un examen entre cada unidad, por esto los alumnos pueden terminar un programa. Desde sus primeras investigaciones Gagné se instaló en el manejo del concepto de instrucción.

Las investigaciones sobre aprendizaje han generado varios modelos, mismos que han servido para formular la idea de que un tipo de aprendizaje lo podemos aplicar para ciertas cuestiones y para otras, no. Por ejemplo, está el aprendizaje por asociación, el de ensayo y error, el del reforzamiento, las respuestas condicionadas, aprendizaje de asociaciones verbales o la del "Insight". Cada uno de estos tipos de aprendizaje ayuda a desencadenar en el individuo formas especiales de aprender, que tienen que ver con su forma propia de aprender.

Toda esta orientación de apreciar el aprendizaje nos lleva a postular que cada vez estamos más cerca de alcanzar métodos más variados, métodos que consideren las capacidades de los que intervienen en el aprendizaje. Es por ello que nuestro siguiente pensador quien recupera varias ideas: como la de considerar al aprendizaje desde la perspectiva del salón de clases, y no a partir de investigaciones hechas en laboratorio para luego ser aplicadas en ámbitos escolares; o como considerar a los métodos y las teorías de enseñanza con una relación intrínseca con la naturaleza del proceso de aprendizaje, con los factores cognoscitivos, afectivos, y sociales que lo influyan; estamos hablando de David P. Ausubel, que es nuestro siguientes pensador, con el que surge la psicología educativa, y quien coincide con Vygotsky en considerar que el aprendizaje necesita de una situación concreta para ser asimilado, puesto en práctica o significativo.

### 3.6 DAVID P. AUSUBEL

David Ausubel es considerado como el máximo exponente de la llamada teoría cognoscitivista, sus investigaciones sobre aprendizaje se centraron básicamente en concebir al aprendizaje desde la perspectiva del foro escolar y no desde la psicología en general para después ser aplicada al ámbito educativo.

La función básica de la psicología educativa, en la empresa de la educación es ocuparse de la naturaleza, las condiciones y la evaluación del aprendizaje en el salón de clases o de la materia de estudio junto con los factores que la influyen (Ausubel, 1976).

**3.6.1 Ausubel** propone que el objeto de estudio de **la psicología educativa** incluye:

- 1.- Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afecten la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento.
- 2.-El amplio mejoramiento de las capacidades para aprender y resolver problemas.
- 3.-Averiguar las características cognoscitivas y de personalidad del alumno, así como los aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje de una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material.
- 4.-Determinar las maneras adecuadas y de máxima eficacia de organizar y presentar materiales de aprendizaje y de motivar y dirigir deliberadamente el mismo hacia metas concretas.

La psicología educativa, como un enfoque cognoscitivista, propone que los profesores deben decidir lo que es importante que los alumnos aprendan, averiguar qué es lo que están listos para aprender, conducir la enseñanza a un ritmo apropiado y decidir la magnitud y el nivel de dificultad propios de las tareas de aprendizaje (Ausubel 1976).

Además, Ausubel trata sobre los tipos de aprendizaje: el significativo, por repetición, de formación de conceptos, verbal y no verbal de resolución de problemas, que pueden tener lugar en el salón de clases. Este psicólogo argumenta que “el aprendizaje por descubrimiento, sea de formación de conceptos o de solución de problemas por repetición, que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se dé, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva” (Ausubel, 1976: 35).

**3.6.2** A continuación se presenta un cuadro sobre las **fases del aprendizaje significativo**.

**Cuadro No.1 Fases del aprendizaje significativo**

Fase inicial	Fase intermedia	Fase final
<p>-Hechos o partes de información que están aislados Conceptualmente.</p> <p>-Memoriza hechos, usa esquemas preexistentes (a aprendizaje por acumulación).</p> <p>-El procesamiento es global Escaso conocimiento específico del dominio.</p> <p>La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico; uso de estrategias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condicionamiento</li> <li>• Aprendizaje verbal</li> <li>• Estrategias mnemónicas</li> </ul> <p>Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio.</p> <p>Uso del conocimiento previo.</p> <p>Analogías con otros dominios.</p>	<p>Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas.</p> <p>Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas.</p> <p>Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución.</p> <p>Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones (menos dependientes del contexto específico)</p> <p>Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas.</p> <p>Organización.</p> <p>Mapeo cognitivo.</p>	<p>Mayor integración de estructuras y esquemas.</p> <p>Mayor control automático en situaciones <i>topdown</i>*.</p> <p>Menor control consciente. La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo.</p> <p>El aprendizaje que ocurre en esta fase</p> <p>Consiste en:</p> <p>a) Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes(dominios).</p> <p>b) Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras(esquemas)</p> <p>Manejo hábil de estrategias específicas de dominio.</p> <p>*De lo general o lo particular</p>

Fuente: (Shuell Cit.por Díaz Barriga, 1998: 27)

En el cuadro de Shuell se pueden notar las aportaciones sobre el concepto de aprendizaje realizadas desde otras líneas cognitivas: teoría de los esquemas, el

enfoque expertos-novatos, entre otros. Además podemos percatarnos que el aprendizaje significativo a través de las tres fases, se va volviendo más complejo, lo que exige la aplicación de nuevas estrategias más sofisticadas.

**3.6.3 Ausubel** considera que hay **variables para que el aprendizaje significativo** se lleve a cabo. Las separa en dos apartados: *intrapersonales* y *situacionales*. Las intrapersonales son:

**1.- Variables de estructura cognoscitiva:** propiedades esenciales y organizativas del conocimiento previamente adquirido dentro del campo de estudio en particular, que son relevantes para la asimilación de otra tarea del mismo campo.

**2.-Disposición del desarrollo:** la etapa intelectual del alumno.

**3.-La capacidad intelectual:** la inteligencia general o el nivel de agudeza. Lo bien que un alumno aprenda una clase de ciencias, la habilidad de resolver problemas.

**4.-Factores motivacionales y actitudinales:** el deseo de saber, la necesidad de logro y de autosuperación, el interés en un campo de estudio.

**5.-Factores de personalidad:** las diferencias individuales en el nivel y tipo de motivación, de ajuste personal, nivel de ansiedad etc.

**Las situacionales** son:

**1.- La práctica:** su frecuencia, distribución, métodos y condiciones generales.

**2.-El ordenamiento de los materiales de enseñanza:** en función de cantidad, dificultad, tamaño de los pasos, lógica interna, secuencia, velocidad y uso de auxiliares didácticos.

**3.-Ciertos factores sociales y de grupo:** Clima psicológico del salón de clases, la cooperación, la competencia, la estratificación social, la marginación cultural y la segregación racial.

**4.-Características del profesor:** sus capacidades cognoscitivas, conocimientos de la materia de estudio, personalidad y conducta.

El aprendizaje significativo está relacionado directamente con la persona que aprende, con sus limitaciones, capacidades, intereses, inquietudes. Esto nos lleva a pensar que las actividades a realizar deben estar centradas en ejercitación de actividades sobre contenidos concretos en donde haya una secuencia ordenada. Cada teoría, corriente o pensador va dejando huellas de su aportación a la psicología del aprendizaje, por eso también es que la psicología cognitiva, corriente que revisaremos a continuación, ha contribuido a marcar las huellas indelebles por este recorrido

### **3.7 PSICOLOGIA COGNITIVA**

La psicología cognitiva generó sus raíces a lo largo de la historia de la psicología en general, hay quien le da fecha de nacimiento de 11 de septiembre de 1956 (Pozo 1989). Lo importante es precisar que a partir de la teoría del procesamiento de la información, el paradigma que mantenía esta forma de analizar el aprendizaje, se vio envuelta en un tornado que aún sigue teniendo fuerza. Esta teoría o escuela estudia la cognición desde el punto de vista del manejo de la información, estableciendo paralelismos entre las funciones del cerebro humano y conceptos propios de la informática como la codificación, el almacenamiento, la ordenación de la información. La psicología cognitiva está estrechamente relacionada con la inteligencia artificial, las ciencias del lenguaje, el tratamiento de la información.

### **3.7.1 Teorías de la información**

En la década de 1950 a 1960 se desarrollaron numerosas teorías como por ejemplo, la cibernética. Se argumenta que la acción de todos los sujetos está determinada por sus representaciones, por un cierto tipo de cómputo; que unas pocas operaciones simbólicas relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, etc., pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear nuevos conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas con respecto al futuro (Pozo, 1989). La concepción del ser humano como procesador de información se basa en la aceptación de la analogía entre mente humana y el funcionamiento de un computador.

### **3.7.2 La inteligencia artificial**

Los proyectos que surgieron desde esta perspectiva se inclinaron por crear una máquina que realizara las actividades como hace un cerebro humano, Herbert Simon y Allen Newell, de la Universidad de Carnegie-Mellon ( EU) fueron los primeros en aplicar estas teorías.

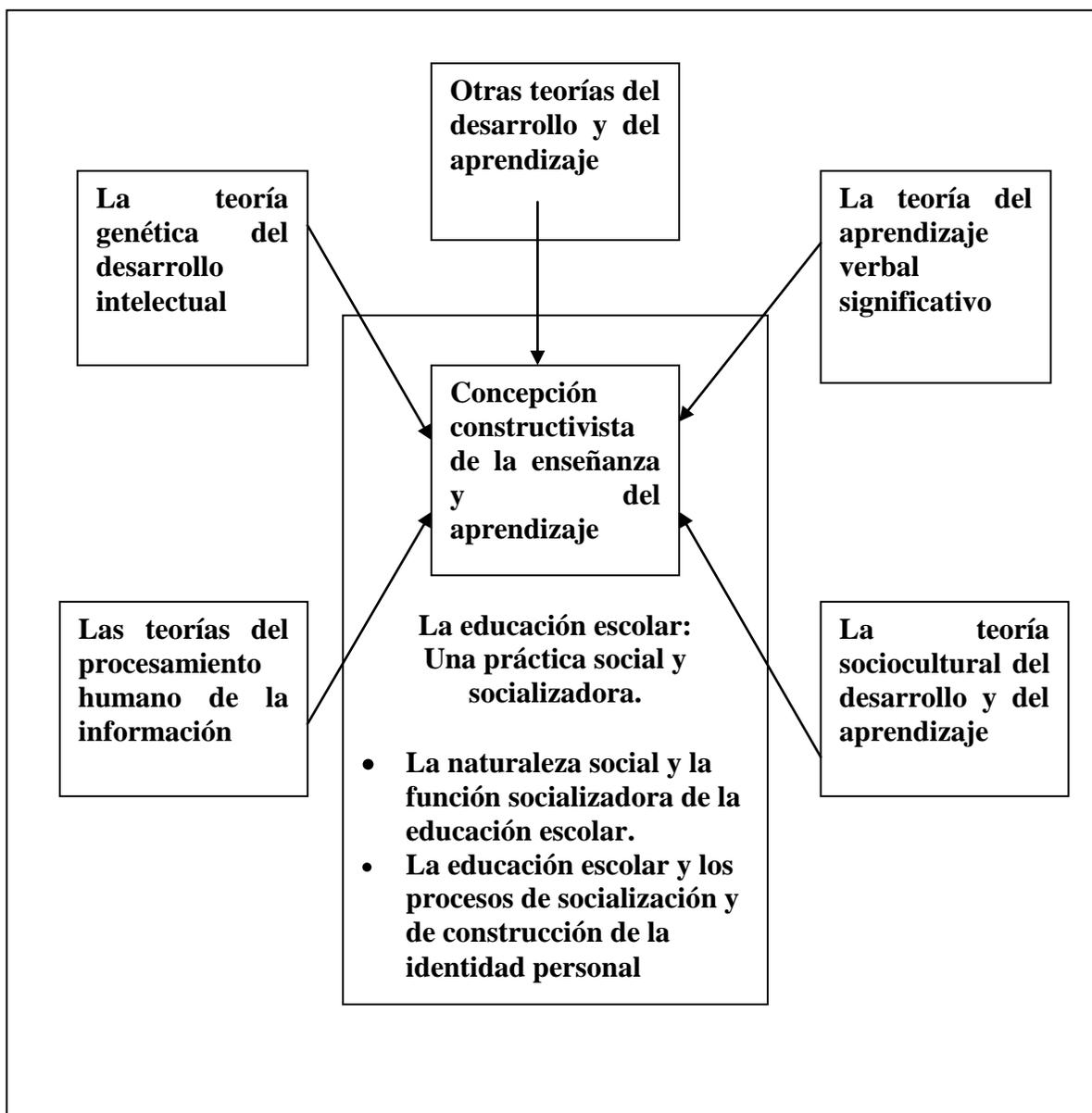
### **3.7.3 Las ciencias del lenguaje**

Dentro de este contexto también surgió en norteamérica Noam Chomsky quien presentó sus investigaciones sobre la estructura gramatical argumentando que el hombre tiene que disponer de una capacidad innata para el análisis y la aplicación del lenguaje para poder comprenderlo, con estas ideas nació la psicolingüística o psicología del lenguaje.

Con la psicología cognitiva se han despertado nuevas formas de explicar el fenómeno de la lectura, de apreciar el aprendizaje desde esta perspectiva, si consideramos que en la lectura, y sobretodo en la comprensión lectora intervienen

varios aspectos, de cognición, de reconocimiento. Es por esto, que en nuestro siguiente capítulo abordaremos los componentes que intervienen en la comprensión lectora. Este abordaje lo haremos desde la perspectiva cognoscitivista, y consideraremos los aportes de las escuelas ginebrina y rusa. Presentamos a continuación un cuadro de concentración en donde se advierten las teorías que han contribuido al desarrollo del constructivismo.

**Cuadro No. 2 Teorías que han contribuido al desarrollo del constructivismo.**



Fuente: Díaz Barriga y Rojas Hernández (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill.

Como podemos observar realmente cada teoría ha aportado en su momento los elementos que han servido para que el constructivismo siga estando vigente. Hasta el momento cada una de estas teorías o enfoques son piezas clave en el estudio de la comprensión lectora.

Por ejemplo, el enfoque gestaltista al proponer que el valor de cada elemento (sonido, letra, palabra, frase, etc.) está determinado por la participación en el conjunto que forma, y que una vez integrado éste, sólo existe por el papel que desempeña, y que si se cambia un elemento, se modifica todo el conjunto, ayuda a entender cómo es que un lector no experto se le dificulte integrar unidades (palabras, ideas, etc.) más amplias de significado cuando lee.

Por otro lado, la teoría genética del desarrollo intelectual, al describir las etapas por las que transita el desarrollo de un sujeto, nos ayuda a ubicar cuáles serían los requerimientos para que un sujeto de 11 ó 13 años realice determinadas operaciones a nivel intelectual en el momento de la lectura de textos.

O si bien, nos instalamos en la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje que apoya la idea de que la lectura es un producto social, entonces con esto podemos pensar en cómo adaptar los textos de un **manual** que sirva, tanto para identificar las dificultades de la comprensión lectora, como para fortalecer las capacidades cognitivas, fomentar la seguridad lectora del adolescente, además de generar instrumentos que promuevan las habilidades en una realidad lingüística determinada, a través de actividades contextualizadas.

Por todo lo anterior en el siguiente capítulo presentamos los elementos o componentes que intervienen en el proceso de la comprensión lectora y que junto con las teorías del aprendizaje nos ayudarán a perfilar la propuesta de las Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura, Destinadas a los Adolescentes (FCLDA).

#### **IV. COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Los componentes de la comprensión lectora quedan establecidos a través de la historia de las investigaciones de la lectura y la comprensión. La psicología cognitiva considera a esta última “como un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en “**sutiles**”<sup>1</sup> factores contextuales” (De vega, 1987:367).

Aunque Rubin (Rubin cit por Klingler, 2000:113) anota que la comprensión lectora involucra a una serie de habilidades, considera que las más importantes son el significado de las palabras y el razonamiento verbal, aunque manifiesta que es difícil establecer qué lleva a la buena comprensión. Considera que los lectores eficientes comparten ciertas características: razonar con inferencias; asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información; integrar la información con la ya existente en su sistema de memoria y poder pensar más allá de los conocimientos que reciben. Asienta que la comprensión lectora depende en buena medida del vocabulario, y menos de la experiencia previa.

Si consideramos a la comprensión como un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del sujeto como anota De Vega (1987) estaríamos contemplando por lo menos tres macrocomponentes de la comprensión lectora: el generador del texto, el autor (que no abordaremos aquí), el texto mismo y el lector, además de la interrelación de estos dos últimos.

Revisemos los componentes.

##### **4.1 EL LECTOR**

Núñez Ang (1999) caracteriza al lector con una serie de factores que van en cooperando de su buena comprensión lectora. Contempla los factores:

---

\*.-Más bien creo que esas sutilezas han dado recientemente avances significativos en el tema de la comprensión lectora. Las comillas son mías.

fisiológicos, sensoriales, psicológicos, antecedentes del lector; la relación lector-texto. Hagamos algunas precisiones al respecto:

**Factores fisiológicos.**- se refieren a problemas físicos que pueden obstaculizar la lectura y por ende la comprensión. Por mencionar algunos de éstos encontramos: las tensiones faciales, lagrimeo, entrecejo fruncido, postura corporal, coordinación ocular.

**Factores sensoriales.**- Se refieren básicamente a la capacidad perceptual visual y auditiva, que tienen que ver con las características del ritmo, el tono, la musicalidad, la distribución del escrito, entre otras.

**Factores psicológicos.**- Se refieren a la motivación, valores, diferencias en el aprendizaje, concentración.

**Antecedentes del lector.**- se refieren a todo el bagaje cultural y de conocimientos.

**Relación texto- lector.**- aprender a sistematizar la lectura, establecer objetivos de lectura, así como la técnica apropiada.

Los factores que precisa Nuñez Ang están íntimamente relacionados con la inferencia; la reconstrucción de historias, la verbalización de ideas importantes, y como ya se anotó, con la experiencia previa, que son parte inherente al lector.

Revisemos esta relación.

El concepto de inferencia ha pasado por serias controversias (como pensar si es parte del proceso o es un proceso independiente de la comprensión lectora) cuestión que no abordaremos. Las que si abordaremos son algunas concepciones que se tienen de ella y su utilización para la comprensión lectora.

La inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias

son el punto principal del mensaje (Schank cit por García Madruga, 1999: 35). En la comprensión lectora la construcción de diferentes niveles de representación del texto supone diferencias en la profundidad de la comprensión, estas diferencias están íntimamente relacionadas con los conocimientos disponibles del sujeto y con las inferencias que realiza (García, 1999).

La inferencia, según García Madruga (1999), puede clasificarse en: inferencias puente, que son necesarias para integrar o conectar diversas fases del texto; las referenciales o anáforicas que se refieren a correferentes pronominales, adverbiales, o conjunciones; las inferencias causales, que son una clase de inferencias puente; las elaborativas que se refieren a la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto; las inferencias perceptivas que se realizan automáticamente durante el procesamiento perceptivo del lenguaje, independientemente de variables extralingüísticas; y las inferencias cognitivas que dependen de estrategias que hacen uso de conocimiento general semántico, pragmático. Operan de forma controlada, lenta y elaborada.

La corriente constructivista hace la diferencia entre inferencias on-line (en el mismo momento en que se está leyendo) y las inferencias off-line (o como parte de los procesos de recuperación).

Por su parte Goodman (1981) plantea que la inferencia es un medio poderoso por el cual la persona complementa la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los elementos que posee.

De cualquier manera aunque el concepto de inferencia, como se mencionó, ha ido por derroteros, ha servido como herramienta para explicar la comprensión de textos. Las aportaciones que ha generado mantienen su vigencia como manifiesta Trabasso (Trabasso cit. en Johnston, 1989) al referirse sobre las funciones de la inferencia en el proceso de comprensión.

Estas funciones son:

**1.-Resolución de la ambigüedad léxica.** Esta función se refiere a la forma en que el lector determina, con auxilio de su experiencia y de acuerdo al contexto en que sean utilizadas, el significado de las palabras polisémicas.

**2.-Resolución de referencias pronominales y nominales.** Esta se refiere a lo que García Madruga llama referencias anafóricas como en: Lucero trajo el pastel. Ella lo compró. En donde el pronombre **ella** se correlaciona con el sustantivo **Lucero**. O en las relaciones catafóricas por ejemplo : Miguel compró **todo**. El **pastel, las serpentinas y la piñata**. En donde el pronombre **todo** sirve de relación catafórica de los sustantivos precedentes.

**3.-Establecimiento del contexto para la frase.** Esta se refiere a lo que el lector necesita saber del texto, para darle el significado preciso a cada frase u oración que enuncie el texto.

**4.-Establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar, es decir, un modelo base para el procesamiento de arriba-abajo”**

Esta función se refiere a la estructura de conocimientos que el sujeto ya posee y gracias a la cual puede elaborar el significado de lo que lee, es decir, del enfoque global. Por otro lado, cuando el lector requiere de una mayor información de la página impresa, se dice que depende más del procesamiento abajo-arriba, o de las características fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del texto.

Como hemos anotado en líneas anteriores otro elemento que tiene relación con el lector es *la reconstrucción de historia*, o del contenido del texto, que se refiere a la relación estrecha con la memoria, entendido este término, como un proceso mental que permite la utilización de la información adquirida mediante la experiencia pasada, para lo cual se requiere “ la mediación de los sistemas de memoria en los que dicha información se almacena y recupera” (De Vega, 1986:59).

Así entonces al pedirle a un alumno que realice una reconstrucción de lo leído él ha de manifestar la comprensión esencial del texto y expresarlo verbalmente.

Con lo que respecta al componente de **la expresión de las ideas importantes**, se busca inicialmente la expresión por parte de los alumnos de las ideas que ellos consideran importantes del texto leído y no lo que el profesor quiere que sea importante.

Aulls define la idea principal como el enunciado más importante que el escritor presenta para explicar el tema. Este enunciado caracteriza la idea principal, a la que hacen referencia la mayoría de las frases (Aulls, cit por Bauman, 1990: 102).

**La experiencia previa** es otro de los componentes que merecen mayor importancia en cuanto a que se refiere a lo que el sujeto conoce del mundo en el momento de estar en contacto con el contenido del texto. Se puede argumentar en dos sentidos pensando en la estructura del texto y contenido o en la relación de escritor-lector por medio del texto. Esta experiencia está relacionada en muchas ocasiones con el conocimiento que le aportan al alumno las otras asignaturas que cursa o le interesa, con la vida diaria o con las propias informaciones que el texto le provee. Lo medular será descubrir cómo utiliza esos contenidos o informaciones que dan respuesta a otros conocimientos.

## 4.2 EL TEXTO

La información que un lector ha de comprender es el aspecto que debemos considerar al analizar el proceso de la comprensión, es decir, el texto. Consideraremos los elementos mínimos que un texto debe contener: *vocabulario, estructura, coherencia, unidad, adecuación a la audiencia*. Ahora abordaremos estos parámetros.

**El vocabulario** en buena medida es el factor más importante para la comprensión lectora como anota Klingler (2000). El vocabulario será el instrumento inicial para descifrar el significado de un texto, ya que éste está relacionado con el contenido general del texto, si por ejemplo aclaramos el vocabulario de un ensayo a un lector éste entenderá qué contexto debe tomar en cuenta.

