

Leji 70



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

## ESTUDIO CORRELACIONAL Y EXPERIMENTAL SOBRE LA COMPRESION DE LA LECTURA EN UN GRUPO DE SECUNDARIA

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N :  
GLORIA S. MANDUJANO BALCAZAR  
AMIRA GOMEZ VALDES  
ROSA MEDINA MUÑOZ



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INTRODUCCION

UNO DE LOS PROBLEMAS A LOS QUE SE ENFRENTA EL PSICÓLOGO ES LA MEDICIÓN DE HABILIDADES COMPLEJAS EN EL HOMBRE - TALES COMO LA LECTURA, LA COMPRESIÓN Y LA RETENCIÓN, YA QUE DURANTE LA EJECUCIÓN DE ÉSTAS ES NECESARIO COORDINAR MUCHOS - PROCESOS COMPONENTES QUE ACTÚAN SIMULTÁNEAMENTE. A PESAR DE - ESTO, EL PSICÓLOGO HA INSISTIDO EN EL ESTUDIO DE DICHAS HABI- LIDADES AUXILIÁNDOSE DE LAS APORTACIONES EFECTUADAS POR ESTU- DIOSOS DE OTRAS DISCIPLINAS COMO LA LINGUISTICA, LA ANTROPOLO- GÍA, LA CIBERNÉTICA Y LA SOCIOLOGÍA. HASTA AHORA HA SIDO DIFI- CIL APLICAR TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS ADECUADOS QUE PERMITAN- CONOCER COMO OPERAN LOS PROCESOS QUE DAN LUGAR A DICHAS HABI- LIDADES.

EL INTERÉS DE ESTE ESTUDIO SURGE A PARTIR DE UN - PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN INICIADO POR EL DEPARTAMEN- TO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.M.A. EN EL CÚAL LA POBLACIÓN TOTAL ESTUVO INTEGRADA POR- ESTUDIANTES DE CUATRO NIVELES DE ESCOLARIDAD:SEXTO GRADO DE - PRIMARIA, TERCERO DE SECUNDARIA, TERCERO DE PREPARATORIA Y - TERCER AÑO DE LICENCIATURA. PARA EFECTOS DE ESTE ESTUDIO ---- ÚNICAMENTE SE TOMARÁ EN CUENTA LA POBLACIÓN DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA.

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN CONSTA DE DOS FASES:ÉN LA FASE I SE TRATARON DE ENCONTRAR POSIBLES CORRELACIONES DE LOS RESULTADOS EN LOS CUESTIONARIOS DE COMPRESIÓN Y RETEN- CIÓN DE TRES MATERIALES DE LECTURA DE DIFERENTE GRADO DE DIFI- CULTAD CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS EN LA PRUEBA DE INTE-

LIGENCIA DE RAVEN, CUATRO SUBTESTS DE APTITUDES DEL DAT (RAZONAMIENTO ABSTRACTO, RAZONAMIENTO MECÁNICO, HABILIDAD VERBAL Y HABILIDAD NUMÉRICA) Y EL SUBTEST DE VOCABULARIO DE LA ESCALA DE WECHSLER (WAIS). ADEMÁS SE OBSERVÓ SI DE ALGUNA MANERA SE CORRELACIONABAN COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN CON LOS RESULTADOS DE UN CUESTIONARIO QUE EVALUABA EL CONOCIMIENTO PREVIO DEL MATERIAL ASÍ COMO LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL LECTOR EN CADA UNO DE LOS MATERIALES LEIDOS.

EN LA FASE II SE TRATÓ DE EVALUAR SI EL USO DE ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES CONDUCTISTA Y COGNOSCITIVAMENTE -- ORIENTADAS INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN Y/O RETENCIÓN DE LOS TESTS PROPORCIONADOS SIENDO ESTOS DE DISTINTOS GRADOS DE DIFICULTAD. PARA ESTO, LOS SUJETOS DE CADA ESCOLARIDAD FUERON ASIGNADOS A TRES SUBGRUPOS EN FORMA ALEATORIA. AL PRIMER SUBGRUPO SE LE ENTRENÓ EN UNA ESTRATEGIA COGNOSCITIVA, AL SEGUNDO EN UNA CONDUCTISTA Y AL TERCERO NO SE LE ENTRENÓ EN NINGUNA (GRUPO CONTROL),

SE PRESENTARÁ ADEMÁS UN ANÁLISIS GRAMATICAL Y DE CONTENIDO (REDES SEMÁNTICAS) DE LAS LECTURAS PARA VERIFICAR SI LA COMPLEJIDAD DE LOS MATERIALES SE MANTIENE DE ACUERDO CON LA CALIFICACIÓN DADA POR 18 JUECES INDEPENDIENTES.

LOS TÉRMINOS "COMPRENSIÓN", "RETENCIÓN", "COMPLEJIDAD" O "DIFICULTAD" DURANTE TODO EL TEXTO SE ENCONTRARÁN SIN COMILLAS PARA EFECTOS PRÁCTICOS Y SIMPLIFICACIÓN DEL TRABAJO, HACIENDO LA ACLARACIÓN QUE DEBEN TOMARSE CON RESERVAS YA QUE PUEDEN PRESTARSE A DIVERSAS INTERPRETACIONES.

# I N D I C E

V

CAPITULO		PÁG.
	I.- MODELOS TEÓRICOS	
	I) MODELOS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.....	5
	II)- MODELOS PSICOLINGUISTICOS..	15
	III) APROXIMACIONES RECIENTES - PARA EXPLICAR LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE.....	31
CAPITULO	II.- COMPARACIÓN DE LOS PROCESOS DE LECTURA EN BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES.....	64
CAPITULO	III.- MEMORIA Y RETENCIÓN: MODELOS DE MEMORIA Y CARACTERÍSTICAS DE LA RETENCIÓN.	
	I) TEORIA DE LA INTERFERENCIA.	78
	II) TEORIA DE LOS DOS ALMACENES.	79
	III) NIVELES DE PROCESAMIENTO....	80
	IV) MODELO DE ACTIVACIÓN.....	80
	V) TEORIA DE LOS ESQUEMAS.....	83
CAPITULO	IV.- HABILIDADES RELACIONADAS CON LA COMPRESIÓN Y RETENCIÓN - DE TEXTOS.	
	I) INTELIGENCIA.....	88
	II) APTITUDES.....	96
	III) VOCABULARIO.....	97
	IV) ESTRATEGIAS.....	98

CAPITULO	V.-	INVESTIGACIÓN.	
	I)	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.,	116
	II)	DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	116
	III)	METODOLOGÍA.....	119
	IV)	RESULTADOS.....	129
	V)	DISCUSIÓN.....	159
	VI)	ANÁLISIS GRAMATICAL Y REDES SEMÁNTICAS.....	167
	VII)	CONCLUSIONES.....	189

## A P E N D I C E .

	I)	LECTURA 1.....	195
	II)	LECTURA 2.....	197
	III)	LECTURA 3.....	201
	IV)	CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN- DE LA LECTURA 1.....	204
	V)	CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN- DE LA LECTURA 2.....	206
	VI)	CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN- DE LA LECTURA 3.....	209
	VII)	CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS.....	212
	VIII)	CUESTIONARIO DE LA ESTRATE-- GIA INSTRUCCIONAL CONDUCTIS- TAMENTE ORIENTADA DE LA LEC- TURA 1.....	214
	IX)	CUESTIONARIO DE LA ESTRATE-- GIA INSTRUCCIONAL CONDUCTIS- TAMENTE ORIENTADA DE LA LEC- TURA 2.....	224
	X)	CUESTIONARIO DE LA ESTRATE-- GIA INSTRUCCIONAL CONDUCTIS- TAMENTE ORIENTADA DE LA LEC- TURA 3.....	237

XI)	CUESTIONARIO DE LA ESTRATE-- GIA INSTRUCCIONAL COGNOSCITI VAMENTE ORIENTADAS DE LA LEC TURA 1.....	246
XII)	CUESTIONARIO DE LA ESTRATE-- GIA INSTRUCCIONAL COGNOSCITI VAMENTE ORIENTADA DE LA LEC- TURA 2 .....	249
XIII)	CUESTIONARIO DE LA ESTRATE-- GIA INSTRUCCIONAL COGNOSCITI VAMENTE ORIENTADA DE LA LEC- TURA 3.....	256
XIV)	ENUNCIADOS DE LA LECTURA 1, PARA SU ANÁLISIS GRAMATICAL	260
REFERENCIAS	.....	262

## A N T E C E D E N T E S

EL ESTUDIO DE LA LECTURA Y SU COMPRESIÓN NO SE HA DADO COMO UN SUCESO AISLADO, POR UN LADO LOS PSICÓLOGOS -- HAN RECONOCIDO DESDE HACE TIEMPO QUE LA MENTE HUMANA SE NUTRE DE SIGNOS LINGUISTICOS Y POR OTRO, LOS LINGUISTAS HAN ADMITIDO QUE ALGÚN TIPO DE MOTOR PSICOSOCIAL DEBE MOVER LA MAQUINARIA DE LA GRAMÁTICA Y DEL LÉXICO, TRABAJANDO JUNTOS, LOGRARON ATRAER LA ATENCIÓN HACIA UN IMPORTANTE CAMPO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA É INTEGRARLO BAJO EL NOMBRE DE "PSICOLINGUISTICA".

SE REVISARÁN ALGUNOS MODELOS QUE HAN PROPORCIONADO LAS BASES TEÓRICAS QUE EXPLICAN LOS PROCESOS DE LECTURA Y COMPRESIÓN. LOS MODELOS CAEN EN DOS PARADIGMAS DIFERENTES: UNO-- REPRESENTADO EN PSICOLOGÍA POR LAS FORMULACIONES DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN EN EL HOMBRE Y EL OTRO POR LA PSICOLINGUISTICA.