De la misma manera la *estructura textual* es un elemento que debe ser claro en un texto, ya que ésta producirá una mejor lectura por parte del lector. Así, podemos argumentar que hay varias clases de estructuras textuales.

Revisemos algunas de éstas, propuestas por Abarca (1991).

**Estructura textual de secuencia temporal.** En este tipo de estructura se presenta una serie de sucesos relacionados (ordenados) con un proceso temporal de una forma determinada. Todas las ideas que se relacionan están al mismo nivel de importancia, no hay una idea que predomine sobre las otras. Los textos con esta estructura se pueden resumir a partir de una frase que recoja el tema central y una síntesis de los hechos alrededor del mismo.

**Estructura de enumeración.** Es una serie de hechos, detalles o componentes relacionados con un determinado tópico se presentan en un listado de puntos. Los textos con este tipo de estructura se pueden resumir a partir de una oración que recoja el tema central y una síntesis de las ideas expuestas alrededor del mismo.

**Estructura de causa.** En esta estructura textual predomina una relación de causalidad entre las ideas, pudiéndose distinguir ideas antecedentes o causas, e ideas consecuentes que son efecto de aquéllas. El resumen de esta estructura se puede realizar con expresiones de causa y efecto.

**Estructura comparación contraste.** Esta estructura se refiere a las ideas que se comparan entre sí, pudiéndose resumir el contenido a partir de expresiones que indiquen comparación.

**Estructura de respuesta/solución.** Estructura que se parece a la de causa ya que se plantea un problema y se busca una solución o consecuencia.

La **estructura descriptiva** es aquella que contiene una gran cantidad de información sobre un tópico presentando atributos, especificando características, ambientes o formas de actuación con el fin de formar todo un contexto.

Las investigaciones en torno al tema de la estructura como componente en la comprensión lectora tiene fuertes contribuciones. Así como anota Abarca (1991) con una buena estructura se recuerda mejor la información,

Otro componente del texto es la **coherencia** misma que se puede integrar si tomamos en cuenta: que hay una coherencia global que se refiere al uso de títulos, esquemas o dibujos; y la coherencia local que se refiere a la integración entre frases, tal como la que se consigue mediante partículas conectivas o frases con función conectiva que cumplen la función de relacionar información. Abarca da diversas recomendaciones para incrementar la *coherencia en el texto*. Así, por ejemplo, propone:

**1.-** La relación entre las ideas debe estar explícitamente afirmada. En este sentido, la yuxtaposición de frases simples hace menos clara la relación entre las ideas.

**2.-** Las referencias deben ser claras. Entre los referentes que suelen ser oscuros hay que citar: pronombres, cuantificadores, artículos determinados que acompañan a nombres cuando esta determinación no está clara, las frases verbales que se refieren a un contenido anterior, o bien se utilizan partículas conectivas en situaciones confusas, tales como: también, pero, sin embargo. Las relaciones catafóricas (ver pág. 9) son el uso de un pronombre posterior al sustantivo utilizado por ejemplo: Llegó María. La encontré cansada. El pronombre "la" es anafórico de María, o en el caso de la catáfora, ejemplo: Escucha esto: Juan va a casarse. En donde el pronombre esto se refiere a va a casarse, es decir lo que está después del pronombre.

La **unidad** es otro de los componentes del texto, este concepto se refiere a que un texto tenga un único propósito, de forma que no se incluya en el texto información irrelevante o distractora, que la mayoría de la información sea significativa para el tema que se trata.

La **adecuación** a la audiencia es otra de las características del texto y se refiere a que según sea el público al cual va dirigido un texto será el nivel léxico, semántico, sintáctico-pragmático que utilizemos.

Todos los componentes revisados guardan una estrecha relación con la comprensión lectora, porque cada uno de éstos genera un tipo de significado que el lector va entretejiendo hasta encontrar el hilo de Ariadna.

Sin embargo, existe una estructura que es parte del sujeto o lector que le ayuda a interpretar el contenido del texto, y que fue aprendida desde los primeros años, nos referimos al concepto de esquemas, que revisaremos a continuación.

#### **4.3 LA FUNCIÓN DE LOS ESQUEMAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Un esquema es una estructura abstracta de conocimientos adquiridos a partir de la experiencia personal en situaciones recurrentes. Los esquemas nos guían en los procesos de comprensión, es decir, ésta resulta un proceso constructivo en que se amalgaman la información del input (procesos de abajo-arriba) y de los esquemas activados (procesos de arriba-abajo) como anota De Vega (1987).

Los esquemas proporcionan un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos, intersticios del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto. Estos esquemas favorecen la elaboración de inferencias. También permiten una búsqueda ordenada en el arcón de la memoria, de igual manera facilitan el resumen del texto teniendo en cuenta los criterios que proporcionan sobre la importancia relativa de las diversas unidades de información suministradas por el texto. Entre los tipos de esquemas se encuentran los visuales, los situacionales, los esquemas de dominio, los sociales, los de autoconcepto. Para la comprensión lectora los esquemas de conocimiento necesario para producirla son tres (Resnick, cit por Abarca, 1991: 52)

**a) Conocimiento del dominio específico.** Este se refiere a los esquemas de conocimiento que una persona tiene sobre un campo determinado de conocimiento.

**b) Conocimiento acerca de las estructuras textuales.** Referido a las formas en que un mensaje escrito puede expresarse.

**c) Conocimiento general del mundo.** Este tipo de esquema ha sido estudiado sobre todo en el campo de la historia y los cuentos infantiles, es decir, en el ámbito de la prosa narrativa.

Con esta serie de conceptos nos queda claro que un **modelo** que desarrolle el potencial no sólo cognoscitivo, sino que dé seguridad a un adolescente de 11 a 13 años y lo habilite en las exigencias sociales y contextuales que la escuela y la comunidad le demandan con eficiencia, debe considerar los aspectos que hemos revisado. Por eso pensamos que el método: *Las Fichas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora (FDCLA)* es de gran utilidad, porque además de ayudarnos a desarrollar las capacidades de cada sujeto nos sirven para identificar las deficiencias en el aprendizaje de la comprensión lectora. Tema que abordamos en el siguiente capítulo.

## **V. DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE Y PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Abordar las dificultades para el aprendizaje y para la comprensión lectora resulta procedente ya que al ubicar éstas podemos implementar mecanismos tanto para equilibrar como para mejorar las deficiencias. Y aunque la terminología y los abordajes que se han hecho al respecto son plurales, como veremos a continuación, sin embargo ayudan a orientar el trabajo.

### **5.1 CONCEPTO Y TERMINOLOGÍA**

Para conceptualizar la serie de bloqueos que se presentan en la experiencia del aprendizaje, los estudiosos en la materia han transitado por una serie de concepciones cuyo inicio se le debe a Samuel Kirk quien acuñó el término de “dificultades de aprendizaje” que se generó al ligar la educación escolarizada obligatoria y la observación de que algunos niños se retrasaban en los aprendizajes básicos. Las definiciones que se han reunido al rededor de las dificultades del aprendizaje se han ido sucediendo conforme al tiempo. Así, al hacer una breve historia del estudio de las Deficiencias de aprendizaje (DA), ubicamos un primer momento dominado por las teorías asociacionistas, que atribuían la causa de las DA a un déficit en alguna de las facultades de la mente. En los años sesenta con el interés renovado por el estudio de la memoria, se atribuyeron las DA a problemas en los procesos estratégicos lo que llevó a una intervención educativa centrada en la mejora de estrategias cognitivas de los sujetos. En los años ochenta, es cuando se pone el énfasis en la necesidad de contextualizar las estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto real de la tarea, en el afán de identificar los factores que originan las dificultades de aprendizaje específico. El crecimiento por el interés de la enseñanza basada en procesos y estrategias cognitivas centrados en materias específicas

(matemáticas, lectura, escritura, física etc.) han definido los últimos derroteros en las DA (Defior, 1996).

Podemos definir a las dificultades de aprendizaje con base en el Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Cit. por Defior, 1996) como un “ trastorno (que) se caracteriza por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad” (Defior, 1996: 10)

## **5.2 CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

La clasificación de las dificultades de aprendizaje como anota Defior (1996) en los últimos veinte años se han cimentado en diversas posturas.

Algunas de ellas se han realizado en función del patrón académico (Rourke cit. por Defior, 1996), esto es, al patrón que presentan los sujetos en las diferentes materias. Por ejemplo se utilizan los resultados de los test de lectura, de escritura y de cálculo numérico para clasificar a los sujetos por dificultades o síndromes específicos: trastornos de lectura, de cálculo, de expresión escrita y trastornos de aprendizaje no específicos.

Otro tipo de clasificación se realiza en función de las deficiencias en el procesamiento cognitivo (Op. Cit Defior). Consiste en aplicar test sobre los diferentes procesos (memoria, atención, percepción, lenguaje, motricidad) para obtener los perfiles neuropsicológicos de los niños con DA. De aquí se clasifican cuatro subgrupos: perturbaciones del lenguaje, perturbaciones visoespaciales, mixto lenguaje/visoespaciales, y problemas sólo de lectura.

Una más de las clasificaciones de las DA se centran en el ámbito y el momento evolutivo (Op. Cit. Defior) en que aparecen las DA distinguiendo las DA evolutivas y las DA académicas; siendo las primeras las relacionadas con los procesos psicológicos básicos.

Finalmente está la clasificación de un modelo integrado, llamado así porque pretende conjuntar la complejidad de los aspectos involucrados en ella. Este modelo está compuesto por cuatro niveles:

1.- Discrepancia intraindividual que incluye a las dificultades significativas y los puntos fuertes en diferentes áreas: matemáticas, comprensión oral, razonamiento, etc.

2.-Discrepancia intrínseca al individuo, que considera las discrepancias del sistema nervioso central y los problemas de procesamiento de la información.

3.-Aspectos relacionados que integra las habilidades psicosociales, físicas y sensoriales.

4.-Explicaciones alternativas de la DA. Propone tres aspectos: una dificultad primaria generalizada, influencias ambientales, culturales o económicas e instrucción inapropiada o inadecuada (op. Cit. Defior).

Como conclusión podemos inferir que las dificultades en el aprendizaje, ya sean de procesamiento cognitivo o del manejo de conocimiento en ciertas áreas: escritura, cálculo numérico, o deficiencias evolutivas están relacionadas con la comprensión lectora.

## **5.3 DIFICULTADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

### **5.3.1 TERMINOLOGÍA Y CONCEPTO**

Al revisar el cúmulo de definiciones en torno a las dificultades de la lectura nos encontramos con la misma situación. La literatura ha pasado por una serie de sinónimos: déficit de aprendizaje, inhabilidades para el aprendizaje, discapacidades para el aprendizaje, dificultades para el aprendizaje, disfunción cerebral mínima. Los dos últimos han generado confusiones (González, 1998:17). Estas se deben entre otros factores:

1.-Al patrocinio que tuvieron las investigaciones en torno al tema; por un lado, estaban los médicos y le llamaban: Disfunción cerebral mínima, mientras las investigaciones que dirigían los profesores las llamaban: Trastornos de aprendizaje.

2.-A la errónea canalización de niños con dificultades de aprendizaje en instituciones que en su momento mantenían el término oficial de lesionados cerebrales.

3.- Al pensar que si un niño no procesaba eficazmente los datos eferentes sensoriales, significaba que el cerebro no trabajaba en la forma apropiada, por lo tanto debía haber una lesión cerebral (González, 1998).

A la confusión terminológica sobre las dificultades de aprendizaje (lectura) se deben también a la referencia que se tiene en tanto que algunos autores como (Clemens, 1976; Lerner, 1981 cit. por González, 1998) sitúan la problemática entre la educación general y la educación especial, y por otro lado autores como Farnham-Diggory (1978) piensan que se superpone al campo de la educación especial incluyendo sino todos sí la mayoría de los transtornos que ésta abarca.

Lo que si debemos acotar es que, cualesquiera que sea el término para ubicar al niño que no ejecuta una conducta específica bajo ciertas condiciones específicas, nos estamos centrando en las dificultades para el aprendizaje y como mencionamos en líneas anteriores en las dificultades o bloqueos para el aprendizaje.

Es importante considerar que estos bloqueos o dificultades se presentan en todas las áreas: una de ellas es la lectura para la cual se presentan aptitudes deficientes como, anotan Kirk y Elkins (Kirk y Elkins, Cit. por González, 1998) y que expondremos a continuación.

Si consideramos que la lectura es concebida hoy en día como un instrumento para acceder al conocimiento debemos orientar nuestros esfuerzos para que los alumnos aprendan a leer para aprender, es decir, que el aprendizaje de tipo conductista que consideraba a la lectura como un proceso lineal, acumulativo y pasivo sea reemplazado por el enfoque cognitivo que considera al ser humano como un procesador de información que busca conocer los procesos, operaciones y estrategias que llevan a cabo las personas para adquirir y aplicar sus conocimientos (Defior, 1996: 12).

Es importante considerar que el diagnóstico de las DA no se deben identificar con algo estático y permanente sino dinámico y transitorio, en función de la evolución

del niño en el área concreta en la que manifiesta dificultades (op cit. Defior), en este caso en la lectura.

Por otro lado en investigaciones realizadas por diversos autores (Smith, 1978, Ajuriaguerra, 1979; Lerner, 1981 cit. por González, 1998) en torno al tema de la lectura consideran que el nuevo concepto que se ha acuñado en torno a las dificultades de la lectura –dislexia- no soluciona la imprecisión de este vasto campo, pues es un concepto tan general que ha sido aplicado a un heterogéneo rango de problemas de lectura provenientes de una amplia variedad de causas.

De esta manera González (1998) encuentra que las definiciones de dislexia (incapacidad parcial o total para comprender lo que se lee causada por una lesión cerebral) utilizadas por diversos autores forman parte de un gran abanico como:

- a) Evidencia de una etiología de lesión cerebral.
- b) La observación de manifestaciones conductuales de disfunción del Sistema Nervioso Central.
- c) La indicación de una causa genética o hereditaria del problema de la lectura.
- d) La presencia de un síndrome de retraso madurativo.
- e) Usado como sinónimo de retraso lector.
- f) Utilización para describir a niños que han sido incapaces de aprender a leer mediante métodos de clases regulares.

En la actualidad hay dos puntos de vista respecto al concepto de dislexia: uno en la perspectiva médica, originada en Europa y que identifica a este concepto con la incapacidad para leer debido a una lesión cerebral o Disfunción del Sistema Nervioso Central; y el otro contemplado por la perspectiva educativa, cuyo origen se sitúa en Estados Unidos y que interpreta a la dislexia como “una dificultad de la lectura que simplemente significa que hay algo erróneo en la lectura de las personas o que los disléxicos son niños que tienen una inteligencia media o superior y encuentran dificultad en aprender a leer” (Lerner cit. por González, 1998) Las dificultades de aprendizaje según, Defior (1996: 11) deben considerarse “como dificultades no permanentes y que por lo tanto existe una posibilidad de mejora. Cuando se presentan, no se trata de buscar una entidad “dañada” en el

niño sino de determinar en qué componente específico de un aprendizaje tiene dificultades, entendiendo que es una situación transitoria y compensable”.

Las dificultades de la comprensión lectora nos aportan parámetros para poder identificarlas, nombrarlas y tratar de entenderlas, pues desde éstas podremos tener injerencia para modificar o adecuar en la medida delo posible.

La gran variedad de interpretación terminológica, lejos de envolvernos nos ayuda a considerar más puntos de vista al respecto.

Por otro lado se puede evidenciar que al mismo tiempo que se identifican las dificultades de la comprensión lectora, emanan los factores relacionados con éstas. Por eso los **factores relacionados con las deficiencias en la lectura** integran el siguiente apartado.

#### **5.4 FACTORES RELACIONADOS CON LAS DEFICIENCIAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Los factores relacionados con las dificultades de la comprensión lectora son eso, factores, que no se deben entender como elementos causantes en las deficiencias de la comprensión. También es oportuno anotar que si pensamos en las fases del proceso lector: decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión las dificultades se podrán ubicar en cualesquiera de estas fases.

Mercer (1991) ha integrado a los factores relacionados con los transtornos de lectura en: físicos, ambientales, psicológicos.

**5.4.1 Los factores físicos** se refieren al campo de la disfunción neurológica y los trastornos de lectura, ubicando a éstos para la inhabilidad lectora, en la consecuencia de la falta de una función en la dominación del cerebro. Por ejemplo errores de inversión (la lectura de sal por las). Aquí coinciden con los propuestos por Cabrera (1996): motrices (esquema corporal, lateralidad, percepción) y sensoriales (déficits auditivos, visuales).

**5.4.2 Los factores ambientales** se identifican tanto por la falta de una instrucción adecuada como por situaciones en desventaja que no permiten el desarrollo normal del lector, por ejemplo las diferencias en el lenguaje del niño reflejan un síntoma de problemas sociales y culturales. Es decir, el lenguaje del niño denota un ambiente. Por su parte Cabrera (1996) enmarca en este sentido los factores familiares y el socio-cultural (las relaciones lectoras padres-hijos, las actitudes o conductas lectoras de los padres, las experiencias lingüísticas).

**5.4.3 Los factores psicológicos** están asociados con una pobre percepción auditiva o visual. Los investigadores en este campo han identificado como la lectura está relacionada con la discriminación auditiva, la combinación de los sonidos y la memoria visual y auditiva (Mercer, 1991).

Por otro lado, Defior (1996) parte de la idea de que la comprensión lectora es el producto de un proceso regulado por el lector, en el cual se manifiesta una interacción entre la información previa del lector y la estructura del texto. En este proceso suceden una serie de operaciones que denomina “específicas”, que tienen su inicio en la percepción de los estímulos escritos (grafía, sonido, sílaba, palabra etc.) y otros no específicos; todos estos factores convergen en la comprensión, forman un conglomerado.

Los fracasos en la comprensión lectora se pueden producir por un inadecuado funcionamiento de alguno de éstos, lo más frecuente es que sea causado por alguno de ellos, pues están estrechamente ligados y se advierten claros solapamientos, Defior (1996) propone nueve factores, sin embargo da más importancia a los siete primeros pues, considera que son los más relacionados con la comprensión lectora; y que los otros dos están relacionados con los aprendizajes en general.

El primero de estos siete factores es:

**1.- Deficiencias en la decodificación.-** estas deficiencias se refieren a la falta de interpretación perceptual del signo por el lector, pongamos por caso a un lector

que al decodificar la palabra restaurante en “Cuando María llegó al r, r, r, res, ta, resta...oh! restaurantej, su desciframiento aletargará la comprensión del texto ya que el lector se centrará en la palabra y olvidará las ya leídas o las palabras que está por leer. Por lo tanto, este factor altera la comprensión.

Sin embargo como, anota Defior (1996) la codificación automática y fluida de las palabras es una condición necesaria, pero no suficiente para la comprensión. En ésta influyen otros factores como la *demanda de la tarea*, además de posibles deficiencias en la fase de la lectura.

**2.- Confusión respecto a las demandas de la tarea.-** en este factor es importante resaltar la importancia que reviste el hecho de que el instructor o el profesor adviertan al alumno sobre qué es lo que está buscando, si la lectura (decodificación) o la comprensión (significación) del texto. Para que se produzca la comprensión los lectores deberán reconocer las palabras escritas (léxico interno); después intervendrá el analizador (sintaxis) que se encargará de ubicar las relaciones entre las oraciones; y por último, el nivel semántico, que se encargará de las relaciones de sentido entre palabras y oraciones, la validez de la información y su consistencia.

Defior (1996) lo explica con el siguiente ejemplo:

<p><b>Nivel léxico.</b> ¿Qué es una gacela? <b>Nivel sintáctico:</b> ¡ Esta frase está desordenada! <b>Nivel semántico:</b> “Esta frase dice lo contrario de lo que he leído antes”</p>
---

Sánchez (cit. por Defior, 1996) argumenta que en la comprensión intervienen una serie de factores o subprocesos que dependen e interactúan entre sí. La tarea del lector, anota, consiste en identificar las palabras, penetrar en su significado y trascenderlo desde su conocimiento previo. Es decir, busca el orden de las ideas, la **microestructura** del texto (progresión temática), las relaciones lineales entre las proposiciones.

Por otro lado, el lector debe además detectar las ideas esenciales o **macroestructuras** -concepto acuñado por Van Dijk (1988) quién lo identifica con el tema o asunto del discurso, puede ser de un párrafo, de un capítulo o de un libro entero.

De la misma manera a la relación de las ideas a nivel de microestructura, macroestructura y global es lo que Van Dijk nombra como **superestructura**, las principales son las narrativas y las expositivas, aunque existen otras clasificaciones. Por lo que respecta a este factor precisaremos que una comprensión de la superestructura sin vocabulario resulta fallida.

**3.- Pobreza de vocabulario.**- este factor tiene que ver con el número de palabras almacenadas en la memoria, con un vocabulario amplio, rico. Sin embargo, al igual que los otros factores no es el único para identificar las deficiencias en la comprensión. Ya que lectores con un mismo nivel léxico alcanzan distinto nivel de comprensión.

**4.- Escasez de conocimientos previos.**- este cuarto factor que propone Defior (1996) se refiere a la falta de experiencias de ciertos dominios, lo que le imposibilita al lector tener o hacer inferencias sobre ciertos temas. A este factor está íntimamente asociado el problema de la memoria.

**5.- Problemas de memoria.**- la memoria es un factor importante en la comprensión lectora, ya que interviene de manera sustancial. La memoria es una capacidad cognitiva básica, que nos permite mantener y manipular la información que vamos necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión (García, 1999). A pesar de la importancia que tiene la memoria en la comprensión lectora no se le puede identificar como único factor en las dificultades de la comprensión lectora, y esto es porque aunque se tenga una memoria operativa es posible que el procesamiento de información no nos remita a una buena estrategia de cómo utilizar la memoria.

## **6.- Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.-**

un déficit estratégico es uno de los factores más correlacionados con la comprensión lectora y esto se debe a la relación tan estrecha que han observado serias investigaciones en el campo de la comprensión (Sánchez, 1993), Just y Carpenter (Cit. por Defior, 1996) mencionan que existen dos tipos de estrategias para la comprensión lectora: las poderosas o las dependientes de los contenidos, estrategias específicas, que cuando se aplican acertadamente conducen a la solución de problema; y las estrategias generales o independientes del contenido que se pueden aplicar a cualquier texto.

Presentamos a continuación el concentrado de las habilidades de la comprensión lectora.

### **Cuadro No. 1 HABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

- **Habilidades previas a la lectura de un texto.**

- 1.-Establecer un propósito u objetivo a la lectura.
- 2.-Formular hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.
- 3.-Activar los conocimientos previos. Atención al vocabulario.

- **Habilidades durante la lectura de un texto.**

- 1.-Autocontrol de la comprensión.
- 2.-Habilidades de vocabulario.
- 3.-Conciencia de la progresión temática de párrafo a párrafo.
- 4.-Distinguir la información relevante.
- 5.-Deducir y realizar inferencias.
- 6.-Analizar la organización de las ideas o estructura del texto.
- 7.-Organizar e integrar el contenido.
- 8.-Realizar nuevas predicciones y evaluarlas.
- 9.-Leer críticamente.