EL PARADIGMA DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN --- ASUME QUE LOS HUMANOS SON OBSERVADOS COMO PROCESADORES DE INFORMACIÓN, EN LA CUAL EL SUJETO ENTABLA UNA LUCHA ENTRE LAS -- LIMITACIONES DE SU PROCESAMIENTO Y CAPACIDADES DE ALMACENA--- MIENTO CUANDO SE ENFRENTA A LA RIQUEZA DE INFORMACIÓN A SER -- PROCESADA, ALMACENADA Y RECUPERADA PARA SU USO. DOS DE LOS MO-- DELOS QUE HAN TENIDO GRAN INFLUENCIA DENTRO DE ÉSTA APROXIMA-- CIÓN SON LOS MODELOS DE COMPETENCIA DE LECTURA DE VENEZKY Y -- CALFEE (1970) Y LA TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN AU-- TOMÁTICA DE LABERGE Y A SAMUELS (1974)

EL PARADIGMA CON ORIENTACIÓN PSICOLINGUISTICA ---



ASUME QUE LAS CONDUCTAS COMO LEER, HABLAR Y ESCUCHAR PUEDEN - SER TRATADAS COMO UN PROCESO DE LENGUAJE, VEN A LA LECTURA COMO UN PROCESO ACTIVO Y ENFOCAN SUS INVESTIGACIONES MÁS SOBRE ASPECTOS LINGUISTICOS DEL TEXTO Y RECONOCIERON QUE EL CONTEXTO EN EL QUE OCURREN LAS PALABRAS ES IMPORTANTE. ENTRE LOS DIVERSOS MODELOS PSICOLINGUISTICOS QUE SE HAN PROPUESTO SE REVISARÁN EL MODELO DE SISTEMAS DE COMUNICACIÓN DE RUDELL (1969), EL MODELO DE CARACTERÍSTICAS ANALÍTICAS DE FRANK SMITH (1971) Y EL MODELO DE LECTURA DE GOODMAN (1970).

LOS MODELOS ANTERIORMENTE MENCIONADOS SON MODELOS DE LECTURA QUE TRATAN A LA COMPRESIÓN DE MODO MUY GENERAL, - POR LO QUE TAMBIÉN SE REVISARÁN ALGUNAS APROXIMACIONES RECIENTES QUE ENFATIZAN LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO. ESTAS APROXIMACIONES HAN UTILIZADO LA "PROPOSICIÓN" COMO UNIDAD BÁSICA DEL ANÁLISIS LINGUISTICO. LAS APROXIMACIONES QUE SE REVISARÁN SON LAS SIGUIENTES: 1) INTERPRETATIVA O INDEPENDIENTE, 2) CONSTRUCTIVISTA, 3) ESQUEMAS É 4) INTERACCIONISTA.

LA APROXIMACIÓN INTERPRETATIVA ASUME QUE EL SIGNIFICADO DE UNA ORACIÓN SE ENCUENTRA EN EL TEXTO VISUAL Y/O AUDITIVO Y EL SUJETO ÚNICAMENTE RECUPERA DICHO SIGNIFICADO DESPUÉS DE HACER LAS TRANSFORMACIONES NECESARIAS; EN ESTE CASO - EL LECTOR ASUME UNA ACTITUD PASIVA QUE REACCIONA ANTE EL ESTÍMULO. UN EJEMPLO TÍPICO DE ÉSTA APROXIMACIÓN PUEDE ENCONTRARSE EN EL TRABAJO DE CLARK (1969).

LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA ASUME QUE EL SIGNIFICADO DEL TEXTO ESTÁ EN EL SUJETO, ÉL CREA Ó CONSTRUYE EL SIGNIFICADO DEL MENSAJE. ESTA ES UNA POSICIÓN DE PERCEPCIÓN Y

MEMORIA DEL LENGUAJE, EN EL CUAL EL SUJETO VA MÁS ALLÁ DE LO QUE LEE, ES DECIR HAY UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL LECTOR. -- LOS TRABAJOS DE BRANSFORD, FRANKS Y SUS COLABORADORES (BRANSFORD Y OTROS 1972, BRANSFORD Y FRANKS 1971, 1972; BRANSFORD Y JOHNSON 1972; FRANKS Y BRANSFORD 1972, 1974; BRANSFORD Y McCA RROLL 1974) REUNEN UNA GRAN CANTIDAD DE EVIDENCIA QUE SOSTIENEN ESTE PUNTO DE VISTA.

LA APROXIMACIÓN DEL ESQUEMA NO DIFIERE MUCHO DE LA CONSTRUCTIVISTA, YA QUE TAMBIÉN ENFATIZA LA CONTRIBUCIÓN ACTIVA DEL SUJETO, LOS ASPECTOS ELABORATIVOS DE LA COMPRESIÓN Y LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO. LOS ESTUDIOS REALIZADOS POR ANDERSON Y ORTONY (1975); ADAMS Y COLLINS (1977) Y RUMELHART Y ORTONY (1977) SOSTIENEN LAS FÓRMULACIONES DE ÉSTA APROXIMACIÓN.

LA APROXIMACIÓN INTERACCIONISTA TOMA ELEMENTOS DE LAS APROXIMACIONES ANTERIORES Y ASUME QUE EL SIGNIFICADO NO ESTÁ COMPLETAMENTE EN EL TEXTO NI EN LA MENTE DEL SUJETO, SINO QUE ES EL PRODUCTO DE LA INTERACCIÓN DE AMBOS. EN ÉSTA POSICIÓN, EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO QUE EL LECTOR TENGA, SUS ACTITUDES, SUS CREENCIAS, SU EXPERIENCIA PREVIA, ASI COMO LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL TEXTO, JUEGAN UN PAPEL DETERMINANTE EN LA ABSTRACCIÓN DEL SIGNIFICADO; SON REPRESENTANTES DE ÉSTA POSICIÓN; RUMELHART (1976) Y KINTSCH Y VAN DIJK (1978)

LA CLASIFICACIÓN ANTERIOR SE HIZO EN BASE A LA ACTITUD QUE ASUME EL LECTOR ANTE EL TEXTO VISUAL Ó AUDITIVO Y LAS DIFERENTES VARIABLES QUE INTERACTUAN DURANTE EL PROCESO DE LECTURA (ROJAS-DRUMMOND 1979).

## CAPITULO I: MODELOS TEORICOS.

DURANTE MUCHO TIEMPO LA INVESTIGACIÓN DE LA LECTURA ESTUVO ENFOCADA SOBRE ASPECTOS PERCEPTUALES Y DE DECODIFICACIÓN. SIN EMBARGO LA LINGUISTICA Y LOS ASPECTOS COGNOSCITIVOS PARA LA OBTENCIÓN DEL SIGNIFICADO DESDE ESTE PUNTO DE VISTA HAN SIDO POBREMENTE ENTENDIDOS (GIBSON, 1972; SIMMONS, --- 1971).

LA INVESTIGACIÓN ESTUVO LATENTE POR CASI 40 AÑOS, DESPUÉS DE LA PUBLICACIÓN DE DOS CLÁSICOS "PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA DE LA LECTURA" DE HUEY (1908) Y "LECTURA Y RAZONAMIENTO" DE THORNDIKE (1917), LOS CUALES COMPARTEN UN RECONOCIMIENTO - DE QUE LA META PRINCIPAL DE LA LECTURA ES OBTENER EL SIGNIFICADO DE LO IMPRESO Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTURA COMO UN PROCESO COGNOSCITIVO, ACTIVO Y COMPLEJO. NO FUÉ SINO HASTA FINALES DE LOS AÑO CINCUENTAS QUE UN RENOVADO INTERÉS EN LOS PROCESOS LINGUISTICOS Y COGNOSCITIVOS EN LAS ÁREAS DE LA PSICOLOGÍA Y LA LINGUISTICA EMPEZARON A TENER IMPACTO EN EL CURSO DE LA INVESTIGACIÓN DE LA LECTURA. EN LOS AÑOS SESENTAS SE PRODUJO UNA CANTIDAD IMPRESIONANTE DE INVESTIGACIÓN É INFORMACIÓN EN LOS PROCESOS PERCEPTUALES EN ADULTOS Y NIÑOS. MUCHO - DE ESTE MATERIAL FUÉ PRODUCIDO POR EL GRUPO CORNELL QUE ESTUVO INVOLUCRADO EN EL PROYECTO DE LA CAPACITACIÓN EN LA LECTURA Y ESCRITURA (LEVIN Y OTROS, 1963). EN LA ÚLTIMA DÉCADA --- COMO UN RESULTADO PRINCIPALMENTE DE LA INFLUENCIA DEL DESARROLLO PSICOLINGUISTICO SE HA DADO UN CRECIENTE RECONOCIMIENTO - DE QUE LA COMPRENSIÓN ES EL OBJETIVO PRIMARIO EN LA LECTURA. ESTO HA PRODUCIDO UNA INVESTIGACIÓN SISTEMÁTICA EN ESTE ASPECTO DE LA LECTURA TAN DESCUIDADO PERO FUNDAMENTAL.

LOS AVANCES TEÓRICOS EN LOS CAMPOS DE LA PSICOLOGÍA Y LINGÜÍSTICA HAN PROPORCIONADO ALGUNAS BASES TEÓRICAS -- BIEN FUNDAMENTADAS QUE SE NECESITABAN PARA EL DESARROLLO DE -- MODELOS QUE EXPLICARAN LOS PROCESOS DE LECTURA. HAY NUMEROSOS MODELOS PROPUESTOS QUE HAN SIDO INSPIRADOS EN DIFERENTES PARA DIGMAS TEÓRICOS. ESTOS VARÍAN ENORMEMENTE EN AMPLITUD, POPULARIDAD Y ATENCIÓN DADA ESPECÍFICAMENTE A LA COMPRESIÓN. PUEDEN ENCONTRARSE REVISIONES DE LOS PRIMEROS MODELOS EN DAVIS (1971) Y SINGER Y RUDDELL (1970). AQUÍ SE REVISARÁN ALGUNOS MODELOS -- RECIENTES QUE SE OCUPAN DE LA COMPRESIÓN. LOS MODELOS CAEN -- EN DOS PARA DIGMAS DIFERENTES; UNO REPRESENTADO EN PSICOLOGÍA-- POR LAS FORMULACIONES DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN Y EL -- OTRO POR LA PSICOLINGÜÍSTICA.