- **Habilidades posteriores a la lectura de un texto.**

Incluye todas las técnicas que ayudan al estudio de un texto (subrayado, resumen, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, anotar ideas, etc.)

Fuente: (Cooper cit. por. Defior, 1996)

Como se puede observar en el concentrado sobre habilidades que presenta Defior podemos distinguir la importancia que revisten las estrategias en relación con la comprensión lectora, porque como observamos en la vida cotidiana, se sabe que hacer, pero no se sabe cómo hacerlo.

Defior propone que la comprensión es a la estrategia como la decodificación es al procesamiento fonológico.

Las estrategias mencionadas hasta aquí nos dan cuenta sólo de una parte de la teoría no dejamos de lado las estrategias metacognitivas que han generado cambios en el campo de la comprensión y que se revisan a continuación:

### **1.-Escaso control y dirección del proceso lector (estrategias metacognitivas)**

El término metacognitivo acuñado por Flavell (1979) ha despertado una serie de trabajos que se han incorporado al mundo educativo a través de lograr que los alumnos autorregulen sus aprendizajes.

El término metacognitivo se refiere al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza (Defior, 1996) originándose dos mecanismos: por un lado la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas ; por el otro: la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad. Este enfoque es importante, máxime en los lectores con dificultades lectoras ya que al identificar las operaciones implicadas en la lectura, éstos toman conciencia de las demandas de la misma y de las habilidades cognitivas y metacognitivas que conlleva su correcta ejecución, abandonando su actitud pasiva y la falta de esfuerzo en la construcción del significado (Defior, 1996).

En relación con la propuesta de la metacognición se han realizado investigaciones que han aportado buenos resultados, tal es el caso de Brown y Day (1983). En esta investigación o programa elaborado para mejorar las estrategias cognitivas y metacognitivas hemos seleccionado para nuestros fines la aplicación del concepto de **macroreglas** concebido por Van Dijk (1988) que se refieren a los procesos por los cuales el lector realiza su lectura. Así tenemos:

**La omisión.**- supresión de la información secundaria.

**La selección** de los conceptos nucleares, es decir, identificación de la información más relevante.

**La generalización.**- síntesis o inclusión de la información seleccionada.

En el mismo sentido hay propuestas que manifiestan la interdependencia de factores que influyen en la comprensión. Éstas consideran un entramado que genera un nuevo acercamiento al problema de la comprensión y por ende a las dificultades de la comprensión lectora.

En otro tipo de clasificación de las dificultades de la comprensión lectora implícitas en la propuesta de Defior son: la de Mercer (1991) y la reseñada por Cabrera (1994) que rescatan otros aspectos como el de la concepción neurológica o los factores escolares respectivamente. Estos autores consideran que los elementos asociados al aprendizaje lector deben ser considerados por la forma en que se presentan o por el nivel madurativo insuficiente ya que pueden ocasionar dificultades leves o graves en la iniciación y en evolución posterior de la lectura. Además, es obvio pensar que las dificultades no se presentan independientemente y que si se separan son sólo una estrategia metodológica para su clasificación.

Aunque estos factores no siempre se presentan de forma aislada ayudan a perfilar algunos síntomas en el trastorno de la lectura y por ende en la comprensión de la lectura.

Tenemos que tomar en cuenta la pertinencia de estos factores en el momento de advertir estas deficiencias en nuestros alumnos, pues es de vital importancia lograr que se trabaje con base en datos reales, que nos puedan orientar hacia el trabajo con el alumno, y no sean solamente datos estadísticos para abordar otras problemáticas.

Además, podemos canalizar estas deficiencias para que se trabajen con los padres y con personal profesional.

Presentamos a continuación un cuadro sobre los factores relacionados con los trastornos de la lectura.

## **Cuadro No.2 Factores relacionados con los trastornos de lectura.**

### **Físicos**

- Disfunciones neurológicas.
- Cerebro dominante y lateralidad.
- Deficiencias visuales.
- Deficiencias auditivas
- Herencia y genética.

### **Ambientales**

- Enseñanza inadecuada.

Diferencias culturales.

- Diferencias del lenguaje.
- Problemas socio.emocionales.

### **Psicológicos**

- Percepción auditiva.
- Percepción visual.
- Desórdenes del lenguaje.
- Atención selectiva.
- Memoria.
- Inteligencia

Fuente: Mercer, (1991:138)

Como se advertirá este tipo de clasificación toma en cuenta el aspecto patológico de las dificultades.

Los errores que se pueden presentar en el proceso de lectura se aprecian en el cuadro No. 3.

Estos errores nos pueden dar idea hacia dónde orientar a los alumnos o a los padres de éstos, pues es de suma importancia, no sólo diagnosticar si no orientar y apoyar a los estudiantes que presenten estas características.

**Cuadro No. 3 Errores que pueden presentar los niños con trastornos en la lectura**

CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
<p><b>1.-Hábitos de lectura</b></p> <p>Movimientos de tensión</p> <p>Inseguridad</p> <p>Perderse en la actividad</p> <p>Movimientos laterales de cabeza</p> <p>Sostener el material muy cerca</p>	<p><b>1.-</b>Fruncir el ceño, no estarse quieto usar un tono alto de voz y morderse los labios.</p> <p>Negarse a leer, llorar e intentar distraer al maestro.</p> <p>Perderse en la actividad con frecuencia (a menudo está relacionado con repeticiones).</p>
<p><b>2.-Errores de reconocimiento de palabras</b></p> <p>Omisiones</p> <p>Inserciones</p> <p>Sustituciones</p> <p>Inversiones</p> <p>Pronunciación incorrecta</p> <p>Transposiciones</p> <p>Palabras desconocidas</p> <p>Leer de forma lenta y cortada</p>	<p>Sacudir la cabeza. Desviarse exageradamente (de 38 a 46 cm)</p> <p><b>2.-</b>Omitir, insertar, sustituir, invertir, pronunciar incorrectamente palabras o en orden incorrecto.</p> <p>Dudar en la pronunciación de palabras desconocidas, o no reconocer las palabras con suficiente rapidez.</p>
<p><b>3.-Errores de comprensión</b></p> <p>No poder recordar hechos fundamentales</p> <p>No poder recordar secuencias</p> <p>No poder recordar el tema principal</p>	<p><b>3.-</b>No poder contestar preguntas específicas sobre un pasaje.</p> <p>No ser capaz de relatar la secuencia de una historia leída.</p>
<p><b>4.-Síntomas diversos</b></p> <p>Leer palabra por palabra</p> <p>Tono de voz alto y tenso</p> <p>Fraseo inadecuado</p>	<p><b>4.-</b>Ser incapaz de recordar los temas más importantes de una historia.</p> <p>Leer de forma vacilante, cortada.</p> <p>Leer en un tono de voz más alto que el utilizado habitualmente.</p> <p>Agrupar las palabras de forma inadecuada</p>

Fuente: Mercer, 1991:140

El cuadro anterior nos da un acercamiento a la problemática que se presenta en los lectores infantiles. Sin embargo son vicios o trastornos en los que sino se interviene o se corrigen a tiempo es probable que se puedan manifestar en etapas más avanzadas; es decir que un buen lector será aquel que vaya escalando en las fases de la lectura, desde la decodificación hasta la metacognición (control de la lectura).

La gran diversidad de posturas que abordan tanto las dificultades de la comprensión como la comprensión lectora, más que ser un obstáculo, ayudan a tener otras miradas acerca del tema. Lo mismo pasa con los factores-físicos-psicológicos-ambientales- que intervienen en ésta.

Todo esto muestra que aún hay mucho que hacer al respecto. Además el hecho de adentrarnos en la revisión de estas posturas y factores, así como abordar los conceptos de estrategias, dificultades, buenos y malos lectores nos abre una puerta que evidencia lo subyacente: la evaluación de la comprensión lectora. Tema que abordaremos en las siguientes líneas

## VI. EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

En líneas anteriores hemos abordado las dificultades y los factores relacionados con la comprensión lectora, nos parece importante, hacerlo ahora con la evaluación de la comprensión porque esto contribuirá a conformar una serie de presupuestos que debemos tomar en cuenta para argumentar cómo las *Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a adolescentes* pueden ayudar tanto en los problemas de la deficiencia lectora como en generar elementos de mediación instrumental que promuevan las habilidades que se requieren en un lector experto y permitan ver el progreso de su comprensión de acuerdo a su ritmo e intereses.

Al escribir sobre la evaluación de la lectura y la comprensión lectora nos situamos nuevamente en dos vertientes: la decodificación y la interpretación. Aquí nos centraremos con mayor insistencia en la segunda.

La evaluación de la lectura conlleva una labor compleja por los aspectos que intervienen en su composición –el texto, el sujeto de evaluación, el objetivo al evaluar entre otros-. Depende en gran medida considerar indicadores para la medición de estos aspectos. Si bien es cierto que una vez superado el aprendizaje de la lectura (decodificación), posteriormente tenemos que poner nuestra mira en las pruebas de comprensión; midiendo ésta de diferentes maneras: preguntas de verdadero/ falso o preguntas de opción múltiple, etc.

Elaborar una prueba de comprensión lectora involucra a una serie de implícitos: la elaboración de preguntas, estrategias de búsqueda de información (Cabrera, 1994).

Cabrera (1994) aborda la evaluación de la comprensión lectora tomando en cuenta: los aspectos que tienen que ver con la tarea que se le presenta al sujeto, además de los métodos y técnicas empleados con más frecuencia para la evaluación, así como los tipos de medición que pueden efectuarse.

## 6.1 FACTORES QUE CONDICIONAN LA EVALUACIÓN LECTORA

Cuando se está al frente de la elaboración de una prueba de la comprensión lectora se tienen que tomar en cuenta una serie de aspectos, tales como el sujeto al que se le aplicará la prueba, la tarea, el texto, los contextos. Tenemos que definir cuáles serán los aspectos a evaluar que obviamente serán producto de la medición de una prueba. Así, coincidimos con Cabrera (1994) contemplar cuatro requisitos.

**1.-Requisitos de producción:** que se refieren a cómo se le va a pedir al sujeto que exprese el producto de su comprensión: a través del subrayado de la respuesta correcta, hacer un resumen, etc. Como anota Cabrera (1994: 133) los problemas de producción son dificultades en la expresión de la información “se puede ser capaz de leer, pero después tener problemas para acceder a la información y exponerla de modo organizado”.

**2.-Memoria y recuerdo.-** este aspecto Cabrera (1994: 133) lo refiere como la demanda de la memoria que hace el sujeto en el momento de la lectura: “no es lo mismo hacer una lectura sin que haya compatibilidad entre decodificación y recuerdo, pues éste es determinante para acceder a un material previamente almacenado”.

**3.-Factores léxicos.-** Estos se refieren a la correlación con la velocidad de la lectura. Los lectores con baja capacidad intelectual pueden ser menos efectivos en el acceso léxico o reconocimiento adecuado de las palabras. Es decir que la capacidad lectora está relacionada estrechamente con la comprensión general del lenguaje tanto en niños como en adultos.

**4.- La motivación.-** este aspecto se refiere a como el contenido del texto ayuda, motiva para que se siga leyendo. Por ejemplo (Cabrera 1994:135) que los niños menores de 10 años se interesan más por la parte secuencial de un texto mientras que los adolescentes o sujetos de 11 años dirigen su atención a las metas de los

personajes, el objetivo que persigue la persona que lee condiciona o motiva su lectura.

## **6.2 TIPOS DE MEDICIÓN Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA**

Para tratar los tipos de medición y sus implicaciones, abordaremos dos aspectos:

**A. Las relaciones con la comprensión como producto y las mediciones como proceso.** El primero se refiere a los cambios de conocimiento que se han operado en el sujeto después de la lectura, como anota Johnston (cit. por Cabrera, 1994), el grado de integración, inferencia y coherencia con que el lector integra la información textual con la que poseía previamente; mientras que la segunda se refiere a las habilidades que el sujeto pone en juego a lo largo de la lectura para que las modificaciones en el aprendizaje se lleven a cabo, también llamadas: mediciones metacognitivas o de control de la comprensión.

En las áreas mencionadas se puede efectuar la evaluación considerando diversas observaciones o demandas distintas del sujeto (Johnston cit. por Cabrera, 1994: 136).

**B.** Las técnicas de evaluación Cabrera (1994) las registra de la siguiente manera:

**a) Métodos que requieren situación de prueba.-** Se refieren a que en un momento dado se le dan al sujeto un conjunto de tareas representativas de la conducta que se mide y a partir de la ejecución de dichas tarea se infiere la presencia o dominio de la conducta evaluada. La situación de prueba se caracteriza por:

\*Tratar de medir los resultados máximos.

\*Presentar un conjunto de tareas uniformes para el de conjunto de todos los sujetos.

\*Condiciones de aplicación estandarizadas.

\*Existencia de patrones externos para medir la corrección.

\*El alumno tiene conciencia de ser examinado.

Las pruebas pueden considerarse desde dos perspectivas: las elaboradas por el profesor (criteriales) y las estandarizadas; las primeras son elaboradas en relación con los objetivos y contenidos propios de una clase, es decir; tienen su referencia con un hecho concreto de contenidos. Las pruebas o inventarios pueden ser los siguientes:

**1.-Inventarios individuales elaborados por el profesor o por el especialista, también llamados inventarios basados en currículum.** Una característica es que los textos que se emplea son los mismos que se manejan en clase.

**2.-Inventario informal individual de programas básicos de lectura.** Son aquellos que van incluidos en los textos de lectura. Búsqueda de información sobre un texto, preguntas de identificación.

**3.-Inventario individual general.** En relación con los anteriores se diferencia que no se basan en currículum ni en material educativo concreto, sino en materiales de diversa índole: noticias, una historieta.

**4.-Inventarios colectivos.-** elaborados por un especialista o profesor. Su función radica en seleccionar y clasificar a los alumnos en niveles de sujetos lectores y nos informan sobre fallos y aciertos.

La diferenciación entre los inventarios y los tests es que los primeros no se consideran baterías de tests sino un conjunto de herramientas flexibles que aportan información al profesor para determinar, por ejemplo el tipo de material que deberá utilizar.

Otra diferenciación es que los tests concentran información con base en objetivos y contenidos de muchos centros educativos. Los contenidos son revisados para integrar la prueba. Podemos decir que los dos -inventarios y tests- cumplen con la función de evaluar la lectura.

El problema fundamental en la evaluación de la lectura de comprensión es encontrar el tipo de tests que sea utilizado para evaluar todas las edades y

ciclos educativos (Cabrera 1994:138). En Nuestro país existen pocas pruebas sobre todo en el nivel medio y superior, como veremos en líneas posteriores.

Se han propuesto una serie de formas para evaluar la comprensión; desde aquéllas que se centran en el proceso, hasta las que se abocan en la caracterización de planteamientos más amplios para diferenciar las técnicas de evaluación por la estructuración de los instrumentos de medida. Cabrera (1994) propone dos formas: métodos que se basan en la observación de la conducta y métodos que requieren situación de prueba.

**b) Métodos que se basan en la observación de la conducta.** Este tipo de métodos consiste en una serie de técnicas en las que queda registrada la información que se obtiene a partir del estudio del comportamiento más o menos espontáneamente manifestado por el sujeto.

Se caracterizan por:

\*No tratar de obtener el máximo potencial del individuo, sino de cómo la persona suele comportarse, de sus relaciones espontáneas, de su conducta típica.

\*Puede existir o no un control de las condiciones de observación.

\*El individuo no necesariamente tiene conciencia de ser examinado.

Este tipo de evaluación le sirve al docente para que vaya evaluando el tono de voz en la lectura, el comportamiento lector, subrayado de ideas. Este tipo de evaluación según Cabrera (1994) permite valoración formativa y un control del progreso de los alumnos en el dominio de los objetivos lectores propuestos en determinadas unidades de aprendizaje sobre todo los referidos al interés y actitud hacia la lectura. Pasemos ahora a explicar las mediciones vistas desde el producto y el proceso.

**c) Métodos que requieren situación de prueba.** Estos métodos se refieren a:

\*tratar de medir resultados máximos.

\*Presentar un conjunto de tareas uniformes para el conjunto de todos los sujetos.

\*Condiciones de aplicación estandarizadas.

\*Existencia de patrones externos para medir la corrección.

\*El alumno tiene conciencia de ser examinado.

Unos y otros métodos toman en cuenta el producto y el proceso, veamos las dos posturas

### **6.2.1 Las mediciones de producto**

Las mediciones se pueden llevar a cabo tanto por los métodos de prueba como por la observación del comportamiento. Hay varias formas de pedir al sujeto que informe sobre la información leída:

**a) Resumen (oral o escrito) como medición del recuerdo libre.** Esta forma puede servir para observar cuáles son las estrategias de recuerdo que utiliza el lector; ayuda a conocer las inferencias y deducciones que ha realizado durante la lectura. El resumen implica una serie de tareas cognitivas relacionadas con la memoria:

\*Saber qué nivel de detalles debe retener y reproducir.

\*En qué grado debe mantener la estructura del pasaje.

\*Entender y almacenar la información y ser capaz de recuperarla.

\*Decidir en qué punto comenzar y por qué camino buscar la información.

\*Decidir la perspectiva desde la cual se presenta lo que recuerda, que implica elaborar hipótesis sobre la perspectiva del examinador.

**b) Resumen con preguntas posteriores con medición del recuerdo provocado.** En esta modalidad se observa que tras el recuerdo libre se puede recuperar información a partir de preguntas abiertas que ayudan al lector a localizar información. Sobre todo en malos lectores, en los que una pregunta les ayude a dirigir su procesamiento de información en una línea.

**C) Respuestas de verdadero/falso.** Esta otra forma de evaluar la comprensión lectora tiene el inconveniente de dar al sujeto las respuestas dadas al azar, es decir, que en el sujeto se elimina la producción de respuestas; el sujeto tendrá que utilizar un sistema de acoplamiento: ver

que las respuestas coincidan con las que aparecen en el texto para que él logre un acoplamiento; esto es sencillo cuando el emparejamiento es simple cuando la estructura superficial de las preguntas es similar a las del pasaje utilizado; sin embargo, no siempre es así.

**d) Respuestas de elección múltiple.** Este tipo de verificación de la comprensión lectora se emplea regularmente, sobre todo para reducir la probabilidad de azar que generan las preguntas de verdadero/falso.

Como anota Johnston (1989:85) la mayoría de los tests de comprensión lectora incluyen *items* de elección múltiple. Probablemente sea este tipo de preguntas el que más se ha investigado, el más perjudicial, el más difícil de elaborar y sin embargo, el más funcional de todos (cuando se aprovecha correctamente).

### **6.2.2 Las mediciones de proceso**

Las mediciones del proceso básicamente son aquellas que incluyen la observación y el análisis de las diferentes habilidades que el sujeto acciona ante la lectura. Las mediciones registradas pueden ser:

**a) Equivocaciones que el lector realiza con la lectura en voz alta,** según Goodman (cit. por Johnston, 1989: 88) para comprender un texto el lector pone en acción tres tipos de sistemas de señales: el sintáctico, el semántico y el grafofónico. Este autor comenta que si observamos como lee un niño en voz alta deduciremos como progresa su comprensión.

**b) Pensamientos en voz alta durante la lectura.** Estrategia relacionada con la anterior.

### **c) Estrategias del lector para el control del proceso de comprensión.**

Este tipo de medición consiste en precisar cuáles son las estrategias que sigue el lector para no perder su comprensión: releer, consultar otras fuentes, elaborar hipótesis, etc.

Las maneras de registrar la información, según Cabrera (1994) son:

**1.-Observaciones durante la ejecución.** Movimientos oculares, la medida del tiempo en los procesos de acceso léxico durante la lectura, verificación de frases.

**2.-Manipulación de los textos para crear inconsistencias.** Estas estrategias de medición pueden estar condicionadas a la edad y motivación del lector, es decir, que según estos parámetros el lector puede dar cuenta de los errores lógicos del texto.

**3.-Mediante la entrevista o mediante preguntas de elección múltiple.** Con estas estrategias el lector al término de la lectura se dedica a contestar con base en la derivación o la extracción de la información precisa para la comprensión del texto.

Desde nuestra perspectiva debemos anotar que el enfoque interactivo sustentado en el constructivismo, en la teoría de la información y el cognoscitvismo es un enfoque en el cual se plasman la serie de contenidos revisados en este apartado y que de momento se acerca a lo que los nuevos modelos de la evaluación de la comprensión lectora proponen (Bernad, 2000). Sin embargo tenemos que puntualizar que la contextualización de evaluación lectora nos lleva a proponer una serie de rasgos pertinentes para marcar el sesgo por el cual se mueve la evaluación de la comprensión lectora; uno de estos rasgos son los niveles educativos en los que se enmarca esta actividad.

## 6.3 LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN LOS NIVELES EDUCATIVOS

La evaluación de la comprensión lectora en los diversos niveles plantea una serie de problemas u obstáculos que se podrían ir abordando si tomamos en cuenta las propuestas de las estrategias contextualizadas (Bernad, 2000). Sin embargo de momento nos orientaremos a enlistar y describir los niveles educativos y los problemas con los que se enfrenta la evaluación. Posteriormente, explicaremos en qué consiste la *estrategia contextualizada*.

La evaluación en los diferentes niveles educativos debe tomar en cuenta el tipo de objetivos que pretende la prueba y la etapa en la que se encuentra el alumno. Por lo que podemos hacer la siguiente clasificación:

Diagnóstico de la madurez lectora, diagnóstico del aprendizaje y nivel lector durante los primeros años de escolaridad y últimamente, un diagnóstico del proceso de consolidación de este aprendizaje y su aplicación para el estudio de etapas posteriores.

Sin embargo, también tenemos que precisar las metas de la evaluación: clasificadora o con miras al abordaje de las dificultades específicas.

**5.3.1 Evaluación de la madurez lectora.** En las etapas iniciales de la lectura (adquisición de la lectura) tenemos que tomar en cuenta una serie de elementos que nos proporcionan ayuda para ubicar cuáles serían las carencias por las que el lector está transitando:

Comportamiento del alumno, el tipo de lectura, método empleado por el profesor, la edad inicio del aprendizaje, el material utilizado, clima emocional etc. Las pruebas nos dan constancia sobre datos como: posición del cuerpo y distancia del material; vocalizaciones o subvocalizaciones; seguimiento con el dedo de las líneas; defectos de articulación, etc. En este nivel los problemas a los que se enfrenta quién está al frente de la aplicación de las pruebas es que con tantos elementos a verificar se pierda de vista factores físicos de la evaluación. Sin embargo cuando el sujeto o lector han adquirido este nivel de lectura ahora queda la labor de enfocar nuestra observación a otros problemas propios del lector:

problemas sensoriales, falta de vocabulario, falta de conocimiento previo, inteligencia. (Cabrera 1994:147).

**6.3.2 Evaluación del rendimiento lector.** Al instalarnos en el plano de la evaluación del sujeto tenemos que tomar en cuenta: los conocimientos previos, las estrategias de razonamiento y las demandas de la tarea.