### 1.- MODELOS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.

LA TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN HA IN-- FLUENCIADO EL RUMBO QUE LA PSICOLOGÍA HA TOMADO EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS, DESDE LA PUBLICACIÓN DE LA "LA CIENCIA DE LO ARTIFI-- CIAL" DE SIMÓN (1969) Y SU DISCUSIÓN MÁS EXTENSA SOBRE LA TEORÍA EN "SOLUCIÓN DE UN PROBLEMA HUMANO" ESCRITO EN COLABORA--- CIÓN CON NEWEL (NEWEL Y SIMON 1971). DENTRO DE ESTE PARADIGMA LOS HUMANOS SON OBSERVADOS COMO PROCESADORES (TRANSFORMADORES) DE INFORMACIÓN. A CONTINUACIÓN SE DESCRIBEN LOS FACTORES DE -- MAYOR IMPORTANCIA QUE LA TEORÍA USA PARA EXPLICAR COMO LOS HU-- MANOS TRATAN LA INFORMACIÓN, SIMON (1972). TODOS ESTOS FACTO-- RES SON IMPORTANTES PARA LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE:

1).- EL SISTEMA SENSORIAL CONECTA AL HOMBRE CON SU AMBIENTE Y DETERMINA EN GRAN MEDIDA LA FORMA EN QUE LA INFORMA

CIÓN ES PROCESADA.

2).- LOS SISTEMAS PERCEPTUALES Y COGNOSCITIVOS.--

DONDE LOS PROCESOS CENTRALES ESTÁN MENOS AFECTADOS POR LAS CARACTERÍSTICAS DETALLADAS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA PERO--  
MÁS DETERMINADOS POR LOS SIGUIENTES PERFILES Y PARÁMETROS:

A).- LA MEMORIA A CORTO PLAZO, DONDE LA INFORMA--  
CIÓN SE RETIENE MOMENTÁNEAMENTE, SE LIMITA EN SU CAPACIDAD DE  
RETENCIÓN A POCAS PORCIONES (7+ Ó -2). DICHA CAPACIDAD CAMBIA  
DURANTE EL DESARROLLO DEL NIÑO. LAS NORMAS QUE RELACIONAN LOS  
DÍGITOS CON LA EDAD SON APROXIMADAMENTE: 4 DÍGITOS A LA EDAD--  
DE 5 AÑOS; A PARTIR DE ENTONCES SE INCREMENTA ALREDEDOR DE UN  
DÍGITO CADA AÑO Y MEDIO DE EDAD CRONOLÓGICA. LA INFORMACIÓN -  
RETENIDA EN LA MEMORIA A CORTO PLAZO PARA UN PERIÓDO SUFICIENTE  
DE TIEMPO (POR ENSAYO) PUEDE SER TRANSFERIDA A UN ALMACÉN--  
DE MAYOR PERMANENCIA LLAMADO MEMORIA A LARGO PLAZO.

B).- LA MEMORIA A LARGO PLAZO, ÉSTA ES POTENCIAL--  
MENTE ILIMITADA EN CAPACIDAD, SE ASUME QUE ESTÁ ORGANIZADA EN  
TÉRMINOS DE SISTEMAS GENERALES DE ASOCIACIÓN. ESTE CONCEPTO -  
DE MEMORIA HA SUFRIDO CAMBIOS A TRAVÉS DE LOS AÑOS. LA INVE--  
STIGACIÓN RECIENTE SE ENFOCA MENOS EN EL CONCEPTO DE "ALMACENA--  
JE" EN EL CUAL EL CONOCIMIENTO ESTÁ ACUMULADO. ES SABIDO QUE--  
EL ALMACENAJE DE "PROGRAMAS", "ESTRATEGIAS" O "REGLAS" ( LA -  
MANERA EN QUE LA INFORMACIÓN ES PROCESADA DE ACUERDO A LAS DE--  
MANDAS DE LA TAREA) ES ESENCIAL. "EL SABER", POR LO TANTO, ES  
"EL SABER COMO", POR EJEMPLO EL ADQUIRIR HABILIDADES PARA REA--  
LIZAR TAREAS ESPECÍFICAS (SIMON 1972).

C).- LA ATENCIÓN. ÉSTE FACTOR ES CENTRAL PARA TO--  
DO EL SISTEMA, SE DEFINE COMO UNA SERIE DE PROCESOS QUE FACI--

LITAN LA INFORMACIÓN Y DETERMINAN QUE PARTE DE ELLA OCUPARÁ - EL PROCESO CENTRAL EN CUALQUIER MOMENTO. NEWEL Y SIMON (1974), SEÑALAN LA RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LOS LÍMITES DE LA ATENCIÓN CON LOS DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO. LA ATENCIÓN TIENE UN MÁXIMO FIJO DE PROPORCIÓN DE PROCESAMIENTO CENTRAL. ASÍ, NO PUEDE INCREMENTARSE O DISMINUIRSE, SOLO REDISTRIBUIRSE. CON EL INCREMENTO DE LA EDAD, LOS NIÑOS PARECER SER CAPACES DE INCREMENTAR EL CONTROL Y LA DISTRIBUCIÓN DE SU ATENCIÓN POR LA ADOPCIÓN DE ESTRATEGIAS (HAGEN 1972).

3).- ESTRATEGIAS.- ESTAS SE REFIEREN A LAS FORMAS - EN QUE LA INFORMACIÓN SE PROCESA DE ACUERDO CON LAS DEMANDAS - DE LA TAREA, REPRESENTAN HABILIDADES ADQUIRIDAS (EL "SABER --- COMO") QUE SON APRENDIBLES Y MODIFICABLES, SON DELIBERADAS --- (AUNQUE NO NECESARIAMENTE CONSCIENTES). ESTAS ESTRATEGIAS SON - ALGUNAS VECES LLAMADA "PROGRAMAS" (ANÁLOGOS A LOS PROGRAMAS DE LAS COMPUTADORAS), EL ASPECTO PRINCIPAL DE LA PSICOLOGÍA DEL - DESARROLLO EXPLICA DESDE ESTE PUNTO DE VISTA LOS CAMBIOS EN -- ESTAS ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO, CON INCREMENTOS DE LA EDAD Y LA EXPERIENCIA.

SEGÚN SIMON (1972), DENTRO DEL PARADIGMA DEL PROCE - SAMIENTO DE INFORMACIÓN, UNA EXPLICACIÓN SE REFIERE A "UNA DES - CRIPCIÓN DE UNA ORGANIZACIÓN DE PROCESOS SIMPLES DE INFORMA--- CIÓN QUE:

A).- ES CONSISTENTE CON LO QUE SABEMOS DE LA PSICO - LOGÍA DEL SISTEMA NERVIOSO.

B).- ES CONSISTENTE CON LO QUE SABEMOS DE LA CON-- DUCTA EN LAS TAREAS QUE ESTÁN BAJO CONSIDERACIÓN.

c).- ES SUFICIENTE PARA PRODUCIR LA CONDUCTA BAJO CONSIDERACIÓN.

d).- ES RELATIVAMENTE DEFINITIVA Y CONCRETA, ES NORMALMENTE ESTABLECIDA POR SIMULACIÓN CON LOS PROGRAMAS DE LA COMPUTADORA.

## MODELOS

SE PRESENTARÁ A CONTINUACIÓN DOS MODELOS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN QUE HAN TENIDO GRAN INFLUENCIA.

1).- MODELO DE COMPETENCIA DE LECTURA DE VENEZKY Y CALFEE (1970).

ESTE MODELO POSTULA VARIOS PROCESOS QUE EXPLICAN LA HABILIDAD DE LA LECTURA. ENTRE ELLOS ESTÁ EL ESCUDRIÑO VISUAL. ESTÁ DIRIGIDO POR DOS FACTORES:

a).- EL CONOCIMIENTO GENERAL DEL LECTOR (ALMACENADO EN EL "ALMACÉN DE CONOCIMIENTO INTEGRADO")

b).- CONOCIMIENTO INMEDIATO, ADQUIRIDO DEL MATERIAL QUE ES LEÍDO (ALMACENADO EN EL "ALMACÉN DE CONOCIMIENTO TEMPORAL").

EL ÚLTIMO FACTOR CONSISTE DE INFORMACIÓN DE DOS FUENTES: EL CONOCIMIENTO INMEDIATO DEDUCIDO DEL MATERIAL QUE CREA EXPECTATIVAS, Y EL QUE SE OBTIENE DE LO QUE EL OJO ESTÁ PROCESANDO EN UN PUNTO DETERMINADO.

DOS FORMAS DE PROCESAMIENTO OPERAN SIMULTÁNEAMENTE:

a).- ESCUDRIÑO PROGRESIVO QUE SE DIRIGE A LOCALIZAR LA UNIDAD MANEJABLE MÁS LARGA QUE PUEDE SER TRAZADAS RÁPIDAMENTE SOBRE LA BASE DE INDICIOS COMO LA PUNTUACIÓN O LÍMITES DE FRASE.

B).- INTEGRACIÓN SINTÁCTICA Y SEMÁNTICA DE LO QUE JUSTAMENTE HA SIDO ESCUDRIÑADO.

EL BUEN LECTOR MANTIENE UN BUEN BALANCE ENTRE LA INTEGRACIÓN Y EL ESCUDRIÑO PROGRESIVO, QUE DEBE ADAPTARSE A CAMBIOS EN LA CLASE DE MATERIAL Y SEGÚN EL PROPÓSITO DEL LECTOR.

CALFEE, CHAPMAN Y VENEZKY (1971) CONSIDERAN LA -- ADQUISICIÓN DE LA LECTURA TEMPRANA, EL ENFOQUE ESTÁ POR PRINCIPIO EN LA DECODIFICACIÓN, POR EJEMPLO, LA TRANSFORMACIÓN DE SÍMBOLOS IMPRESOS AL CÓDIGO HABLADO COMO OPUESTO A LA COMPRENSIÓN. SU INTERÉS PRIMARIO ESTÁ EN LA HABILIDADES COMPONENTES-DE LA LECTURA. SU MODELO SE REFIERE A DOS PROCESOS:

1).- ANALÍTICO VISUAL Y

2).- ANALÍTICO ACÚSTICO-FONÉTICO

LOS MODELOS COMO ÉSTE, QUE ENFATIZAN LA DECODIFICACIÓN Y NO LA COMPRENSIÓN ESPECIALMENTE PARA LA LECTURA TEMPRANA, HAN SIDO CRITICADOS POR ALGUNOS AUTORES. EN CONTRASTE-A ÉSTA APROXIMACIÓN, ALGUNOS MODELOS PSICOLINGÜÍSTICOS ENFATIZAN LA COMPRENSIÓN DESDE EL PRINCIPIO. LA FALTA DE ESPECIFICIDAD DE ÉSTE MODELO SOBRE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN IMPIDE - UNA EVALUACIÓN DE ÉSTE ASPECTO DEL MODELO, SEÑALANDO EL HECHO DE QUE LOS ASPECTOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA ESTÁN CLARAMENTE DESCUIDADOS.