Colomer y Camps (Cit. en Cabrera, 1994) precisan que la evaluación al tomar en cuenta el nivel de aplicación y los objetivos a evaluar, de alguna manera debe arrojar información sobre:

- 1.- Actitudes emocionales del sujeto para la lectura.
- 2.- Manejo de las fuentes escritas.
- 3.- Adecuación de la lectura a la intencionalidad, que incluye saber ignorar las señales del texto que no interesan para la finalidad perseguida.
- 4.- Velocidad lectora y las habilidades perceptivas implicadas.
- 5.- Construcción mental de la información (que incluye diversas operaciones):
  - Utilización efectiva del conocimiento previo para hacer inferencias de la información no explícita.
  - Integración de la información en un esquema mental coherente.
  - Recuerdo del significado de lo leído en la memoria a largo plazo.
  - Correcta utilización de las señales del texto para procesar la información
- 6.- Procesamiento de control y evaluación de la representación mental: capacidad para detectar los errores de comprensión, así como los recursos empleados para corregirlos.
- 7.- Productos de la comprensión: representaciones mentales del texto, que el lector construye tras su lectura, y que incluyen desde la comprensión de las palabras hasta la interpretación y valoración crítica del texto, pasando por la construcción de la representación textual.

Como nos hemos podido percatar, la evaluación de la comprensión lectora en los diferentes niveles se ve involucrada por un proceso de madurez del sujeto, es decir, en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, observamos cómo dirigen las habilidades perceptivas el sujeto, mientras que en las etapas

posteriores nos enfocamos más a la parte metacognitiva de la lectura. Lo que afirmamos es que en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura nuestros esfuerzos están más enfocados en la maduración para la comprensión, mientras que en las subsiguientes se centran en la interpretación (traducción).

Las pruebas que se han elaborado para estudiar la madurez lectora como anota Cabrera (1994) no han precisado los elementos pertinentes para tal registro; es decir, no acotan ni el número ni el tipo de factores madurativos, ni el modo de cómo se miden cada uno. Cabrera propone echar un vistazo a las pruebas de BADICMALE o la Batería Predictiva de A. Inizán, para observar este caso.

**6.3.2.1 Las pruebas de rendimiento lector.** Dentro del marco de la evaluación de la comprensión lectora en los niveles educativos salta a la luz el factor rendimiento lector que según Cabrera se puede medir, contemplando los objetivos bajo tres tipos de prueba:

**a) Tests generales de rendimiento lector.** En esos se miden varios aspectos de la lectura que son objeto de aprendizaje.

**b) Tests de diagnóstico.** En los cuales se determinan las dificultades específicas de los alumnos en una conducta general.

**c) Tests de velocidad lectora.** Se observa las palabras por minuto leídas por el lector.

Podemos argumentar que en los últimos cursos de la educación primaria, así como en los de secundaria y formación profesional la eficiencia lectora, pero no la comprensión, están más enfocados a la metodología y a los hábitos de estudio que al problema del procesamiento de la información.

En el apartado que aparece a continuación, contemplamos una serie de pruebas de la comprensión lectora con el propósito de mostrar lo que en nuestra investigación hemos encontrado sobre el tema.

## 6.4 PRUEBAS ESTANDARIZADAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA

Los test o pruebas estandarizadas se han empleado regularmente en prácticamente todas las escuelas del sistema escolar del país (Tenbrink, 1999). Los debates que han surgido en torno a ellas son muchos y variados, sin embargo los debates anota Tenbrink se resolverían si los que los aplican entendieran en qué consisten y para qué se les debería usar.

Se define a los test estandarizados como instrumentos diseñados para obtener tipos de información bajo condiciones *standard*. La información obtenida a partir de un test estandarizado cuenta con tres características:

- a) La información está claramente definida. Esto es que los test están diseñados para medir claramente un objetivo o conjunto de objetivos específicos.
- b) Tiene parámetros conocidos. Es decir, que estos test se dan a grandes muestras de individuos, distintos en edad, curso, estatus socioeconómico o geográfica, etc. Los resultados obtenidos se analizan cuidadosamente y se calculan numerosos parámetros, cada uno de éstos sirve para aproximarse a los resultados que se espera obtener.
- c) Se ha obtenido en condiciones ideales. Quienes los elaboran hacen lo posible por asegurarse que las condiciones de los test, sean “ideales” cada vez que se utilicen.

Por otro lado las decisiones que se toman en cuenta después de los resultados pueden ser: administrativas, de orientación, o de enseñanza.

Ahora presentamos las pruebas que se han elaborado alrededor del tema de la *comprensión lectora*. De momento sólo mencionaremos el autor, el objetivo, la edad de los sujetos a los que se les aplica, la administración y un breve comentario de la misma. Recordemos que nuestra investigación se centra en las características de comprensión lectora para los sujetos de 11 a 13 años, sin embargo, presentamos algunas pruebas de los niveles anteriores tomando en cuenta: la madurez para la lectura; el rendimiento lector y para el

perfeccionamiento de la lectura, con la finalidad de mostrar *grosso modo* lo que hay antes de el periodo adolescente.

#### 6.4.1 PRUEBAS ESTANDARIZADAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MADUREZ PARA LA LECTURA

Las pruebas estandarizadas de la madurez lectora Cabrera (1994) las presenta en un cuadro de concentración que a continuación presentamos. Estas pruebas son el antecedente de las que nosotros analizaremos.

Las pruebas de la madurez lectora quedan como sigue:

**Cuadro No. 1 características principales de las pruebas de madurez para la lectura**

Titulo, autor, editor	Descripción, niveles Tiempo de aplicación	Limitaciones.	Alcance diagnóstico
Tests ABC L. Filho Kapelusz	Estimación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura. Preescolar: individual Tiempo aprox. 10´	Debido al año de construcción, existe un desfase de los dibujos que se le presentan al sujeto.	Prueba fácil de pasar Permite realizar una predicción sobre el momento del aprendizaje lector. Permite una visión rápida y general del sujeto en aspectos relacionados con la lectura.
Bateria Predictiva del aprendizaje de la lectura A. Inizan B. Aprendizaje –lector	Evaluar la aptitud para aprender a leer. 5 –7 años Individual y colectiva.	No ofrece sugerencias prácticas de cómo dividir las sesiones en un pase individual.	Permite una valoración bastante completa de factores asociados a la madurez. Realiza una predicción sobre el momento del aprendizaje lector. Se puede hacer una interpretación valiosa de los subtests.
Diagnóstico preescolar. M.V. Cruz TEA	Evaluación de aspectos del aprendizaje escolar. 4-5 años Colectiva Aprox. Una hora	Debería contarse con baremos (conjunto de items) para los cuatro subtests de aptitud perceptiva.	Permite el pase colectivo para establecer el nivel de aprendizaje de los niños en edad escolar. Muy agilizado el sistema

C.M.P J. Riart; M, soler TEA	Nivel de maduración del niño preescolar 4-6 años. Ind/col Dos horas leng. Cast..	Pocos items en los subtests.	Puede ser muy útil como control y evaluación del aprendizaje en general.
BENHNALE J.A. Mora TEA	Estimar el nivel del sujeto en las habilidades prelectoras	Algunos subtests tienen pocos ítems.	Prueba motivadora para los sujetos. Corta y fácil de aplicar.
BADICBALE S. Molina CEPE	Aptitud para el aprendizaje del lenguaje escrito.	Exige una buena familiaridad con los aspectos medidos.	Completa en aspectos relacionados con la madurez, incorporando factores psico-ling.

Fuente: Cabrera (1994: p 205)

#### 6.4.2 PRUEBAS ESTANDARIZADAS SOBRE EL PERFECCIONAMIENTO LECTOR

Las pruebas del rendimiento lector, Cabrera (1994) las presenta como sigue:

##### Cuadro No.2 Pruebas que valoran el perfeccionamiento lector

Titulo, autor, editor	Descripción, niveles Tiempo de aplicación	Limitaciones.	Alcance diagnóstico
Prueba de comprensión lectora. Procedimiento Cloze A Suárez; P. Meara TEA *	Evaluación de la comprensión lectora en sujetos mono y bilingües 11-14 años 45 min.	Faltan ejemplos en protocolos para que las instrucciones queden claras a los sujetos. Algunos textos son complicados o extraños para esta edad.	Valora específicamente una parte de la comprensión lectora. El cierre gramatical. Adecuada para los sujetos que reciben enseñanza bilingüe.
Prueba de comprensión lectora A. Lázaro B. TEA*	Valoración del nivel y el tipo de comprensión  A partir del 3 nivel de E:G:B (Educ. Gral. básica)	Provisionalidad de los baremos	Prueba de aplicación colectiva que ofrece una interpretación cualitativa muy válida de los diversos tipos de comprensión lectora Permite establecer las deficiencias específicas de un sujeto en relación a los tipos de comprensión.
Batería SURCO A.Tapia et al. CIDE	Evaluar la supervisión y regulación de la comprensión lectora Ciclo superior de E:G:B sin límite de edad	La batería se considera en fase de experimentación	Prueba de comprensión lectora novedosa en relación a las estrategias tradicionales de evaluación. Detecta no sólo lo que el sujeto

	No se especifica la duración de la prueba		comprende sino también lo que no comprende.
Batería IDEPA A: Tapia et al. CIDE	Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante. Ciclo superior de E:G:B No se especifica la duración de la prueba	Idem	Permite evaluar la capacidad del sujeto para identificar lo que en un texto es importante de lo que no lo es y resumir de manera coherente las ideas más importantes.
Batería CRITEX A: Tapia et al. CIDE	Evaluación del pensamiento crítico. Ciclo superior de E:G:B No se especifica la duración de la prueba	La batería se considera en fase de experimentación.	Pruebas útiles para establecer el grado de razonamiento sobre la información contenida en textos y el diagnóstico diferencial de las dificultades del sujeto.

Fuente: Cabrera (1994:205)

Centraremos nuestra atención en las pruebas que se enlistan a continuación porque éstas se aplican a sujetos de 11 a 13 años. Además de que en nuestra investigación, de momento, encontramos como las pruebas que se han aplicado para evaluar la comprensión lectora en nuestro país y que coinciden con las que presenta Defior (1996:125)

- 1.-Alliende, F. Condemarin, M. Y Milicic, N. (1991) Prueba CLP. Formas paralelas. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística Progresiva. Madrid: CEPE
- 2.-De la Cruz Ma. (1988) Evaluación de la comprensión lectora. Madrid: TEA.
- 3.-Lázaro Martínez, a. (1980). LC Pruebas de lectura comprensiva. Madrid: TEA
- 4.-Alonso Tapia (1992) Batería surco. Madrid CIDE.
- 5.-Condemarin, M\* (1990) Tests de Cloze: aplicaciones psicopedagógicas. Madrid Visor.
- 6.-Suárez, A y Meara P. (1992). CLT Dos pruebas de comprensión lectora (procedimiento "cloze"). Madrid: (adolescentes y adultos)\*

En seguida presentamos las características de las pruebas antes citadas y sus comentarios, posteriormente argumentaremos por qué elegimos la prueba "cloze" para nuestra propuesta y por ende la aplicación de las fichas para el desarrollo de la comprensión lectora, sustentadas en esta prueba.

---

\* Prueba que revisaremos con mayor atención, ya que es una de las pruebas con mayor flexibilidad y confiabilidad.

## **6.5 Pruebas para la comprensión lectora en sujetos de 11 a 13 años**

### **6.5.1 Prueba CLP formas paralelas**

Autor: Felipe Alliende y Milicic.

Objetivo: Observar las dificultades de la comprensión lectora.

Tiempo: 30"aproximadamente

Edad: después de los 8 años.

Finalidad: observar el nivel de comprensión lectora.

Descripción: La prueba consta de ocho niveles, cada nivel va aumentando de dificultad desde el punto de vista lingüístico, con la intención de ir presentando una nueva meta que el escolar debe ir superando, paralelamente en las dificultades de la comprensión lectora.

Las áreas de lectura determinadas para la prueba son: la palabra, la oración, o frase, la del párrafo o texto, simple y la del texto complejo.

- 1.- El aspecto de la palabra se trabaja por medio de ilustraciones, cada palabra debe asociarse a su imagen.
- 2.-El aspecto de la frase: aquí se les dan frases aisladas para su comprensión.
- 3.-Para el aspecto del párrafo se dan nueve oraciones como máximo para que se inserten en un párrafo coherente.
- 4.-El aspecto de textos complejos. Aquí se trabajan con textos reales que utilizan los escolares.

La forma de evaluar es a través de la opción múltiple o del pareado.

### **6.5.2 Evaluación de la comprensión lectora**

Autora: Ma. V. De la Cruz

Objetivo: Valoración del nivel de comprensión lectora en escolares.

Tiempo: 30"aproximadamente

Edad: 8 a 11 años

Aplicación: individual y colectiva

Finalidad: apreciación del nivel de comprensión lectora en escolares.

Descripción: La prueba toma como base los textos de libros escolares. Se centra en el conocimiento de los aspectos básicos para la lectura: riqueza de vocabulario; comprensión de frases; uso de pronombres colectivos; comprensión de metáforas. Su objetivo es observar si los escolares presentan alguna dificultad de la comprensión lectora y si este hecho está relacionado con problemas de aprendizaje.

La forma de anotar la puntuación consiste en dar un punto por cada respuesta correcta, no se toman en cuenta omisiones ni errores.

El coeficiente de fiabilidad debe ser interpretado en función de la muestra y el proceso utilizado.

Se contesta sólo a partir de la información del texto:

Ejemplo: “el calor del sol evapora el agua de los mares, los ríos y los lagos, formando nubes”

Opciones

- a. que comienza a llover.
- b. que se evaporan los lagos.
- c. que riega las plantas.
- d. que se evapora formando nubes

### **6.5.3 Pruebas de lectura comprensiva**

Autor: Ángel Lázaro Martínez

Objetivo: Valoración del nivel y del tipo de comprensión lectora

Tiempo: 45´

Edad: de 8 años en adelante.

Administración: Individual y colectiva.

Descripción: La prueba consta de 28 preguntas de respuesta múltiple distribuidas entre 18 textos.

La estructura de 18 textos obedece a diversos tipos de comprensión lectora, según la intención del autor. Describir, expresión afectiva, segunda intención,

exponer; según la forma de expresión: narración, diálogo, enunciación; según el ritmo de expresión: verso o prosa; y según la forma de percepción: global, ideas secundarias, sentido indirecto, vocabulario.

#### **6.5.4 Batería surco**

Autor: Alonso Tapia y colaboradores

Objetivo: Evaluar la supervisión y regulación de la comprensión

Administración: colectiva

Edad: 12 años en adelante.

Descripción: La batería surco consta de tres pruebas:

- a) Prueba para evaluar la detección de fallos de comprensión: consta de 22 textos a partir de los cuales el sujeto debe expresar en forma de pregunta los problemas que ha tenido para entenderlos.
- b) Pruebas de conocimiento de las estrategias reguladoras a aplicar en situaciones específicas: formada por 22 elementos de opción múltiple. En cada uno de ellos se presenta un texto y se sugiere un fallo de comprensión que puede haber tenido lugar o no, y se pregunta al sujeto cuál de las estrategias que siguen es la más adecuada para resolver el fallo.
- c) Pruebas de comprensión basada en el uso de estrategias: está formada por los 22 textos que componían la prueba a) se hace a los sujetos una pregunta específica sobre cada texto utilizando un formato de elección múltiple. Cada pregunta ha sido diseñada de modo que sólo pueda ser respondida si se utilizan las estrategias adecuadas al problema de comprensión que se plantea.

#### **6.5.5 Aplicaciones psicopedagógicas**

Hemos dejado al final la descripción de las pruebas las pruebas: psicopedagógicas y las dos pruebas de comprensión lectora de Condemarán y Suarez, respectivamente, en el mismo apartado, ya que las dos utilizan el mismo

método: “cloze”, razón que ha servido para elegir esta prueba como forma de evaluar y desarrollar la comprensión lectora.

En el siguiente segmento abordaremos con mayor atención esta prueba estandarizada.

### **6.5.6 PRUEBA CLOZE**

La prueba o *tests Cloze* fue elaborada por Wilson Taylor (1953) en la que inicialmente se quería medir la imcomprensibilidad de un texto. La prueba recibe su nombre sobre el hecho de que en los refranes o proverbios hay palabras que podemos dejar en blanco para que el lector las complete; como en el ejemplo: “ De tal palo tal \_\_\_\_” que el hablante de la lengua española podrá inferir la palabra faltante. En Inglés a este proceso psicológico se le denomina “*closure*” de donde se obtiene el nombre de la prueba.

Taylor desarrolló esta estrategia como una forma de verificar la comprensión de sus pacientes ya que por su profesión de psicólogo quería crear una nueva herramienta para estimar el grado de efectividad de la comunicación, así como “ un útil psicológico que permite evaluar el grado de correspondencia total entre las habilidades de codificación del emisor y las de decodificación del receptor” (Taylor Cit. por Punte, 1991).

La prueba *Cloze* se puede caracterizar de la siguiente manera:

**1.-** La técnica consiste en presentar un texto omitiendo algunas palabras mismas que el lector inferirá por el contexto del párrafo, para que finalmente se dé cuenta de qué palabras son las faltantes en el texto.

Lo que se propone en la prueba a través de la aplicación en momentos distintos es servir de herramienta para aprender a leer y leer con progresiva comprensión y fluidez. Se espera que el lector vaya evolucionando en la captación de significados, de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo y a su familiarización con el lenguaje de los textos. Presentamos a continuación un ejemplo de la prueba “Cloze”.

Ejemplo de prueba Cloze Condemarín (1987).

### LAS CUATRO ESTACIONES

-¿Cuáles son las cuatro estaciones? –le preguntaron un día a Marcelo. \_Yo conozco dos estaciones, nada más –respondió Marcelo-: la estación Central y la de Mapocho.

-Pero, Marcelo, no te estamos preguntando por las estaciones de los trenes. Te estamos preguntando por las otras estaciones.

-¡Ah! Me están preguntando por las estaciones de radio. Hay muchas más que cuatro. Yo conozco...

-No, Marcelo, nadie te está preguntando por las estaciones de radio. Te estamos preguntando por las cuatro estaciones.

\_ Ya sé: “Las cuatro estaciones” son una obra de Vivaldi. Tararán, tirarín, turorín, tirarín, tan , tan...

\_No te hagas el que no entiende, Marcelo. Te estamos preguntando por las cuatro estaciones del año. ¿Las sabes o no las sabes?

-Claro que sé cuáles son las cuatro estaciones del año. Pero nadie me preguntaba eso. Las cuatro estaciones del año son: las vacaciones de verano, las vacaciones de invierno, las fiestas de primavera y una que no sé cómo se llama.

\_Primavera, verano, otoño e invierno. Marcelo. Eso era todo.

2.- Como observamos una vez elegido el texto que servirá para nuestra prueba se eliminan las palabras tomando en cuenta varios patrones, por ejemplo los múltiplos de cinco\* o las palabras que son verbos o sustantivos, etc. Esto está relacionado con la intención que persiga el investigador o profesor. Por ejemplo si quiere saber el dominio de preposiciones o conjunciones, etc. Esta prueba servirá en el modelo que presentamos para ubicar el desarrollo de las habilidades para la comprensión. Se podrá aplicar en los inicios del periodo escolar del sistema de secundarias técnicas, en el primer grado.

Se puede advertir que la prueba puede estar elaborada con base en dos aspectos: el estructural que se refiere a quitar las palabras, vacías (Ulmann, 1961)

---

\* Rodríguez (1977 Cit. por Morles, 1981) encontró que la constante de eliminación idónea para la lengua española es cada cinco palabras.

que son un número finito de la lengua(preposiciones, conjunciones); por otro lado está la elaboración de la prueba tomando en cuenta el léxico, que se refiere a las palabras con significado o plenas según Ullmann (1961). Así en el ejemplo que nos presentan Condemarín y Milicic (1995) tenemos:

### LAS CUATRO ESTACIONES

-¿Cuáles son las cuatro estaciones? –le preguntaron un día a Marcelo. \_Yo conozco dos estaciones, \_\_\_\_\_ más –respondió Marcelo-: la estación Central \_\_\_\_\_ la de Mapocho.

-Pero, Marcelo, \_\_\_\_\_ te estamos preguntando por \_\_\_\_\_ estaciones de los trenes. \_\_\_\_\_ estamos preguntando por las otras \_\_\_\_\_

-¡Ah! Me están preguntando \_\_\_\_\_ las estaciones de radio. \_\_\_\_\_ muchas más que cuatro. \_\_\_\_\_ conozco...

-No, Marcelo, nadie \_\_\_\_\_ está preguntando por las \_\_\_\_\_ de radio. Te estamos \_\_\_\_\_ por las cuatro estaciones.

\_ \_\_\_\_\_ sé: “Las cuatro estaciones” \_\_\_\_\_ una obra de Vivaldi. Taranán, tirarán, turorín, tirarín, tan , tan...

\_\_\_\_\_ te hagas el que \_\_\_\_\_ entiendes, Marcelo. Te estamos \_\_\_\_\_ por las cuatro estaciones \_\_\_\_\_ año. ¿Las sabes o \_\_\_\_\_ las sabes?

-Claro que \_\_\_\_\_ cuáles son las cuatro \_\_\_\_\_ del año. Pero \_\_\_\_\_ me preguntaba eso. Las cuatro estaciones del año son: las \_\_\_\_\_ de verano, las vacaciones \_\_\_\_\_ invierno, las fiestas de \_\_\_\_\_ y una que \_\_\_\_\_ sé cómo se llama.

\_\_\_\_\_, verano, otoño e invierno. Marcelo. Eso era todo.

Una vez preparado el texto de la manera anterior se le pide al lector que integre las palabras faltantes con base en el contexto.

1. La valoración de la prueba como anota Condemarín (1991) puede hacerse, básicamente, mediante dos técnicas:

a) Aceptación como respuesta correcta únicamente de aquellos casos en los que los vocablos propuestos coincidan de modo estricto con la palabra eliminada, o

b) Aceptación de aquellas palabras que coincidan con el campo semántico del término suprimido\*.

c) Todavía cabe señalar otras modalidades de valoración en las que se presentan modos de ayuda a la respuesta tales como los siguientes.

- Al texto *Cloze* le acompañan una lista de las palabras que deben ocupar los espacios correspondientes, ordenadas alfabéticamente.
- El texto aparece con espacios numerados, a los que corresponde un ítem de opción múltiple, la respuesta de la cual es la palabra a situar en el texto.

4.-La valoración se hace por el recuento directo de aciertos. También cabe una corrección en función del número de respuestas del texto, obteniendo la proporción de respuestas válidas.

5.-La comparación de las diversas puntuaciones permitirá determinar a quién se le considera mejor lector, o qué texto es más fácilmente comprensible, según el objetivo que se persiga en el uso del *cloze* (Puente, 1991).

#### **6.5.6.1 VENTAJAS DEL TEST “CLOZE”**

Dentro de las ventajas que permite esta prueba están:

- Se puede elaborar con base en lecturas comprendidas en el curriculum:
- Su aplicación no presenta mayores complicaciones que las pruebas tradicionales.
- Para valorar las respuestas sólo basta contabilizar los aciertos, promediarlos y relacionarlos con el estándar preestablecido.
- Permite determinar la capacidad semántica y sintáctica de los lectores.
- Permite al evaluador conocer mediante las respuestas si los evaluados tienen dificultades con las claves contextuales.
- Las respuestas de los alumnos están basadas en las claves dadas por el contexto, y no están inducidas, o bien obscurecidas por las preguntas en ocasiones mal estructuradas por el examinador (Alliende y Condemarín, 1993).