2.- TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN AUTOMÁTICA DE LABERGE Y SAMUELS (1974).

COMO QUEDÓ ESTABLECIDO EN EL TRABAJO DE LABERGE - Y SAMUELS EN 1974, LA TEORÍA TRATA EN PRINCIPIO CON LOS ASPECTOS PERCEPTUALES DE LA LECTURA COMO OPUESTOS A LA COMPRENSIÓN,



EL MODELO ASUME QUE LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ESTÍMULOS ESCRITOS EN SIGNIFICADOS INVOLUCRA UNA SECUENCIA DE ETAPAS.

LAS PALABRAS ESCRITAS SE PROCESAN A TRAVÉS DE UN SISTEMA VISUAL, A CONTINUACIÓN EN UN SISTEMA FONOLÓGICO Y FINALMENTE PASA A UN SISTEMA SEMÁNTICO DONDE LA COMPRESIÓN TIENE LUGAR. LAS CUATRO ETAPAS PRINCIPALES DEL PROCESAMIENTO SON: VISUAL, FONOLÓGICA EPISÓDICA Y MEMORIA SEMÁNTICA. EL LECTOR TIENE DIFERENTES OPCIONES EN TÉRMINOS DE VÍAS A SEGUIR DESDE EL PRIMERO HASTA EL ÚLTIMO SISTEMA. DE ESTE MODO, LAS PALABRAS PUEDEN SER PROCESADAS DIRECTAMENTE EN SIGNIFICADOS O AL PRINCIPIO PROYECTADOS EN PATRONES FONOLÓGICOS QUE DEPENDEN DEL NIVEL DE AUTOMATIZACIÓN LOGRADO A TRAVÉS DE LAS CONEXIONES DE ASOCIACIÓN.

DOS PROPIEDADES CRÍTICAS DEL SISTEMA QUE SE INVOLUCRAN EN LA PERCEPCIÓN DE LA PALABRA SON: UNIDAD Y AUTOMATIZACIÓN. EL PRIMERO SE REFIERE AL PROCESO POR EL CUAL SE REUNE, REDUCE LA INFORMACIÓN QUE LLEGA, A FIN DE QUE LOS SISTEMAS MÁS ALTOS PUEDAN TRABAJAR CON MUCHA INFORMACIÓN CONTENIDA DENTRO DE POCAS UNIDADES. ES LO LARGO DE LA UNIDAD, LO MÁS EFICIENTE DEL PROCESAMIENTO EN LECTURA. ESTAS UNIDADES SON ADQUIRIDAS POR SU ALTA FRECUENCIA DE EXPOSICIÓN QUE PERMITE EL DESARROLLO DE LA AUTOMATIZACIÓN. PERMITE EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN SIN LA APLICACIÓN DE LA ATENCIÓN. LABERGE Y SAMUELS PROPONEN TRES ETAPAS DE APRENDIZAJE PERCEPTUAL; EN EL PRIMERO, EL LECTOR APRENDE A SELECCIONAR LAS CARACTERÍSTICAS DISTINTAS APROPIADAS QUE SE NECESITAN PARA DISCRIMINAR PALABRAS. EN LA SEGUNDA ETAPA, LAS CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS SE COMBINAN EN CADA UNIDAD QUE SE PROCESA GRADUALMENTE MÁS Y MÁS RÁPIDAMENTE

EN LA TERCERA ETAPA, LA PALABRA SE PROCESA A SI MISMA CON UN MÍNIMO DE ATENCIÓN YA QUE EL PROCESAMIENTO SE HA AUTOMATIZADO.

AL TRATAR CON ORACIONES, LABERGE (1977) ARGUMENTA QUE LA COMBINACIÓN DE PALABRAS PRODUCE UN GRAN CONJUNTO DE PATRONES, DE ALLÍ QUE LA ORGANIZACIÓN DE ELLAS REQUIERE ATENCIÓN. ASÍ, FAVORECE AL HÁBIL PARA RECIBIR INFORMACIÓN EN ORACIONES, ES DESEABLE QUE LAS PALABRAS SEAN PROCESADAS COMO UNIDADES VISUALES Y QUE SEAN SOCIADAS CON SUS FORMAS SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS DE MANERA AUTOMÁTICA.