---

\*Sin embargo el mismo autor anota que no se deben tomar en cuenta los sinónimos ni los hipónimos ya que incrementan la dificultad de la prueba y se pierde validez y confiabilidad.

### **6.5.6.2 DESVENTAJAS**

Las posibles desventajas que presenta esta prueba como la de no contemplar la comprensión desde la perspectiva del evaluador y no desde el sujeto que la elabora, más que una desventaja se puede retomar para ir delimitando más la prueba.

### **6.5.6.3 LA VALIDEZ DE LA TECNICA CLOZE**

La aplicación de la prueba por varios investigadores Athanassios (1985) en López Rodríguez (1983); Quintero Gallego (1987) nos permite pensar en la validez de la prueba, para ilustrar este hecho reseñamos la investigación de López Rodríguez: esta autora llevó a cabo una primera validación de la técnica en español. Para lo cual elaboró una prueba experimental que se aplicó a un total de 117 sujetos de 5to grado, en torno a los diez años, en dos momentos distintos: antes y después de la lectura del fragmento seleccionado (Puente,1991).

Las valoraciones efectuadas sobre esta doble prueba -pretest y postest, respectivamente realizada sobre un texto único fueron las siguientes:

- 1.-Pretest cloze sin sinónimos.
- 2.-Pretest cloze con sinónimos.
- 3.-Postest cloze sin sinónimos.
- 4.-Postest cloze con sinónimos.

Como anota Puente (1991) la serie de valoraciones calculadas se completaron con las evaluaciones obtenidas sobre los mismos 117 sujetos a partir de los siguientes procedimientos clásicos de evaluación:

- 5.-Enumeración de las ideas contenidas en el texto tras su lectura.
- 6.-Resumen del texto leído.
- 7.-Prueba semiobjetiva de respuesta abierta.
- 8.-Prueba de verdadero/ falso.
- 9.-Prueba de elección múltiple.

Las cinco pruebas convencionales anota Puente, fueron valoradas por un solo juez.

Se calcularon otros indicadores de comprensión a partir de los resultados cloze:

**10.-**Índice de incremento de rendimiento entre la primera y la segunda lectura, no aceptando sino el término exacto aparecido en el texto.

**11.-**Índice de ganancia de rendimiento entre primera y segunda lectura, ahora valorando también los sinónimos.

La correlación de la puntuación obtenida en el pretest sin sinónimos con cada una de las restantes pruebas o medidas son:

### **Cuadro No. 3 correlación de sinónimos**

Pruebas	Correlaciones
2.-Pretest cloze con sinónimos	.932
3.-Postest cloze sin sinónimos.	.791
4.-Postest cloze sin sinónimos	.786
5.-Enumeración de las ideas contenidas en el texto	.494
6.-Resumen del contenido del texto.	.422
7.-Prueba semiobjetiva de respuesta abierta	.45
8.-Prueba de verdadera/falso	.424
9.-Prueba de elección múltiple.	.072
10.-Índice de ganancia cloze sin sinónimos.	.135
11.-Índice de ganancia cloze con sinónimos	.171

Fuente: Puente (1991)

La tabla nos muestra que la correlación entre no admitir sinónimos, pues como se observa que se puede prescindir de los sinónimos.

#### **6.5.6.4 Psicometría**

Cada prueba se interpreta de la siguiente manera:

Puntaje Cloze  $\frac{\text{número de respuestas correctas}}{\text{número total de omisiones}} \times 100$

#### **6.5.6.5 Aplicación**

La prueba “cloze” se aplica como cualquier otra de rendimiento escolar, de antemano el aplicador debe explicar el procedimiento, asegurándose que el sujeto haya comprendido el proceso, así como el tiempo asignado.

#### **6.5.6.5 Interpretación de resultados**

Como ya mencionamos en líneas anteriores, después de que las pruebas se califican se establece su relación con el criterio preestablecido, el rango máximo esperado, para compararlo con la puntuación total de cada alumno. Estos datos servirán para establecer cualquier tipo de relaciones comparativas.

La forma de evaluar la comprensión lectora es a través de las redacciones (resúmenes), que siguen siendo una buena opción para comprobar la adquisición de la información. De aquí la prueba clasifica a los lectores en tres grupos, mismos que de momento, sólo los tomaremos como indicador para establecer criterios para desarrollar las habilidades lectoras:

- a)** Nivel lector independiente: en este nivel los sujetos pueden leer con facilidad y fluidez con buena comprensión y escaso número de errores.
- b)** Nivel lector instruccional: en este nivel los sujetos pueden leer satisfactoriamente, bajo guía o apoyo del educador.
- c)** Nivel lector de frustración: en este nivel la lectura es fragmentada, desaparece la fluidez, los errores son numerosos, la comprensión y el recuerdo son débiles y los sujetos muestran signos de tensión y ansiedad.

Alliende y Milicic (1995), consideran que es recomendable, cuando se requiere implementar un plan de desarrollo de la comprensión lectora, que nos situemos en el nivel instruccional. Por ejemplo para evaluar un texto que tiene forma de cuento

(superestructura narrativa) se debe poner atención precisamente a la macroestructura (Van Dijk, 1991).

Las ventajas que presenta la aplicación de esta prueba, entre otras son: que toma en cuenta todos los elementos del proceso de la comprensión (texto, lector, inferencias, etc.); que este test es considerado como la prueba específica en la enseñanza de la lengua; que permite la evaluación y la autoevaluación. Así también porque toma en cuenta los elementos de: causa efecto, inferencias, construcción de la historia o del contenido del texto; expresión de ideas importantes; experiencia previa; relación entre elementos; secuencia de acciones. Así mismo se puede adaptar a las necesidades de los alumnos o del profesor al modificar el léxico, si el objetivo es trabajar sinonimia o uso de conectores. Por todo lo anterior se puede argumentar que la prueba "Cloze" es útil aplicarla, tanto en los niveles: básico y medio superior, como en el superior.

Para seguir construyendo nuestra investigación, en el siguiente apartado damos a conocer algunos trabajos, que si bien han contribuido en el desarrollo de la comprensión de lecturas, sin embargo parecen ser instrumentos que presentan algunas desventajas como lo veremos en las siguientes líneas.

## VII. TRABAJOS QUE HAN ABORDADO LA EJERCITACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Presentar algunos trabajos que ayudan a desarrollar la comprensión de lecturas tiene como finalidad, por un lado mostrar cómo algunos de éstos están sustentados por ejemplo en proyectos individuales o en contextos muy particulares; y por el otro comparar las bondades que tienen las FDCLA.

En la elaboración del diseño de estrategias para desarrollar las habilidades de la comprensión lectora es necesario considerar dos aspectos: el diseño propiamente, relacionado con la cognición del adolescente y la didáctica de la lectura. Para la primera damos a **conocer cinco** formas de trabajo que han surgido en el marco de la comprensión lectora para adolescentes: *Desarrollo de las habilidades del pensamiento; El trabajo de la Modificabilidad estructural cognoscitiva; Todos los niños pueden aprender ¿Cómo estimular la lectura en los adolescentes?; Las Prácticas sociales del lenguaje y Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a adolescentes* (aparecen en anexo I). Por el otro argumentamos el empleo de este último trabajo en la aplicación del enfoque de la enseñanza del español, en particular la lectura, en los Programas de Español del 2006 de Escuelas Secundarias Técnicas.

### 7.1 DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

El Desarrollo de habilidades del pensamiento, como lo concibe De Sánchez (1994), tiene como propósito explicar y buscar alternativas para mejorar el desempeño intelectual, tanto de los estudiantes, como del público en general, mediante la aplicación de la metodología de procesos, de los avances de la ciencia cognitiva, de la teoría de la información al aprendizaje y de la solución de problemas.

La metodología propuesta por esta obra desarrolla habilidades y actitudes para generar nuevos esquemas de pensamiento que contribuyen a romper patrones

rígidos y convencionales, y proporcionar tanto maneras diferentes de ver las situaciones como de enfocar los problemas. Esta metodología se centra en la ejercitación sistemática de ciertos procesos creativos que se cree contribuyen a generar estructuras cognitivas y a favorecer la internalización y el desarrollo de nuevos hábitos de pensamiento. La obra consta de varios volúmenes: *Procesos básicos del pensamiento, solución de problemas y razonamiento verbal, creatividad, procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento y discernimiento, automatización e inteligencia práctica.*

Describiremos el apartado de creatividad porque es el aspecto que consideraremos en nuestra propuesta.

**Desarrollo de habilidades del pensamiento:** *creatividad*, es una obra integrada por dos libros: uno para el profesor y el otro para el alumno. El manual contiene cuatro unidades: introducción a la creatividad; expansión y contracción de ideas, activación de procesos creativos, y desarrollo de la inventiva.

En cada unidad se proponen una serie de ejercicios para que el estudiante aplique sus conocimientos y los de los demás.

Así, por ejemplo la unidad de introducción a la creatividad y tipos de pensamiento se construye de la siguiente manera:

### **Lección 1 Introducción a la creatividad y tipos de pensamiento**

Síntesis de la opinión de algunos autores acerca de la creatividad

Autores del grupo A consideran que una persona creativa es la que muestra:

- Alto nivel de curiosidad.
- Interés y pensamiento reflexivo.
- Sentido poco usual del humor.
- Alto nivel de tolerancia para la ambigüedad y necesidad de aventura.
- Autosuficiencia y confianza en sí mismo.
- Flexibilidad para aceptar cambios y transformaciones.

Autores del grupo B consideran que la creatividad tiene que ver con las habilidades para:

- Percibir problemas y lagunas de información.
- Formular y verificar hipótesis.
- Obtener y comunicar resultados.
- Percibir situaciones de manera diferente.
- Cambiar enfoques.
- Separar el todo en sus partes.
- Descubrir nuevos sentidos y relaciones entre los elementos de un conjunto.
- Utilizar un resultado o elaborar un proyecto.

Autores del grupo C opinan que una persona creativa es la que:

- Persigue ideas generales y de gran alcance.-
- Piensa en lo práctico y elegante a la vez.
- Atiende a propósitos y resultados.
- Considera alternativas.
- Evalúa enfoques, procesos y productos.
- Va al centro del problema.
- Comprende la naturaleza del problema y los principios que auguran su solución.

En otra parte del texto aparece la explicación sobre la diferencia entre pensamiento convergente y divergente.

### **Convergente**

Organiza los estímulos en clases, significa pensar para generar una respuesta única a un problema, sin importar que ésta sea de razonamiento, memorización, o de alguna otra característica.

### **Divergente**

Extraer significados de los estímulos, pensar en muchas respuestas posibles para un problema. Es básico para el desarrollo de la creatividad. Tiene cuatro características:

1.- Fluidez: producción de muchas ideas o soluciones de un problema específico.

2.- Flexibilidad: alternativas, aceptar las ideas de otros, seleccionar ideas para resolver un problema a partir de un conjunto de posibilidades, cambiar enfoques o puntos de vista.

3.- Originalidad: encontrar soluciones únicas y novedosas a problemas.

4.- Elaboración: percibir deficiencias, redefinir ideas, incluir muchos detalles.

Posteriormente se le plantean al alumno una serie de problemas:

### **Problema # 1**

Analice las anteriores listas de rasgos o características de personas creativas y conteste las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué aspectos particulares se observan en cada lista?
- b) ¿Qué aspectos comunes se observan en las tres listas?

### **Problema # 2**

Enliste las cinco características que usted considere que definen mejor a una persona creativa; parta de las características dadas en las listas anteriores.

### **Problema # 3**

Por lo general, cuando se enumeran características de la creatividad se consideran rasgos de diferentes tipos: a) relacionados con el proceso creativo, b) con la persona y c) con el producto del acto creativo. Clasifique las siguientes características.

Características	Criterios		
1.-Flexibilidad	A)	B)	C)
2.-Sentido del humor	A)	B)	C)
3.-Habilidad para percibir un problema, plantear y verificar hipótesis.	A)	B)	C)
4.-Fluidez y habilidad para generar ideas	A)	B)	C)
5.-Habilidad para definir y redefinir problemas	A)	B)	C)
6.-Habilidad para generar productos originales	A)	B)	C)
7.-Trabaja más en las fronteras que en el centro de los problemas	A)	B)	C)

- 8.-Movilidad y fluidez A) B) C)  
9.-Piensa más en proyectos que en situaciones aisladas A) B) C)  
10.-Es objetivo y subjetivo a la vez A) B) C)  
11.-Piensa en el resultado A) B) C)

Básicamente esta propuesta está orientada a que el alumno, a través del soporte del profesor, vaya construyendo su conocimiento y utilice el pensamiento divergente o creativo.

Por su parte el libro guía del profesor lo capacita para dirigir las actividades en donde él tendrá que, entre otras actividades:

- 1.- Intervenir sólo en el caso de dirección.
- 2.- Propiciar el surgimiento de la motivación.
- 3.- Hilar una lección con otra.
- 4.-Propiciar un ambiente instruccional.
- 5.-Aceptar cualquier respuesta.
- 6.-Reconocer el esfuerzo de los alumnos.

### **7.1.1 DESVENTAJAS**

Una de las desventajas que presenta esta propuesta, es su costo y la preparación del docente en este tipo de trabajo, ya que se recomienda, que el profesor, cumpla con las características del profesor creativo: sentido del humor, flexibilidad, adaptación, alto nivel de energía, capaz de identificar y desarrollar el potencial creativo del alumno, fomentar ideas nuevas, resolver problemas, entre otras.

### **7.2 LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNOSCITIVA**

El programa de enriquecimiento instrumental (PEI) ha sido diseñado para modificar la estructura cognoscitiva de adolescentes privados socioculturalmente. Este programa es una estrategia cuyo objetivo anota Prieto (1992) es modificar

las funciones cognitivas deficientes y desarrollar toda capacidad operativa del sujeto con necesidades educativas especiales.

El programa de enriquecimiento cognitivo es un intento de compensar el déficit y carencias de la experiencia de aprendizaje mediado a través del mediador, presentando al sujeto una serie de actividades, tareas, situaciones y problemas contruidos para modificar su deficiente funcionamiento cognitivo. El programa, advierte Prieto (1992) no tiene la intención de enseñar unidades de información específicas, sino más bien intenta proporcionar una serie de pre-requisitos del pensamiento que ayuden al sujeto a beneficiarse de los contenido del curriculum formal del aula y de cualquier experiencia que le facilite su adaptación e integración social. La propuesta consiste en un programa de intervención psicoeducativa de más de 500 páginas de problemas y actividades de papel y lápiz que se dividen en 14 instrumentos de trabajo. Cada instrumento está enfocado a desarrollar una habilidad cognitiva, específica.

El programa se basa en la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognoscitiva. En su conjunto tiene objetivos específicos consistentes en desarrollar los prerrequisitos necesarios para un buen funcionamiento cognitivo.

La población a la que va dirigido, este programa, es aquella que presenta problemas de rendimiento académico, retraso mental y empobrecimiento cultural. Para ello el programa se conforma de principios de enseñanza individualizada, para que cada alumno vaya a su ritmo.

### **7.2.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO COGNITIVO**

El programa de enriquecimiento instrumental consta de una serie de tareas que se dirigen a la educación remedial, así el programa tiene como características generales:

- 1.-Estar basado en una serie de funciones o prerrequisitos necesarios para las operaciones cognitivas.

- 2.-Abarcar las operaciones mentales consideradas como componentes del buen funcionamiento cognitivo, siendo las mismas de distintos niveles de complejidad y novedad.
- 3.-Pretender desarrollar en el sujeto la motivación intrínseca, además de la motivación entre el sujeto-grupo de iguales- profesor.
- 4.- Pretende la formación de hábitos por medio de múltiples repeticiones de las diferentes funciones.
- 5.-Este comprende una serie de tareas libres de contenido.
- 6.- Pretende, por medio de la mediación del profesor el “insight” del sujeto.
- 7.-Está diseñado para que sea posible dar importancia a la naturaleza, estructura, complejidad de las mismas tareas y a los efectos producidos por el hecho de enfrentarse a ellas.
- 8.-Para su aplicación el personal debe estar familiarizado en el conocimiento del programa.
- 9.- Aunque está diseñado para la comunidad israelí, anota Prieto (1992 ) se puede aplicar a aquellos sujetos con déficit cognoscitivo, retraso en el rendimiento y deprivación sociocultural.

### **7.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA**

El programa de enriquecimiento instrumental tiene objetivos específicos y comunes a los 14 instrumentos, así tenemos:

- 1.-Corregir las funciones cognitivas deficientes. Este objetivo se orienta a la corrección de aquellas funciones que aparecen deficitarias en el sujeto con problemas de rendimiento., mismas que aparecen a lo largo del acto mental.
- 2.-Adquirir conocimientos básicos, vocabulario y operaciones mentales. Aquí se enfoca básicamente en enseñar al sujeto una serie de operaciones, instrumentos y técnicas, para hacer que el sujeto utilice mejor y de forma eficaz toda la experiencia que le rodea.
- 3.-Desarrollar la motivación intrínseca. Que el sujeto se enganche por un gusto y placer a lo largo de la realización de las tareas.

4.- Desarrollar un cierto nivel de pensamiento reflexivo o “insight”. Que el sujeto reflexione acerca de sus resultados, es decir, piense en el proceso que lo llevó a ese resultado.

5.-Desarrollar y fomentar la autopercepción del individuo. Se piensa con este programa modificar la actitud del sujeto sobre si mismo, convirtiéndolo en un ser generador de información, dejándose de percibir como un sujeto que sólo recibe información.

Los 14 instrumentos que componen el programa pueden ser divididos en tres amplias categorías:

**a) Instrumentos no verbales**

Los instrumentos no verbales se refieren a las actividades sobre percepción, ilustraciones.

**b) Instrumentos que requieren un nivel mínimo de vocabulario y lectura.**

En esta categoría se toma en cuenta: la orientación espacial, comparaciones, relaciones familiares (utiliza el parentesco para enseñar relaciones asimétricas). Progresiones numéricas, silogismos.

**b) Instrumentos que exigen cierto nivel de comprensión lectora.**

En esta categoría se toman en cuenta: las clasificaciones, las relaciones temporales, las instrucciones, las relaciones transitivas.

Como hemos anotado el programa básicamente se orienta al desarrollo de tareas que ejerciten las funciones cognoscitivas.

### **7.2.1.2 DESVENTAJAS**

Dentro de las desventajas que podría presentar el programa de enriquecimiento instrumental, es la forma en que se lleva a cabo la aplicación del instrumento o programa, ya que se tiene que contar con una autorización para llevar a cabo el

programa citado; otra desventaja sería, que quien lo lleve a cabo debe tomar un curso sobre la aplicación del mismo; así también consideramos como desventaja, el tiempo que se llevaría para aplicar el programa ya que como puede ser individual, el control del seguimiento de los escolares sería bastante complicado, si pensamos que las *escuelas secundarias técnicas* cuentan con **50 alumnos** por grupo, (¿será pedagógico?) y no se cuenta con personal ex profeso para realizar la aplicación de este instrumento.

Revisemos ahora la propuesta del psicólogo Armando Ruiz Anaya: “Todos los niños pueden aprender”

### **7.3 TRABAJO: “TODOS LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER” ¿CÓMO ESTIMULAR LA LECTURA EN LOS ADOLESCENTES?**

La propuesta de cómo apoyar la lectura en el adolescente está integrada por una serie de actividades lúdicas que desarrollan o fortalecen la comprensión lectora. El programa está dividido en ocho grandes temáticas: 1.- la memoria (elemento básico para la lectura); 2.-el método Vac para estimular la lectura; 3.- la psicomotricidad y la postura, su relación con la lectura; 4.- la noción de tiempo-espacio; 5.-El bloqueo emocional y la lectura; 6.- el juego verbal; 7.- la lectura, el maestro-alumno, juego; 8.- ejercicios para los padres de familia.

El programa. **Cómo apoyar la lectura en el adolescente**, surge, anota Ruiz (1997) como un producto de la consulta terapéutica con adolescentes ante los problemas de aprendizaje. Describiremos *grosso modo* cada temática.

**1.- La memoria.** En este apartado se le proponen al alumno una serie de actividades para ejercitar la memoria y así motivar su memoria en relación con la lectura. Las actividades consisten en enseñar rimas, “el que hace la mano hace la tras”, hacer historias de seriación con base en ilustraciones.

**2.-El método VAC** (método visual-auditivo-cinestésico) consiste en utilizar los siguientes pasos:

- a) El estudiante selecciona varias palabras para aprender.
- b) El maestro discute los significados de cada palabra.
- c) Se presentan las oraciones, una a la vez, enfatizando la palabra completa.
- d) Se le muestran, al estudiante, tarjetas individuales con cada palabra, que fueron escritas o impresas en ellas. El maestro pronuncia el término. En tanto que los estudiantes lo miran, lo pronuncian unas veces en voz alta y para sí mismos. Se debe advertir a los estudiantes que no deletreen las palabras.
- e) Se pide a los alumnos que cierren los ojos y que “se imaginen la palabra escrita” (y no el objeto que presenta). Entonces, se dice a los estudiantes que abran los ojos, miren la tarjeta con la palabra y comparen sus imágenes mentales con ésta. Hay que discutir con los alumnos cualquier error en las imágenes mentales.
- f) El profesor retira la tarjeta y pide al alumno que escriba en letra cursiva.
- g) La tarjeta con la palabra se muestra a los alumnos para que puedan comparar su palabra escrita con el original. Se discuten todas las correcciones; sin embargo, los alumnos no hacen arreglos.
- h) Se repite este proceso hasta que los estudiantes reproduzcan bien la palabra de memoria.
- i) Las tarjetas con palabras se mezclan y muestran a los estudiantes para su identificación.
- j) Se proporciona al estudiante oraciones en las que están colocadas en un texto las palabras que acaba de aprender para que las lea.
- k) Al principio de la sesión siguiente, las palabras aprendidas se revisan en cuanto a la velocidad de reconocimiento.

**3.-La psicomotricidad y la postura.** Este temática se refiere a la serie de actividades que el alumno realiza en relación con los movimientos corporales asociados con palabras dictadas por el profesor u órdenes.

**4.-La noción de tiempo y espacio su relación con la lectura.** En esta temática los alumnos realizan una serie de actividades que apuntan a ejercitar su cuerpo

para reforzar su lateralidad y su espacio tiempo. Realizan ejercicios como: lanzamiento de botes, caminar en zancos, carreras de habilidad, etc.

**5.- El bloqueo emocional y la lectura.** En este apartado el método se refiere a la parte emocional para la lectura, es decir a los elementos subjetivos que provocan una falta de comprensión lectora. Para ello se realizan ejercicios como: respiración por tiempos que escuchen indicaciones con los ojos cerrados, ejercitación de los labios a través de técnicas de gimnasia labial activa: estirar los labios lo más largos posibles, arrugarlos, etc.

**6.-El juego verbal en el adolescente.** En este apartado el programa recomienda una serie de ejercicios que consisten en realizar trabalenguas, palabras de enfermedades de pronunciación complicada, adivinanzas, absurdos, rondas tradicionales, etc.

**7.-La lectura, el maestro, su relación en el aula.** En esta sección se promueve la ejercitación de actividades: discriminación auditiva, discriminación táctil y corporal entre otras. Trabajar la forma lógica de enunciados, proposiciones.

**8.- Juegos y ejercicios para los padres de familia.** Aquí se recomiendan una serie de actividades encaminadas para reforzar las actividades realizadas en el aula, contar cuentos, adivinanzas, trabalenguas, con el objetivo de mantener en ejercicio mental al alumno.

### **7.3.1 DESVENTAJAS**

**7.3.2** No contar con un espacio adecuado ni con el material suficiente en el manejo de actividades consideradas como deportivas.

- a) No se pueden llevar a cabo actividades fuera del programa de la asignatura y olvidar los programas o currícula.
- b) No contar con personal que aplique cada una de las tareas.

En el siguiente apartado presentamos las **Prácticas Sociales del Lenguaje** como forma de trabajo para desarrollar la comprensión lectora.

## **7.4 PRACTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE**

Las Prácticas Sociales del lenguaje es una forma de trabajo que considera que la lectura y la escritura se desarrollan por el contexto en el que son utilizadas, es decir, en la interacción social. Esta forma de trabajar en las escuelas secundarias ha sido puesta en marcha, inicialmente con una propuesta piloto en el ciclo 2004-2005 en escuelas secundarias del estado de Morelos y posteriormente de manera generalizada en el 2006.

En las **Prácticas Sociales del Lenguaje** (PSL) se advierte a la lectura y escritura como procesos sociales de participación, esto es: el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura y escritura, así como en intercambios orales variados, plenos de significación para los individuos cuando tienen la necesidad de entender lo producido por otros (Reforma educativa 2006). Pero de dónde surgen las **PSL**.

### **7.5.1 Las PSL y su contexto**

Las **PSL** tienen como base las aportaciones de distintos campos de conocimiento, por ejemplo los trabajos realizados por Emilia Ferreiro en torno a cómo los estudiantes construyen su conocimiento sobre la lengua escrita. También está presente la didáctica del lenguaje área que Delia Lerner ha trabajado, o la historia de las prácticas culturales de la lectura y la escritura en la que resaltan los nombres de Roger y Ane Marie Chartier. Además, están los trabajos de Claire Blanche-Benveniste y Nina Catach en relación a la naturaleza del lenguaje. Así con base en las aportaciones, tanto de la historia de la cultura, de la antropología lingüística, como de la sociolingüística las PSL quedan convertidas en el Plan de Estudios 2006, como objetos de enseñanza: del medio social al contexto escolar. Pero ¿En qué consisten las PSL?

### **7.5.2 Definición de PSL**

Este concepto queda definido en la Reforma Educativa como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos”(Reforma Educativa, 2006).

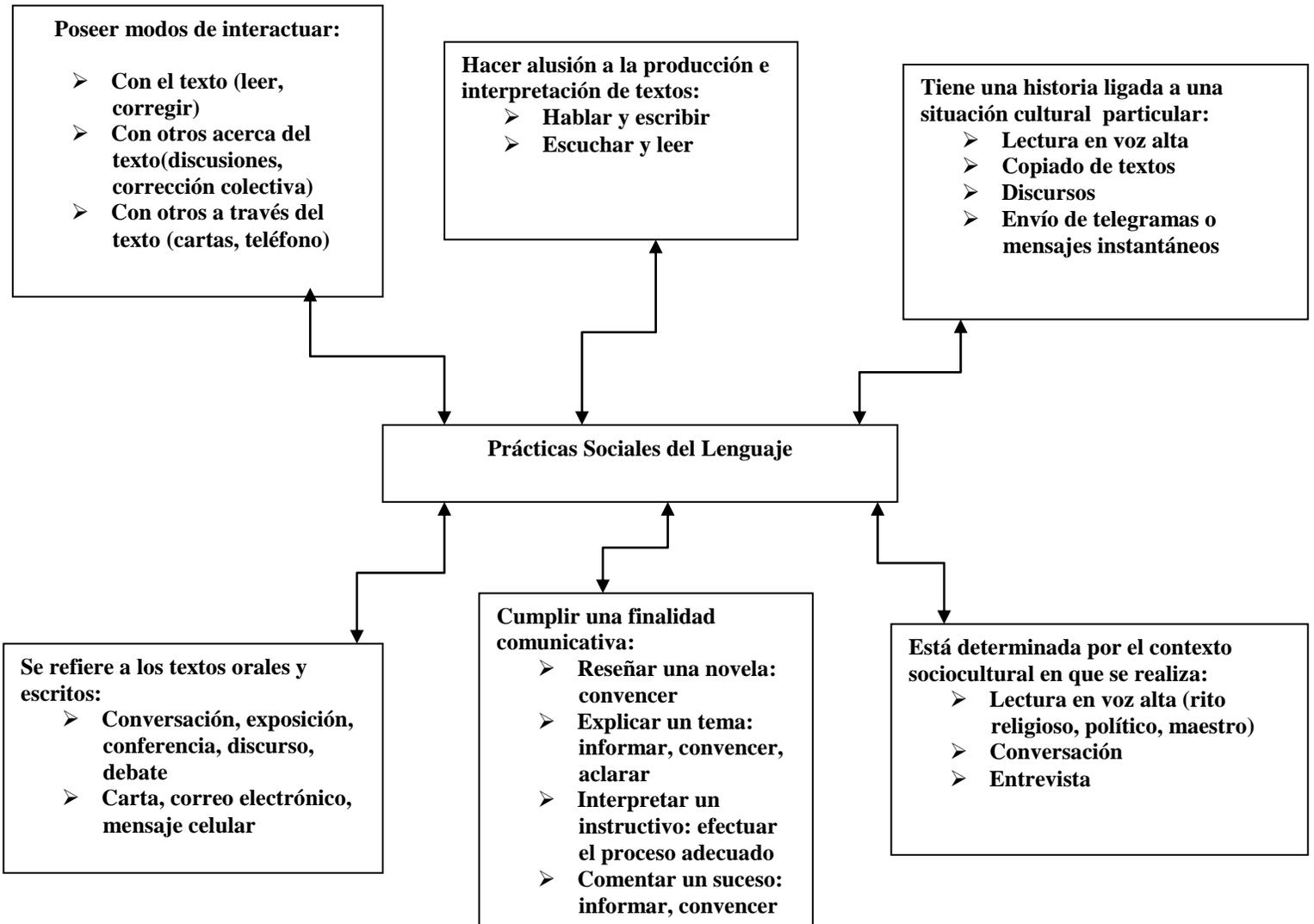
### **7.5.3 La comprensión lectora y los contenidos del programa de español**

Las PSL como forma de trabajo advierte la relación de la comprensión lectora y los programas de la materia de español desde una óptica integral, holística, pertinente; es decir, desde las **prácticas sociales del lenguaje**, se trata de reorganizar éstas en relación a las prácticas académicas que tienen sus propósitos de transmisión y su lógica institucional: tradiciones, modos de producir los saberes, jerarquías, reglas de interacción social, objetivos.

### **7.5.4 Características de las PSL**

Las características de las PSL según *la enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, quedan establecidas en el esquema No. 2. Además se contemplan actividades que se pueden realizar para plasmarlas en el aula.

*Esquema No.1 Características de las prácticas sociales del lenguaje*



Fuente: Hernández B. (2006) Español I. México, Santillana.

Como podemos percatarnos en el esquema anterior, las PSL están relacionadas con los diferentes ámbitos. El enfoque de las PSL se ha concentrado en tres de ellos: de dominio académico, literario y ciudadano, mismos que presentamos a continuación.

### **Cuadro No. 1 Prácticas Sociales del Lenguaje**

Ámbito: estudio	Ámbito: literatura	Ámbito: participación ciudadana
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Obtener y organizar información.</li> <li>-Revisar y rescribir textos producidos en distintas áreas.</li> <li>-Participar en eventos comunicativos formales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios.</li> <li>-Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento.</li> <li>-Leer para conocer otros pueblos.</li> <li>-Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos.</li> <li>-Participación en experiencias teatrales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales.</li> <li>-Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística.</li> <li>-Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación.</li> </ul>

Fuente: Programas de estudio (2006) México, SEP

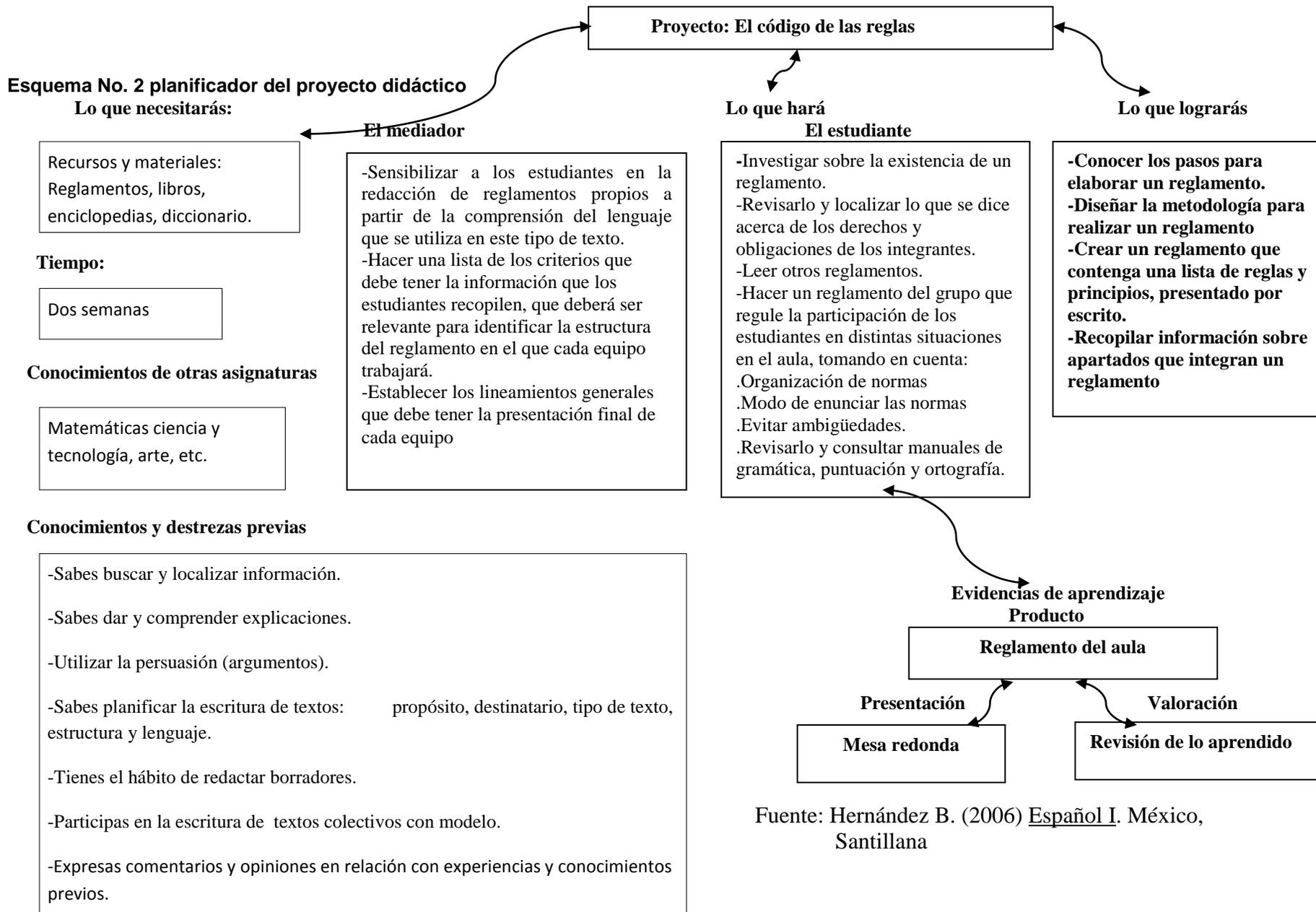
Las **PSL** ubicadas en cada ámbito se desglosan, a su vez, en prácticas más específicas, constituyen los contenidos de los tres grados escolares.

En las PSL se establecen dos modalidades de trabajo: el proyecto didáctico y las actividades permanentes.

#### **7.5.5 Estrategias de aprendizaje en las PSL**

Las estrategias de aprendizaje que se utilizan en las PSL son: el proyecto didáctico está concebido como una estrategia de aprendizaje en donde se favorece el intercambio, la participación y la oportunidad de asumir responsabilidades en su realización. Por otro lado, están las actividades permanentes (los clubes de lectura, lectura de periódico, teatro en atril, etc.)

Presentamos el ejemplo de un planificador de proyecto didáctico:



Fuente: Hernández B. (2006) Español I. México, Santillana

### 7.5.6 DESVENTAJAS

Una de las desventajas que presenta este trabajo es el tiempo en capacitar a los docentes en este enfoque. Esto advierte un número de asuntos por resolver, por ejemplo: cómo evaluar, secuenciar actividades, determinar lo que deben aprender los alumnos. Además que los ámbitos, sobre todo el de estudio, requiere del manejo de la comprensión lectora, como herramienta utilizada en el uso de la información. Entonces un alumno que posee un arcón de posibilidades lectoras mínimas tendrá problemas para resolver el manejo de ésta.

Ahora destinaremos las siguientes páginas para abordar el Programa de Comprensión de Lectura: **Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura Destinadas a Adolescentes.**

### 7.6 FICHAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, DESTINADAS A ADOLESCENTES

Hemos dejado al final de este capítulo la propuesta que lleva el título, ya que éste es el método que proponemos, nos referimos al método “Cloze”.

La propuesta recoge una serie de habilidades para la comprensión lectora, mismas que ayudan a conformar el manual que presentamos en el anexo 1 y que se propone como modelo tanto para identificar las dificultades de la comprensión lectora como para desarrollar las habilidades en adolescentes de primer grado de secundaria técnica.

La propuesta: **Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura, destinada a Adolescentes** (FPDCLA) está integrada por tres manuales: el primero: *Fichas para el desarrollo* destinadas para niños de 7 a 9 años; el segundo manual está enfocado para alumnos de 10 a 12 años y el tercer manual es para alumnos de 13 años en adelante, estos contienen desde actividades sencillas hasta más compleja. La propuesta de FPDCLA está integrada de la siguiente manera:

I.- Manual para el educador.

II.- Fichas de lectura.

III.- Pauta de autoevaluación.

IV.- Pautas de corrección: respuesta “cloze”.

**7.5.1.-MANUAL PARA EL EDUCADOR.** Aquí se dan las sugerencias y recomendaciones, así como los criterios de evaluación al educador o aplicador. También presenta una tabla de habilidades y destreza para la comprensión lectora:

**1.-Destrezas de estudio:** autoregistro, identificar la información, gráficos, lectura de mapas, resúmenes, relectura, uso de diccionario.

**2.-Destrezas lingüísticas y literarias:** expresiones y dichos, ortografía morfología y sintaxis, Vocabulario: análisis estructural de las palabras (raíces, prefijos, sufijos, palabras compuestas), analogías, antónimos, crucigramas, definiciones, sinónimos, reconocimiento.

**3.-Expresión oral:** análisis, comentarios y descripciones, discusiones y foros, explicaciones y justificaciones, narraciones.

**4.-Habilidades expresivas:** dibujo y pintura, dramatizaciones, escritura creativa, imaginiería emotiva, manualidades.

**5.- Juicio y apreciación:** acciones, indentificaciones, opiniones y creencias, valores, artísticas.

**6.-Memorización o recuerdo:** cualidades, hechos y acciones, información, lugares, objetos, personajes, sentimientos, tiempo.

**7.- Pensamiento lógico:** apreciación y formulación de juicios clasificación, inferencia, reversibilidad, seriación o secuencia, semejanzas y diferencias, síntesis. A este apartado haremos referencia en líneas posteriores.

**7.5.2. FICHAS DE LECTURA.** En este punto se integran una serie de fichas de lectura con actividades para cada una de las habilidades y destrezas, hemos elegido esta serie de fichas ya que recuperan los elementos para la comprensión: léxico, manejo de la imagen, ejercicios que desarrollan las habilidades de pensamiento y lingüísticas, temática relacionada con la edad del sujeto

adolescente, presentamos el siguiente ejemplo. El trabajo completo se presenta en el anexo 2.

### **FICHA No 3**

#### **FAETON**

Faetón era hijo del sol y de una mujer mortal. El joven estaba tan orgulloso de tener por padre a un dios tan poderoso, que lo proclamaba por todas partes. Pero los hombres y los dioses no le creían y se burlaban de él.

Un día, desesperado, Faetón subió hasta el palacio del Sol. Entró muy decidido hasta el lugar del trono y se arrojó a los pies de su padre.

-Oh, Sol, padre mío –dijo casi sollozando- pruébales a todos, dioses y mortales, que soy tu hijo.

-Eres mi hijo, por supuesto – respondió el Sol-. Quiero que todos lo sepan, mortales y dioses: Faetón es mi hijo muy querido.

-Está bien, padre –replicó Faetón-. Pero yo te pedí una prueba. Algo que todos puedan ver.

-¿Qué deseas? –preguntó el Sol. -Que me dejes conducir tu carro por un día.

-¡Imposible! –gritó el Sol-. ¡Estás loco! Sólo yo puedo conducir ese carro. Ni siquiera se lo permito a los otros dioses. Menos te lo puedo permitir a ti, que sólo eres un semidiós. Recuerda que eres hijo de una mujer mortal

-Si no me dejas conducir el carro, te negaré por padre o te haré quedar como mentiroso ante hombres y dioses.

Tanto protestó Faetón que, finalmente, en contra de los deseos, el Sol le prometió entregarle su carro por un día.

El mundo estaba cubierto por las tinieblas. De pronto llegó la Aurora y anunció que muy luego comenzaría el día. En el comienzo del cielo estaba preparado el carro. Era un carro de fuego, con caballos también de fuego. Su brillo era inmenso. Todos los días recorría el cielo iluminando la Tierra. Su conductor era el poderoso dios Sol que llevaba a los caballos con rienda firme, sin apartarse nunca del camino señalado. Pero ese día el conductor sería el joven Faetón.

-Faetón, ten cuidado. No te apartes del camino. No vayas demasiado aprisa. Si el carro de la luz y de fuego se apartan de su ruta, todo el mundo morirá quemado y la Tierra será consumida por las llamas.

Faetón escuchó apenas las palabras de su padre: tomó las riendas e hizo partir a los caballos de fuego.

Al comienzo todo iba bien; pero, de pronto, Faetón sintió unos deseos irresistibles de emprender una desenfrenada carrera por el espacio, sin vacilar, azotó a los caballos de fuego.

Estos se encabitaron y se pusieron a correr con todas sus fuerzas. Faetón trató de dirigirlos o frenarlos, pero no podía dominar a los forzudos animales.

Los dioses y los hombres vieron algo espantoso. El carro del Sol se apartaba de su camino y se dirigía hacia la Tierra. Todos iban a morir irremediabilmente quemados.

-¡Zeus! – gritó el Sol- .¡No permitas que el mundo se acabe!

Zeus, el padre de los dioses y los hombres, no vaciló un momento. Tomó el más destructor de sus rayos y con violencia infinita lo lanzó sobre Faetón. Del presuntuoso joven no quedaron sino cenizas. De un salto inmenso, el sol llegó hasta el carro arrastrado por los caballos desbocados. Tomó las riendas con sus manos inmortales, el carro de fuego volvió al camino que tenía que correr.

Mientras el Sol volvía a su morada, con inmensa pena vio que las cenizas de su hijo se esparcían a lo largo y a lo ancho del cielo. El mundo se había salvado, pero su corazón de padre sufría atrocemente. (574 palabras)

Después de terminar la lectura se proponen algunas actividades para reforzar las habilidades lectoras.

#### ACTIVIDADES

- I. Si tuvieras que cambiar el título a la leyenda. ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?
  - a. El poder todopoderoso de Zeus.
  - b. El sufrimiento del padre Sol.
  - c. El brillo del carro de fuego.
  - d. Castigo y salvación.
  - e. Presunción y tristeza

Porque\_\_\_\_\_

---

II. Subraya en la lectura con rojo las palabras que estén asociadas a luz calor; con verde las palabras asociadas a movimiento, y con otro color las palabras que indiquen emociones.

Clasifícalas en las líneas que vienen a continuación:

A. LUZ Y CALOR

B. MOVIMIENTO

C. EMOCIÓN


III. Ordena Las oraciones de acuerdo a la secuencia en que se narra la leyenda. Coloca el número correspondiente a la izquierda.

A. ( ) Faetón le pidió al Sol que probara ante los demás que era su padre.

B. ( ) El mundo se salvó, pero el Sol sufrió atrocemente.

C. ( ) Los hombres y los dioses se burlaban de Faetón porque no creían que el sol era su padre.

D. ( ) El Sol, al fin, permitió que Faetón condujera el carro de fuego.

E. ( ) El sol invocó a Zeus para salvar al mundo.

F: ( ) Faetón no obedeció a su padre y emprendió una desenfrenada carrera.

G. ( ) Con un rayo de Zeus, Faetón se convirtió en cenizas.

IV. A continuación se presentan oraciones con palabras o frases subrayadas. Reemplázalas y escribe una nueva oración conservando el sentido.

A. Quiero que me dejes conducir tu carro por un día.

---

B. Tanto protestó Faetón que le prestaron el carro

---

C. El mundo estaba en tinieblas.

---

D: Si el carro de fuego se parta de su ruta la Tierra será consumida por las llamas

---

E. Quiso emprender una desenfrenada carrera por el espacio.

---

F. Mientras el Sol volvía a su morada.

---

**V.** Contesta por escrito las siguientes preguntas:

A. ¿Por qué se burlaban los hombres y los dioses de Faetón?

---

B. ¿Por qué Faetón pidió al Sol su carro de fuego?

---

C. ¿Refleja esta leyenda algo de la realidad, en la relación del Sol con la Tierra?

---

**VI.** Imagina que eres director de cine o TV y tienes que hacer una película basada en Faetón. Trata de organizar el guión o libreto, de caracterizar a cada uno de los personajes, de describir los trajes y la utilería que habría que usar. Dibuja o bosqueja estos últimos.

VII. Observa la lámina y responde oralmente algunas de las siguientes preguntas:



- A. Describe las características de las ruinas del templo de Afaia que ves en la foto. Compara esas ruinas con otros templos: iglesias, sinagogas, ruinas mayas, incásicas. Otros.
- B. Trata de imaginar cómo era el templo de Afaia cuando estaba completo. Descríbelo. Busca información sobre Grecia antigua, sus costumbres, su aporte a la cultura occidental.
- C. Si fueras un adorador de Zeus, ¿qué plegaria le dirigirías en caso de peligro? Dramatízala.
- D. ¿Conoces otras ruinas? ¿A qué estaban dedicadas? ¿Dónde se encuentran? ¿En qué tiempo fueron construidas?
- E. ¿Qué sabes acerca de la arqueología? ¿Has hecho alguna visita a un museo o sitio arqueológico? ¿Te gustaría hacerla? ¿Conoces algún arqueólogo? Plantea junto con tus compañeros una visita y/o una entrevista.

Posteriormente aparece el texto en forma de prueba “cloze” para verificar el nivel de lectura del lector.

Completa el texto

## FAETON

Faetón era hijo del sol y de una mujer mortal. El joven estaba tan \_\_\_\_\_ de tener por padre \_\_\_\_\_ un dios tan poderoso, \_\_\_\_\_ lo proclamaba por todas \_\_\_\_\_. Pero los hombres y \_\_\_\_\_ dioses no le creían \_\_\_\_\_ se burlaban de él. \_\_\_\_\_ día, desesperado, faetón subió \_\_\_\_\_ el palacio del Sol.

\_\_\_\_\_ muy decidido hasta el \_\_\_\_\_ del trono y se \_\_\_\_\_ a los pies de \_\_\_\_\_ padre.

-Oh, Sol, padre \_\_\_\_\_ -dijo casi sollozando- Pruébales a \_\_\_\_\_ todos, dioses y mortales, \_\_\_\_\_ soy tu hijo.

-Eres \_\_\_\_\_ hijo, por supuesto - respondió \_\_\_\_\_ Sol-. Quiero que todos \_\_\_\_\_ sepan, mortales y dioses: Faetón es mi hijo \_\_\_\_\_ querido.

Está bien, padre - \_\_\_\_\_ Faetón-. Pero yo te \_\_\_\_\_ una prueba. - Algo que \_\_\_\_\_ puedan ver.

-¿qué deseas? - \_\_\_\_\_ el Sol.

\_Que me \_\_\_\_\_ conducir tu carro por \_\_\_\_\_ día.

-¡Imposible! -gritó el \_\_\_\_\_. ¡Estás loco! Sólo yo \_\_\_\_\_ conducir ese carro. Ni \_\_\_\_\_ se lo permito a \_\_\_\_\_ otros dioses. Menos te \_\_\_\_\_ puedo permitir a ti, \_\_\_\_\_ Sólo eres un semidiós. \_\_\_\_\_ que eres hijo de \_\_\_\_\_ mujer mortal.

-Si no \_\_\_\_\_ dejas conducir el carro, \_\_\_\_\_ negaré por padre o \_\_\_\_\_ haré quedar como mentiroso \_\_\_\_\_ hombres y dioses.

Tanto \_\_\_\_\_ Faetón que, finalmente, en \_\_\_\_\_ de los deseos, el \_\_\_\_\_ le Prometió entregarle su \_\_\_\_\_ por un día.

El \_\_\_\_\_ estaba cubierto por \_\_\_\_\_ tinieblas. De pronto llegó la \_\_\_\_\_ y anunció que muy \_\_\_\_\_ comenzaría el día. En \_\_\_\_\_ comienzo del cielo estaba \_\_\_\_\_ el carro del Sol. \_\_\_\_\_ un carro de fuego, \_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_ caballos también de fuego. Su \_\_\_\_\_ era inmenso. Todos los \_\_\_\_\_ recorría el cielo iluminando \_\_\_\_\_ tierra. Su Conductor era \_\_\_\_\_ poderoso dios Sol que \_\_\_\_\_ a los caballos \_\_\_\_\_ firme, sin \_\_\_\_\_ nunca del camino señalado. \_\_\_\_\_ este día el conductor \_\_\_\_\_ el joven Faetón.

-Faetón \_\_\_\_\_ cuidado. No te apartes \_\_\_\_\_ camino. No vayas demasiado \_\_\_\_\_ prisa. Si el carro \_\_\_\_\_ la luz y del \_\_\_\_\_ se parta de su \_\_\_\_\_, todo el mundo morirá \_\_\_\_\_ y la Tierra será \_\_\_\_\_ por las llamas. Faetón \_\_\_\_\_ apenas las palabras de \_\_\_\_\_ padre: tomó las riendas \_\_\_\_\_ hizo Partir a los \_\_\_\_\_ de fuego.

Al comienzo \_\_\_\_\_ iba bien; pero, de \_\_\_\_\_, Faetón sintió unos deseos \_\_\_\_\_ de emprender una desenfrenada \_\_\_\_\_ por el espacio, sin \_\_\_\_\_, azotó a los caballos \_\_\_\_\_ fuego.

Estos se \_\_\_\_\_ y se pusieron a \_\_\_\_\_ con todas sus fuerzas. Faetón \_\_\_\_\_ de dirigirlos o frenarlos, \_\_\_\_\_ no podía dominar a \_\_\_\_\_ forzudos animales.

Los dioses \_\_\_\_\_ los hombres vieron algo \_\_\_\_\_. El carro del Sol \_\_\_\_\_ apartaba de su camino \_\_\_\_\_ se dirigía hacia la \_\_\_\_\_. Todos iban a morir \_\_\_\_\_ quemados.

-¡Zeus! – gritó el \_\_\_\_\_- .¡No permitas que el \_\_\_\_\_ se acabe!

Zeus, el \_\_\_\_\_ de los dioses y los \_\_\_\_\_, no vaciló un momento. \_\_\_\_\_ el más destructor de \_\_\_\_\_ rayos y con violencia \_\_\_\_\_ lo lanzó sobre Faetón. \_\_\_\_\_ Presuntuoso joven no quedaron \_\_\_\_\_ cenizas. De un salto \_\_\_\_\_, el Sol llegó hasta el \_\_\_\_\_ arrastrado por los caballos \_\_\_\_\_. tomó las riendas con

\_\_\_\_\_ Manos inmortales, el \_\_\_\_\_ de fuego volvió al \_\_\_\_\_ que tenía que correr.

\_\_\_\_\_ el sol volvía a su \_\_\_\_\_, con inmensa pena \_\_\_\_\_ que las cenizas de \_\_\_\_\_ hijo se esparcían a \_\_\_\_\_ largo y a lo \_\_\_\_\_ del cielo. El mundo se había salvado, pero su corazón de padre sufría atrozmente.

(574 palabras)

<b>Omisiones: 108</b>
<b>Respuestas correctas: _____</b>
<b>% de respuestas correctas</b>
_____

Posteriormente en el manual aparece el apartado: pautas de autoevaluación, que comentaremos ahora.

### 7.5.3 PAUTAS DE AUTOEVALUACIÓN

Las pautas de evaluación se refieren específicamente a la autoevaluación que puede hacer el profesor o educador sobre el instrumento. Para cada ficha el manual contiene las respuestas a las actividades propuestas, por ejemplo, de la ficha tres las respuestas son las siguientes:

#### FICHA No. 3

#### FAETÓN

Actividad I.

D

Actividad II.

A. Luz y calor: sol-brillo- fuego iluminado- rayo- quemarse.

B. B. Movimiento: correr- encabritar- dirigir- arrastrar- conducir- subir.

C. C. Emoción: miedo- desesperación- tristeza – rabia- pena.

Actividad III.

A= 2; B= 7; C= 1; D= 3; E= 5; F= 4; G= 6

#### Actividad IV

- A. guiar, manejar.
- B. insistió, alegó.
- C. A oscuras, en obscuridad.
- D. Se desvía de su camino; acaba, liquidada.
- E. Realizar, efectuar; loca, audaz; universo.
- F. Casa, hogar, vivienda.

#### Actividad V

Algunos ejemplos de respuestas:

- A. Los hombres y los dioses se burlaban de Faetón, porque no le creían cuando aseguraba que el Sol era su padre.
- B. Faetón le pidió al sol su carro de fuego para probar que él era su hijo.
- C. Sí, en la medida en que la vida animal y vegetal dependen del Sol.

En el apartado de pautas de corrección: respuestas “cloze”<sup>\*</sup> aparecen las palabras que fueron omitidas en el texto.

#### **IV pautas de corrección:** respuestas “cloze”.

Las pautas de corrección son básicamente las respuestas a los textos iniciales.

Pero una vez que se realizaron las actividades para cada ficha.

Por ejemplo para la ficha 3 las respuestas están integradas en la siguiente tabla de concentración y son:

---

<sup>\*</sup> Estos listados corresponden a la respuesta exacta. El educador, según su criterio, puede admitir como correcta toda palabra que no altere el sentido del texto.

1: orgulloso	23: preguntó	45: luego	67: escuchó	89: mundo
2: a	24:dejes	46: el	68: su	90: padre
3: que	25: un	47: preparado	69: e	91: hombres
4: partes	26: sol	48: Era	70: caballos	92: Tomó
5: los	27: puedo	49: con	71: todo	93: sus
6: y	28: siquiera	50: brillo	72: pronto	94: infinita
7: Un	29: los	51: días	73: irresistible	95: Del
8: hasta	30: lo	52: la	74: carreras	96: sino
9: Entró	31: que	53: el	75: vacilar	97: inmenso
10: lugar	32: Recuerda	54: llevaba	76: de	98: el
11: arrojó	33: una	55: rienda	77: encabritaron	99: desbocados
12: su	34: me	56: apartarse	78: correr	100: sus
13: mío	35: te	57: Pero	79: trató	101: carro
14: a	36: te	58: sería	80: pero	102: camino
15: que	37: ante	59: ten	81: los	103: Mientras
16: mi	38: protestó	60: a	82: y	104: su
17: el	39: contra	61: a	83:espantoso	105: vio
18: lo	40: sol	62: de	84: se	106: su
19: muy	41: sarro	63: fuego	85: y	107: lo
20: replico	42: mundo	64: ruta	86: Tierra	108: ancho
21: pedí	43: tinieblas	65: quemado	87: horriblemente	
22: todos	44: Aurora	66: consumida	88: sol	

Posteriormente, según el análisis de los resultados de la propuesta, se clasifica a los lectores con nivel deficiente; lectores con nivel instruccional y a los lectores con nivel de frustración, conceptos que se definieron en el apartado de las características de la prueba “Cloze”.

#### **7.5.4 DESVENTAJAS**

Si consideráramos, como en los trabajos anteriores, las desventajas que podría tener esta forma de desarrollar la comprensión lectora, nos referiríamos a que los textos no se adecúan totalmente a los contenidos de los programas y quizá tampoco a las temáticas para elaborar, tanto los *proyectos didácticos*<sup>o</sup>, como las *actividades permanentes* que propone el nuevo Programa de español. Sin embargo, estas desventajas son las que permiten adecuar y favorecer sustancialmente la cognición de los estudiantes del nivel medio para la comprensión lectora que el Nuevo Programa de español requiere y permitirle al docente la aplicación de su creatividad para adecuar la propuesta a los contenidos del currículo.

Hasta aquí podemos observar que la forma de enseñar, mediar, evaluar la lectura queda establecida, por un lado según el enfoque que esté de tras de cada trabajo, y por el otro a las necesidades que cada momento histórico requiere. Así podemos identificar a través del tiempo cuatro enfoques o tendencias, difundidas en lo que ha descansado el estudio- enseñanza de la lectura: la **Enseñanza Tradicional**, la **Perspectiva Estructuralista**, El **Enfoque Comunicativo** y las **Prácticas Sociales del Lenguaje**, que presentamos a continuación.

---

<sup>o</sup> Para saber más acerca de los proyectos didácticos: Reforma Educativa 2006 / o [reformasecundaria.sep.gob.mx](http://reformasecundaria.sep.gob.mx)

## **7.7 ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

La enseñanza de la lectura ha sido objeto de estudio de la asignatura de Español y desde ésta se ha pretendido enseñar la lengua desde varias modalidades (tradicción gramatical, análisis estructurales o funcionales, discursivos, etc.), que han respondido en su momento a las necesidades que se han presentado.

### **7.7.1 LA ENSEÑANZA TRADICIONAL**

La enseñanza tradicional del lenguaje y sobre todo de la lectura estuvo centrada en favorecer la memoria, en dar privilegio a la ortografía y gramática; en basar los estudios en conocimientos académicos de la historia literaria. Además de tener como único referente o destinatario al profesor. La escritura y sobre todo la lectura eran concebidas como actividades esencialmente mecánicas (Reforma Educativa, 2006). Por esta razón se enfatizaba en el trazo de la escritura, la lectura en voz alta como una evidencia de la comprensión lectora. Esta tendencia se mantuvo hasta la reforma de 1972.

### **7.7.2 LA TENDENCIA ESTRUCTURALISTA**

En los años 60, debido al auge de la lingüística estructural, la materia de español se vio marcadamente influida por ésta. La influencia principal consistió en sustituir la gramática tradicional por las categorías aportadas por esta corriente (fonema, morfema, sintaxis, etc.). se planteó como finalidad que el estudiante se convirtiera en “un pequeño lingüista” que viera cómo es la lengua que hablamos. Por lo que se describía la lengua en niveles: morfológico, sintáctico, fonético, semántico. Esta perspectiva rigió los programas educativos en 1972 (reforma educativa, 2006).

### 7.7.3 EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo de la lengua tuvo sus bases como anota Maqueo(2006) en la *Teoría de los actos de habla*, inicialmente con Wittgenstein, Austin y más tarde con Searle, Grice y otros. Esta tendencia se caracterizó por desplazar el conocimiento formal de la lengua, hacia la participación en situaciones en las cuales se **lee**, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos (Reforma Educativa, 2006). A esta propuesta se incorporaron los trabajos de la *lingüística del texto* que inicialmente se llamó: *gramática textual* caracterizada por la influencia aún de la *escuela estructuralista* y el *generativismo* (Alvarado,2001). Además se incluyeron, por un lado, las aportaciones de la *psicología cognitiva* que ayudaron a comprender los procesos de la lectura y escritura; y por el otro las investigaciones acerca de la *tipología textual*, iniciada por Van Dijk, como bien anota Alvarado (2001). Por estos aportes los textos literarios quedan como una variedad dentro de los tipos de texto. Además se abandona la historia de la literatura como contenido primordial. Algunas de las características del *enfoque comunicativo* las plantea Maqueo (2006) son:

- 1.-Lo más importante es el significado.
- 2.-Cuando se utilizan los diálogos, se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
- 3.-Aprender la lengua es aprender a comunicarse.
- 4.-Se busca la comunicación efectiva.
- 5.- Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos, que dependerá de su edad e interés.
- 6.-Cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y el error.
- 7.-Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua.
- 8.- El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto.

Básicamente el *enfoque comunicativo*\* tiene como objetivo desarrollar la “competencia comunicativa”, concepto acuñado por (Chomsky en Richarrds,1994) y que sucintamente se refiere a lo que el hablante sabe de su lengua.

Presentamos en las siguientes líneas Las prácticas Sociales del Lenguaje.

#### **7.7.4 PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE COMO OBJETO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Desde esta perspectiva se reconoce que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en los actos de **lectura** y escritura. Este se nutre de la reflexión sistemática en torno de las propiedades de los textos y de los intercambios orales. Sus bases descansan en las aportaciones de la historia de la cultura, de la antropología lingüística y la sociolingüística. Se define a las prácticas sociales del lenguaje como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar, y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos.(Reforma Educativa,2006).

Hasta este capítulo hemos presentado, desde el concepto de comprensión y comprensión lectora; las teorías del aprendizaje que apoyan la comprensión lectora; pasando por los componentes de la comprensión lectora; dificultades para el aprendizaje y para la comprensión lectora; la evaluación de la lectura; el periodo adolescente; trabajos para la ejercitación de la comprensión lectora; hasta las tendencias o enfoques en la enseñanza de la lectura.

Ahora nos proponemos argumentar por qué consideramos que la aplicación del trabajo: las *Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a adolescentes* en la materia de español, con base en el programa 2006 de estudios en el nivel medio, es sustancial para mejorar tanto la comprensión de lecturas, como promover el desarrollo de algunos procesos mentales que el

---

\* Presentamos en el anexo 1 una serie de actividades que se pueden aplicar tomando en cuenta este enfoque

contexto socializador inhibe en adolescentes del primer ciclo de la educación secundaria.

## VIII. LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE Y LA APLICACIÓN DE LA FICHAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, DESTINADAS A ADOLESCENTES

Si consideramos que el nuevo programa de español: **Prácticas Sociales del lenguaje** tiene implicados los aportes de las otras tendencias, de manera directa o indirecta, que con el paso del tiempo han sido superadas, podemos advertir que un programa que trabaja la lectura en la interacción social, mediante la participación en actos que tengan que ver con ésta, y que además el lenguaje se nutra de la reflexión sistemática en torno a las propiedades de los textos y de los intercambios orales, y que se propone como una tendencia a la producción contextualizada del lenguaje y la comprensión de la variedad textual, así como del aprendizaje de diferentes modos de leer, estudiar e interpretar los textos, de escribir e interactuar oralmente y analizar las producciones escritas y orales, tiene que retomar las bases cognitivas del sujeto al que se le está mediando la lectura como una herramienta que utilizará en su vida académica, profesional o social.

En las *Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a adolescentes* (FDCLA) se encuentran elementos para argumentar por qué es sustancial su empleo en la ejercitación para el desarrollo de la comprensión lectora.

Para su justificación y exposición las dividiremos en cuatro grupos: el primero tienen que ver directamente con la comprensión y el proceso lector; el segundo con las teorías del aprendizaje que hemos abordado, especialmente la cognitiva; un tercer grupo que se refiere al sujeto al cual está referido este trabajo y el último que toma en cuenta el método “Cloze” que ha sido expuesto ampliamente.

## **8.1 LA COMPRENSIÓN Y EL PROCESO LECTOR VISTO DESDE LAS FDCLA**

Al considerar el concepto de comprensión y el proceso lector como quedó expuesto en el primer capítulo de este trabajo, consideramos que el trabajo de FDCLA, toma en cuenta las estrategias, tanto para procesar la información como aquéllas que se refieren a la organización, la elaboración, la focalización, la integración y la verificación, como se puede verificar en la ficha No. 3 (ver. pág. 132). Además este trabajo considera la concepción modular y la interactiva hipotética, ya que la lectura por parte del lector adolescente desde la letra-sonido hasta el área semántica, se ejercita.

Por otro lado, si consideramos que el lenguaje es el vehículo por el cual aprendemos la realidad y el aprendizaje, y revisamos las características que un lector experto desarrolla, podemos proponer que la aplicación consistente de las FDCLA fortalecerán al lector no sólo en la forma de leer, si no también en concientizar su lectura y su lenguaje. El alumno se involucrará en el nivel medio y cumplirá con las demandas y exigencias sociales y contextuales que la escuela y la comunidad le demandan.

Todas las consideraciones anteriores están ancladas en el segundo grupo que hemos propuesto: las teorías del aprendizaje y las FDCLA.

## **8.2 LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SU PERTINENCIA EN EL TRABAJO DE FDCLA**

Básicamente las teorías que fundamentan la aplicación de las FDCLA fueron expuestas en el capítulo III. Todas estas teorías están directa o indirectamente involucradas en la propuesta de las FDCLA. Por ejemplo la teoría gestaltista nos ayuda a fundamentar desde la perspectiva de la percepción. En las FDCLA se presentan una serie de fotografías o ilustraciones que permiten que el alumno desarrolle la percepción y de ahí se promueven varias actividades para el desarrollo de la comprensión lectora (CL); También la teoría de Piaget está presente en este trabajo, pues las **FDCLA**, no sólo están elaboradas para alumnos

de primer grado de secundaria (11,12 años) sino que también hay fichas para los otros niveles. Además cada nivel representa un reto para el alumno; Vigotsky forma parte de este apuntalamiento, ya que se puede sustentar que estas fichas pueden ser aplicadas de manera individual o grupal, según la intención del mediador o profesor y verificar cómo los adolescentes al compartir sus respuestas de estas fichas intercambiarán conocimientos que los propios textos generan, entonces se abordará, como plantea el nuevo programa de español 2006, que se hable: de los textos, sobre los textos y que se escriban textos; de la misma manera están presentes los conceptos de andamiaje y zona de desarrollo próximo.

Pero la teoría que nos parece sustenta más esta propuesta es, sin duda alguna: la psicología cognitiva, desde esta postura se puede fundamentar que el proceso lector advierte un proceso personal-social, en donde el sujeto fuera del grupo repasa, ejercita, problematiza y supera un grado de lectura. Las FDCLA contempla este aspecto, ya que por el diseño de las fichas: hoja de respuestas, el lector pueden reflexionar acerca de sus errores: sintácticos, de léxico, inferencias, de apreciación de la información, de memorización, etc. Estas fichas están diseñadas, desde el manual del educador, hasta las pautas de autoevaluación y corrección.

Pero por qué las FDCLA son aptas o propias para los alumnos de escuelas secundarias técnicas.

### **8.3 LAS FDCLA Y EL ADOLESCENTE**

Desde el título de las fichas se puede advertir que fueron hechas pensando en el periodo adolescente y al revisar el documento nos percatamos que tiene varias características pertinentes para que un adolescente utilice este material:

Las lecturas que presenta el manual son de cultura general, en algunas de éstas se puede apreciar la relación con saberes académicos, personales o prácticas

sociales del lenguaje, por ejemplo: obtener y organizar la información, leer para conocer otros pueblos, o leer y utilizar documentos administrativos y legales etc. Además por las características del periodo adolescente, que se expusieron en su momento, también podemos argumentar, que las FDCLA contemplan lecturas que son atractivas, fomentan el pensamiento lógico, la inteligencia práctica, el manejo del lenguaje, expresión de vocabulario, la creatividad. Así también con el manejo de las fichas de manera colectiva se ejercita la expresión oral, que es parte fundamental en la comprensión de la lectura, como un proceso integral que desarrolla el lector al interactuar con el texto y el contexto para construir significados.

#### **8.4 EL METODO CLOZE Y SU PERTINENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

En gran medida la pertinencia de la utilización del método “Cloze” (como parte del trabajo de FDCLA) estriba en el aprendizaje autodirigido que puede tener el adolescente. Su contribución a la propuesta es sustancial, ya que promueve, entre otras cosas: el trabajo cognitivo, creativo, autodidacta, que en el aula se necesita. Es cierto que la lectura y la escritura son construcciones sociales, sin embargo existen sujetos que necesitan ejercitar de manera individual, sus saberes y competencias porque muchas de éstas se inhiben en el contexto socializador, entonces necesita trabajarlas de manera personal porque las pondrá en juego no sólo en el salón de clase si no también en otros ámbitos.

En reuniones y cursos acerca de la aplicación del nuevo programa de español 2006, (talleres de actualización docente) algunos profesores externan la preocupación de observar en la mayoría de sus alumnos, el manejo inadecuado de la información, así como la falta de estrategias para resolver problemas de comprensión lectora, sobre todo en el ámbito el académico.

Si la materia de español está estructurada en **Prácticas Sociales del Lenguaje**, y éstas a su vez en ámbitos: académico, literario, de participación ciudadana, nos parece que en los dos últimos la construcción de la lectura tiene mayor desarrollo,

no así en el ámbito académico, pues es en éste en donde la construcción del conocimiento tiene que ver con el manejo de la información y formación que un lector adolescente tiene. En este ámbito se tienen que advertir las estrategias que los adolescentes utilizarán, no sólo en la práctica social, también se debe involucrar el trabajo individual, que las FDCLA promueve.

Es posible que estas FDCLA puedan ser incluidas no en el proyecto didáctico que promueve el nuevo plan de estudios 2006, si no en las actividades permanentes que también son parte de la nueva propuesta.

La aplicación de este **método** en la escuela secundaria técnica es de gran relevancia porque al aplicarse inicialmente en el primer año escolar el profesor o la institución tendrá más elementos para tomar decisiones en relación a los problemas que presentan los estudiantes en este nivel y podrán adelantarse a la planeación en relación al currículo: talleres de lectura, las actividades de declamación, de cuento, etc.

Hasta aquí llega nuestro cometido de momento, esperamos continuar con el siguiente peldaño: ¿Qué pasa con la competencia lectora en los otros niveles educativos, sobre todo en el universitario?

No nos queda más que agradecer la lectura atenta y crítica de las líneas que conformaron este trabajo.

## CONCLUSIONES

En esta sección se presentan las conclusiones con base en los siguientes apartados: el concepto de comprensión lectora; el adolescente; teorías que apoyan la comprensión lectora; elementos de la comprensión lectora y sus dificultades, evaluación de la comprensión lectora; trabajos en torno al desarrollo de la habilidades para la comprensión lectora.

### **a) El concepto de comprensión lectora**

Advertir que la comprensión lectora descansa en sustentos teóricos que la mayoría de los profesores desconocemos, eleva las posibilidades negativas de mediar la enseñanza de esta herramienta, comprender que el mundo del adolescente está atravesado por eso que la sociedad y la escuela le han dado es reconocer sus conocimientos previos , saber que éstos están estrechamente vinculado con la lectura, es permitir que las vivencias, sentimientos, sensaciones, experiencias que ha tenido el sujeto adolescente sean valoradas en su dimensión. Cada sujeto aplica sus esquemas de abordar al mundo, de comprenderlo, en la lectura particular, los va ampliando a medida que se introduce en la ejecución de ésta. Es por esto que cada individuo escala de manera distinta cada uno de los obstáculos que le presenta la comprensión de un texto.

Si un sujeto sólo ha practicado el esquema narrativo de lectura, como manera de aprender de la realidad, cuando se enfrenta con un texto, netamente descriptivo o argumentativo, carece en buena medida, de estrategias para abordar este tipo de textos.

Entonces si consideramos que el sujeto (adolescente) no hace conscientes ni los procesos que aplica en la vida cotidiana ni la adaptación en la vida académica, se pierde en la decodificación del texto, en su comprensión.

Inferimos que se deben entender y después adaptar los mecanismos que utiliza el sujeto en la vida cotidiana para anclarlos en la vida académica y lograr que éste construya estrategias para abordar los obstáculos que le presenta la lectura. Las FDCLA fomentan esta iniciativa.

Bien sabemos que la vida cotidiana nos equipa con herramientas para solucionar problemas diarios: cruzar las avenidas o bajarse de un autobús, pero cuando iniciamos nuestra vida académica, este lenguaje y herramientas ya no son suficientes, porque se inicia como diría Vigotsky, con los preconceptos, y se continúa con los conceptos científicos de la materia de estudio en cuestión. La abstracción forma parte del desarrollo de éstos.

## **b) El adolescente**

Por un lado conocer las características del sujeto en el cual vertimos nuestra investigación nos sirvió como referente y meta. Por otro tomando en cuenta la experiencia de trabajar con adolescentes nos permitió cruzar información e inferir de manera más directa las características que se fueron abordando: adolescencia, adolescencia temprana, adolescencia propiamente dicha, adolescencia tardía, post-adolescencia.

Además al revisar el aspecto intelectual del adolescente, las etapas del pensamiento lógico concreto y los conceptos cognitivos que lo identifican nos pudimos adentrar de manera más específica en los saberes y actitudes que podrían justificar la aplicación de las FDCLA para mejorar la competencia lectora en éstos.

Al revisar otras características del adolescente: la inteligencia práctica, la cognición social; sus alcances óptimos: en el lenguaje, en el desarrollo neuromotor, en el nivel auditivo, en lo que se refiere a las características psíquicas, a la expresión de vocabulario, nos preparó para argumentar, porque se deben implementar las FDCLA.

Nos llamó la atención que las teorías o trabajos no sean suficientes para atacar o abordar esta problemática. Con todo lo anterior podemos concluir que nuestro adolescente de las Escuelas Secundarias Técnicas no se parece en mucho con el adolescente que describen los autores. Es necesario aclarar y tomar en cuenta que cada de estas características en cada adolescente se presenta de manera diversa. Una etapa no se alcanza si no se dan las condiciones favorables. Una de ellas es la enseñanza formal y emocional.

Un aspecto importante que observamos en esta investigación es que los aportes de los trabajos que presentamos en torno al tema no consideran el número de estudiantes que puede tener un aula. En la realidad, por lo menos en la nuestra existen aulas en las escuelas secundarias técnicas que exceden los 45 alumnos por grupo. La reflexión es ¿los procesos que revisamos llegarán a cuajar en nuestros estudiantes?

### **c) Teorías que apoyan la comprensión lectora**

Como quedó asentado en el capítulo III las teorías que apuntalan la comprensión y básicamente las teorías del aprendizaje han ido perfilándose entre la estructura y la función, la conducta y la construcción del conocimiento. Por lo tanto es de vital importancia saber sobre qué descansa nuestra labor docente. En qué parámetros nos colocamos al impartir o mediar la lectura. Si hacemos crítica de nuestras clases, de nuestro material o sólo repetimos lo que otros profesores nos dieron a través de nuestra formación, si Jean Piaget tiene cabida en nuestro quehacer o sólo es un referente histórico, si sus investigaciones sobre: la asimilación/ la acomodación, conocimiento por etapas; aspectos psicológicos, biológicos: edad, sexo, raza, sirven de algo en nuestra vida profesional. Si Lev Vigotsky con sus trabajos acerca de la intervención sociocultural; descubrimiento por factores: sociales/ culturales; énfasis en conocimientos externos; conocimientos externos de la socialización, contribuyeron para mejorar nuestro trabajo o si Ausubel con el aprendizaje significativo: aspectos instintivo/afectivo; interés del sujeto; necesidades del sujeto logró movernos de nuestra área de seguridad docente., en fin , si cada uno de los autores que revisamos nos ha motivado para mejorar.

El constructivismo es básicamente la postura epistemológica, filosófica y psicológica acerca de ¿cómo se genera el conocimiento? y se aplica a la teoría pedagógica para explicar el proceso de enseñanza aprendizaje. Parte de dos premisas: el conocimiento no se adquiere o transmite, se construye; el sujeto y el objeto son interactuantes y recíprocos.

La postura constructivista responde tres cuestiones: ¿Cómo se genera el conocimiento? ¿Cómo se produce el acuerdo con la realidad? ¿Cómo se produce la intersubjetividad o acuerdo entre los sujetos

Aunque las teorías del aprendizaje categóricamente **proponen que “ un niño, de los nueve a los doce años, puede ser capaz durante la lectura de reconocer en un texto las ideas más importantes, y respecto a la escritura, elaborar textos sencillos en los que se empleen de forma significativa los conocimientos básicos sobre la lengua escrita con oraciones con sentido completo, respetando las normas elementales de escritura(...) pueden producir textos que logren satisfacer necesidades de comunicación concreta, vinculadas a la actividad cotidiana (Beltrán,1998:367 ).”** Sin embargo en el aula no se percibe tan óptimo rendimiento. Sabemos que la comprensión de la lectura es una herramienta dentro de las habilidades de la materia de español, en el nivel básico, que no ha tenido repercusión positiva, dentro ni fuera de ésta.

Además es evidente que los programas actuales de Educación Secundaria Técnica (2006) están en sus inicios y aún no se pueden observar sus bondades o desaciertos.

El aporte del constructivismo, y específicamente de la escuela cognoscitivista, queda claro en el trabajo que presentamos, porque cada actividad que se incluye en la propuesta, tiene la finalidad de proporcionar al sujeto actividades que le faciliten la construcción a partir de su conocimiento previo, es decir, que la aplicación de una metodología que vincule los esquemas que aplica el adolescente en la vida cotidiana con los que necesita la materia de español, propiamente, la comprensión de textos será más fructífera.

#### **d) Elementos de la comprensión y sus dificultades.**

Al respecto de este apartado ahora sabemos que los componentes de la comprensión lectora están íntimamente relacionados. Casi en una relación de interdependencia. Que -autor-texto - lector permanecen estrechamente enlazados. Por un lado está el escritor o fuente del texto que a partir de sus saberes, sus esquemas de representación presenta, comunica, convida el texto y su temática;

por otro lado está el texto del cual advertimos su forma, su estructura, están depositados en él una serie de señales que el lector utiliza para promover la construcción de los significado: las anáforas, las catáforas, las inferencias, las elipsis, los contrasentidos, las figuras de construcción en general. La superestructura, la macroestructura, la microestructura del texto. Son precisamente estos componentes del texto los que deberían ayudar a su entendimiento *per se*, sin embargo son los que no se aprecian a través de la lectura, de la comprensión, porque la instrucción escolar se ha empeñado en llevar a las aulas un aprendizaje memorístico, terminal.

Aún no sabemos cuál es el resultado o avance en la propuesta de la enseñanza del español del 2005, sin embargo podemos advertir, que aún en ésta se perciben claras situaciones de la falta de comprensión de lectura de los adolescentes, las **prácticas sociales del lenguaje** como forma de enseñar la lectura, no contempla que hay sujetos que deben trabajar actividades personales para realizar lo que en al aula se les pide. El lector carece de estrategias para entender el texto, el ensayo, la poesía, la noticia. El vocabulario – a veces rebuscado de los textos -se vuelve cómplice de la incomprensión. El sujeto no puede ir más allá de lo que sus estrategias y conocimiento previo le permiten.

#### **e) Evaluación de la comprensión lectora**

La evaluación de la comprensión como pudimos percatarnos es compleja, puesto que involucra varios aspectos: el lector, la tarea, el objetivo, los contextos., la motivación, la memoria, etc. Además de identificar si se trata de inventarios o de test de la comprensión. Resaltar la falta de precisión de los test para evaluar a las edades y los niveles educativos. Así también plantear en qué momento se aplica la evaluación: en el producto o en el proceso. Si la evaluación se aplica para observar la madurez lectora o el rendimiento lector.

Qué pruebas se aplican: estandarizadas o parciales.

En el trabajo que presentamos elegimos la prueba “Cloze” entre otras razones porque la consideramos como una de las herramientas que nos puede servir para ubicar la competencia lectora que tiene un adolescente y poder intervenir en

ayudar al sujeto a desarrollar estrategias, porque en la medida en que el sujeto se apropie de éstas irá adquiriendo una forma de observar al texto. Una dimensión más holística y no parcial. También pudimos registrar que es una de las pruebas que toma en cuenta a los sujetos adolescentes (11 a 13 años) que es el sujeto en donde se descarga la investigación.

#### **f) Trabajos en torno al desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora**

Es de suma importancia reconocer que las investigaciones que se han realizado referente al tema de la comprensión lectora son muchas, pero que las aportaciones sólo quedan en papel, pocas son las que trascienden al aula. Tienen que ser investigaciones o trabajos de colectivo, como es el caso de: **Las Prácticas Sociales del Lenguaje**. Esta tendencia fue trabajada desde años atrás, pero no había la pertinencia de ser aplicada en el momento propicio.

Por lo tanto podemos afirmar que el desarrollo de la comprensión lectora, no sólo descansa en la práctica social en la que se ve inmerso el adolescente a través de la conformación del proyecto que le media el docente, también intervienen factores como la cognición que el estudiante pone en juego a la hora de resolver tareas o tomar decisiones en relación al conocimiento que se está forjando, construyendo. Por esto mismo afianzamos la reflexión acerca de cómo la falta de un conocimiento previo de cierta área y la falta de privaciones culturales crean un sujeto dependiente de los demás.

Al revisar e ir conformando las teorías que apoyan la comprensión lectora fuimos advirtiendo la importancia vital que requiere que una propuesta de trabajo esté fundamentada, no se puede partir de impresiones o saberes de los cuales no se tienen claridad. Por eso, por un lado el enfoque cognitivo queda plasmado en nuestra propuesta de trabajo, por otro el enfoque sociocultural de Vigotsky, rescatado en las Prácticas sociales del lenguaje, contribuyen a validar la pertinencia de las FDCLA.

La razón para proponer las FDCLA como una herramienta complementaria, surge desde la necesidad de la práctica docente, pues aunque las teorías sustenten

como afirma Beltrán (1998:367 )que “ **un niño, de los nueve a los doce años, puede ser capaz durante la lectura de reconocer en un texto las ideas más importantes, y respecto a la escritura, elaborar textos sencillos en los que se empleen de forma significativa los conocimientos básicos sobre la lengua escrita con oraciones con sentido completo, respetando las normas elementales de escritura(...)** pueden producir textos que logren satisfacer necesidades de comunicación concreta, vinculadas a la actividad cotidiana. Esto en el aula no acontece. No estamos invalidando tales argumentos, más bien, proponemos que para que se construya esta realidad, se tiene que trabajar desde distintas áreas, para no nosotros desde el área cognitiva.

Es cierto que el nuevo plan de la enseñanza del español 2006 recoge aportaciones de otras áreas: la historia de la cultura, la antropología lingüística, la sociolingüística, entre otras, sin embargo se advierte el trabajo de la cognición, desde la tarea o *proyecto didáctico* que el docente muestra a sus alumnos y que descansa en éstos la apropiación del conocimiento. Pero en dónde quedan las estrategias de los alumnos desprovistos culturalmente, en el momento de solucionar o comprender un texto. Por esto reiteramos el uso de las FDCLA, dentro y fuera del aula, dentro del *proyecto didáctico* o en las *actividades permanentes* en el nuevo plan de estudios. Esto con la intensión, como quedó establecido en 8.4 de este trabajo, de aplicar las fichas para reforzar o nutrir el ámbito académico del nuevo plan, pues en los otros ámbitos se advierte un trabajo más instaurado desde este nuevo enfoque: las *prácticas sociales del lenguaje*.

Además como reflexión desde la práctica docente, damos una serie de sugerencias para abordar los textos en el nivel educativo que estamos revisando. Estas han surgido, tanto a través del trabajo continuo y comprometido en el aula, como de la revisión de las dificultades de la comprensión lectora:

- -Elegir textos que implícitamente se enfoquen al desarrollo de las habilidades de la comprensión.
- Realizar lecturas completas de textos cortos de diversas superestructuras.
- Realizar preguntas antes, durante y al final de la lectura, en relación al proyecto que se generó.

- Centrar la tarea que realizarán los alumnos y el docente.
- Hablar del texto, acerca del texto y el texto como pretexto
- Trabajar el vocabulario del texto sobre el texto mismo.
- Presentar al alumno una serie de aspectos a cubrir antes de la lectura.
- Utilizar la creatividad de los alumnos y del profesor en la elaboración de estrategias para la lectura.
- Generar la confianza, la estimulación en el alumno.
- Mediar la intervención.
- Buscar en cada actividad lo sustancial.
- Se asegure que los alumnos posean capacidades y hábitos de trabajo para realizar las tareas.
- Tratar de convencer al alumno de su capacidad para realizar las diferentes tareas.
- Mostrar la buena escucha con los alumnos.
- Utilizar ejemplos en los que colabore el grupo.
- Aceptar respuestas divergentes y creativas.
- Crear situaciones de reto.
- Utilizar las nuevas tecnologías y apropiarse del ciberespacio.
- Integrar diversas fuentes (textos) de un mismo tema.
- Reconocer en los adolescentes sus propios códigos para dar a conocer la comprensión de lo que leen.
- Proporcionar material extra para adolescentes que requieren trabajo en casa.

En espera de que estas observaciones sean útiles en el trabajo cotidiano acerca de la comprensión lectora y que las actividades que se proponen promuevan la creatividad en el aula no nos queda más que, de momento, resaltar el verdadero valor que reviste la comprensión como instrumento de aprendizaje y de construcción de la identidad del sujeto como constata el escritor José Emilio Pacheco al hablar de un hipotético analfabeto funcional: “No leo, no sé leer, nadie me enseñó. No hubo quién me estimulara a leer ni me diera la oportunidad para

hacerlo. Como no leo no tengo lenguaje para saber quién soy, dónde estoy, de dónde vengo, por qué me encuentro aquí”\*

“En consecuencia, ignoro por dónde me llevan y a dónde puedo ir (...) tengo necesidades elementales que sólo puedo satisfacer mediante la violencia, pues el privarme de las palabras me quitaron también la posibilidad de entender que más allá de mí se extiende un mundo, que el otro es mi semejante y no soy nada sin él”

---

\* José Emilio Pacheco. “Conferencia inaugural sobre el foro de la industria editorial.” La Jornada 10 de noviembre de 2005.

## BIBLIOGRAFIA

- Abarca Gómez, E (1991) **Comprender para aprender**. Madrid, GETAFE.
- Aberastury (1988) **La adolescencia normal** México, Paidós.
- Acevedo (1982) **Aprender jugando** tomo I . México, Acevedo y asociados.
- Aguilar (1992) **Técnicas de animación grupal**. México, Espacio
- Alvaro, M.(2001) **Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura**. Argentina, Flacso manantial.
- Alliende, F.(1992) **Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a adolescentes**. México, Andrés Bello
- (1992) **Pruebas CLP Formas paralelas. Pruebas de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva** . Madrid, CEPE
- Alonso, Tapia (1992) **Batería Surco**. Madrid, CIDE
- Ausubel, D. (1976) **Psicología educativa**. México, Trillas.
- Bauman, J. (1990) **La comprensión lectora**. Visor, Madrid,.
- Beltrán, J. (1998) **Desarrollo cognitivo**. España , Síntesis.
- Benveniste B. (1998) **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. España, Gedisa.
- Bernad, J. (200) **Modelo cognitivo de evaluación cognitiva**. Madrid. Narcea.
- Bower, Gordon H. (1973) **Teorías del aprendizaje**. México, Trillas.
- Blos, P. (1972) **Psicoanálisis de la adolescencia**. México, Joaquín Mortíz
- Brueckner C. (1989) **Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje**. España, Ediciones RIALP.
- Bruner, J. (1988) **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid ,Morata,.
- Cabrera. F. (1994) **El proceso lector y su evaluación**. Barcelona. Leartes Pedagogía.
- Cairney, T.(1992) **La enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid ,Morata,
- Calero, Guisado,A [et.al] (1999) **Comprensión y evaluación lectora en educación primaria**. España, Praxis.
- Carlino, P.(2005) **Escribir, leer y aprender en la universidad**. FCE

- Condemarin, M (1990) **Test de Cloze: Aplicaciones psicopedagógicas**. Madrid, Visor.
- Carrillo (1987) **Dinamizar la lectura**. México, Alhambra
- Cassany, D. (1994) **Enseñar lengua**. España, GRAO.
- Davidoff, L. (1982) **Introducción a la psicología**. México, McGraw-Hill,.
- De la cruz, Ma. (1988) **Evaluación de la comprensión lectora**. Madrid TEA.
- De Sanchez, M. (1994) **Desarrollo de habilidades del pensamiento**. México , Trillas.
- De Vega, M. (1987) **Lectura y comprensión** España, Alianza.
- ( 1990) **Introducción a la psicología cognitiva**. México, Alianza.
- Defior, S. (1996) **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo** Granada, Aljibe.
- Díaz Barriga, F. (1998) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México, Mc Grall, Hill
- Dockrell J. MsShane J (1997).**Dificultades de aprendizaje en la infancia**. Barcelona, Paidos.
- Ferreiro, E. (2002) **Relaciones de independencia entre oralidad y escritura**. España, Gedisa.
- Fodor , J.(1986) **La modularidad de la mente**. Madrid, Morata.
- Gadea De. (1992) **Escuela para padres y maestros**. Luis Gadea, SLP.
- Gagné E. (1991) **La psicología cognitiva del aprendizaje escolar**. España, Visor.
- (1979) **Las condiciones del aprendizaje** México, Interamericana.
- García Madruga (1999) **Comprensión lectora y memoria operativa**. Barcelona, Paidos.
- González Portal, M. (1998) **Dificultades en el aprendizaje de la lectura**. Madrid Morata,
- Goodman, K. (1981) **El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo**. En Emilia Ferreiro y Margarita Gomez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura México ,Siglo XXI.
- Gorski (1961) **Pensamiento y lenguaje**. México, Grijalbo.

<http://galeon.com/aprendsignificativo>.2004

- Hoffman, L. (1997) **Psicología del desarrollo hoy**. España, Mc. Hill.
- Johnston. P(1989)**La evaluación de la comprensión lectora**. Madrid. Aprendizaje –Visor
- Keller Fred. (1982) **La definición de psicología**. México, Trilla..
- Klingler (2000) **Psicología cognitiva**. México ,Mc Graw- Hill.
- Lerner D. (2001) **Leer y escribir en la escuela**. SEP.
- Maqueo, A.(2006) **Lenqua, aprendizaje y enseñanza**. Limusa
- Martinez, L. (1980) **LC Pruebas de comprensión lectora**. Madrid TEA
- Mercer, C. (1991) **Dificultades de aprendizaje** España, Ediciones CEAC.
- Monrroy, C. (1998) **La formación de los valores en el adolescente**. México, Panorama
- Morles, A. (1981)**Medición de la comprensibilidad de materiales escritos mediante pruebas “cloze”**. Lectura y vida,2(4) 16-18
- Núñez Ang, (1999) **Didáctica de la lectura eficiente**. México, Universidad Autónoma del Estado de México
- Papalia (1987) **Desarrollo humano**. México, Mc, Hill.
- Pereta (1995) **Creatividad teatral**. Madrid, Alhambra
- Pozo J. (1989) **Teorías cognitivas del aprendizaje** Madrid, Morata.
- Puente, A (1991)**Comprensión de la lectura y acción docente**. Madrid, Fundación Germán Ruipérez/ Pirámide.
- Prieto Sánchez (1992) **La modificabilidad estructural cognoscitiva y el programa de enriquecimiento instrumental**. Madrid, Bruño.
- Rodriguez Trujillo (1983) **El procedimiento “cloze” un procedimiento para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de los materiales**. Lectura y vida 4 (3) 4-13.
- Ruiz (1997) **¿Cómo estimular la lectura en los adolescentes?**. México, IIPCS reformaeducativa. sep.gob.mx
- SEP (1993) **Plan y programas de estudio**. México, SEP.
- Schunk, Da (1997) **Teorías del aprendizaje** México, Prentice Hall.
- Smith F. (1990) **Comprensión de la lectura**. México, Trillas.

- Sole, I. (1994) **Estrategias de lectura**. Barcelona, GRAO.
- Stephen Ullman (1961) **Introducción a la ciencia del significado**. España, Aguilar
- Suarez Meara (1992) **CLP Dos pruebas de comprensión lectora**  
**Procedimiento** Cloze Madrid, Visor.
- Tenbrink, T. (1999) **Evaluación. Guía práctica para profesores**. Madrid, Narcea
- Van Dijk (1991) **Estructuras y funciones del discurso**. México, S XXI
- Vigotsky (1999) **Pensamiento y lenguaje** .México, Quinto Sol
- (1979) **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores**.  
Barcelona, Cátedra
- .