EN SU BREVE TRATAMIENTO DE LA COMPRESIÓN, LABERGE Y SAMUELS (1974) HACEN UNA DISTINCIÓN ENTRE EL SIGNIFICADO DE LA PALABRA Y LA COMPRESIÓN. EL PRIMERO SE REFIERE A LA REFERENCIA SEMÁNTICA DE UNA PALABRA HABLADA Ó ESCRITA, -- MORFEMA O GRUPOS DE PALABRAS QUE DENOTAN UNA UNIDAD CON SIGNIFICADO, LA SEGUNDA SE REFIERE A LA ORGANIZACIÓN DE ESAS PALABRAS EN FORMA SIGNIFICATIVA. ESTO SE LOGRA AL ESCUDRIÑAR LAS UNIDADES UNA POR UNA, POR LA ATENCIÓN Y POR SU ORGANIZACIÓN COMO UN TODO COHERENTE. ARGUMENTAN QUE SU MODELO EXPLICA LA LECTURA POR EL SIGNIFICADO SIN RECORDAR LO QUE JUSTAMENTE HA SIDO LEIDO, DE LA SIGUIENTE MANERA; YA QUE EL SIGNIFICADO DE PALABRAS FAMILIARES PUEDE SER ACTIVADO AUTOMÁTICAMENTE, LA ATENCIÓN SE LIBERA PARA BUSAR OTRAS COSAS, TALES COMO ASOCIACIONES DE SIGNIFICADO.

EL MODELO DE 1974 DÁ UN GRAN ENFÁSIS A LA PERCEPCIÓN DE LA PALABRA Y LAS RUTAS "SALIDA-ENTRADA" Y "ABAJO-ARRIBA" POR LAS QUE LO IMPRESO SE CONVERTE EN SIGNIFICATIVO (POR EJEMPLO, EL FLUJO DE LA INFORMACIÓN DESDE EL EXTERIOR -

DEL SISTEMA PERCEPTUAL Y DESDE LOS NIVELES MÁS BAJOS A LOS -  
MÁS ALTOS DE PROCESAMIENTO).

MÁS RECIENTEMENTE LABERGE (1977) HA EXTENDIDO EL  
MODELO PARA INCLUIR ALGUNOS ASPECTOS QUE HABÍAN SIDO DESCUI-  
DADOS, PRINCIPALMENTE, EL PAPEL DE LOS NIVELES SINTÁCTICOS Y  
SEMÁNTICOS DE PROCESAMIENTO Y LOS EFECTOS DIFERENCIALES DE -  
LAS DEMANDAS DE LA TAREA SOBRE PERCEPCIÓN, (POR EJEMPLO, LAS  
DIFERENCIAS SEGÚN EL CONTEXTO EN QUE OCURRE LA PERCEPCIÓN). -  
PARA EXPLICAR LO ÚLTIMO AÑADE A SU MODELO "INDICIOS CONTEX--  
TUALES" QUE PRESUMIBLEMENTE PUEDEN SELECCIONAR NIVELES PARTI-  
CULARES DE PROCESAMIENTO. LA ACTIVACIÓN DE ESTOS INDICIOS SE  
COMBINAN DESDE EL ESTÍMULO PARA PRODUCIR UNA ACTIVACIÓN MÁS-  
ELEVADA PARA UN CÓDIGO PARTICULAR EN EL NIVEL DESEADO SEGÚN-  
LAS DEMANDAS DE LA TAREA, LABERGE PROPORCIONA EVIDENCIA QUE-  
SUSTENTA ÉSTA NOCIÓN (PETERSEN Y LABERGE 1977)

AL TRATAR CON LOS NIVELES SINTÁCTICOS/SEMÁNTICOS  
LABERGE PROPORCIONA EVIDENCIA DE QUE LAS DECISIONES SINTÁCTI-  
CAS PUEDEN INFLUIR AL AGRUPAR CÓDIGOS VISUALES DENTRO DE -  
UNIDADES DE TIEMPO (POR EJEMPLO, ADJETIVOS Y SUSTANTIVOS SE-  
AGRUPAN EN FRASES SUSTANTIVAS, MIENTRAS QUE SUSTANTIVOS Y --  
VERBOS SON SEPARADOS EN SUJETO Y PREDICADO). DE IGUAL MANERA  
LAS CATEGORÍAS SEMÁNTICAS INFLUYEN EL ACOPLAMIENTO VISUAL, -  
DE AHÍ, CONTINUAN LAS INTERACCIONES DESDE LOS NIVELES MÁS --  
ALTOS A LOS MAS BAJOS DE PROCESAMIENTO (POR EJEMPLO, INTERAC-  
CCIONES DE DENTRO A FUERA DESDE LOS SISTEMAS SEMÁNTICOS Y --  
SINTÁCTICOS A LOS VISUALES) LOS QUE ANTES HABIAN SIDO DESCUI-  
DADOS, SIN EMBARGO, NO HAY ESPECIFICACIÓN POSTERIOR DE COMO-  
LAS VARIABLES SEMÁNTICAS SE RELACIONAN CON CADA UNO DE LOS -

ASPECTOS PERCEPTUALES, EN ESPECIAL MÁS ALLÁ DEL NIVEL DE LA PALABRA. ASÍ PUÉS, AUNQUE HAY RECONOCIMIENTO DE LO QUE ES IMPORTANTE, LA COMPRESIÓN NO ES TRATADA COMPENSIBLEMENTE POR ESTE MODELO.

### 3.- EVALUACION GENERAL DE LOS MODELOS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACION.

EN GENERAL, EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN PARA EXPLICAR LAS RUTAS HUMANAS DE PROCESAMIENTO, TRATA CON INFORMACIÓN QUE HA SIDO CRITICADA POR VARIAS RAZONES. PRIMERO, LA INTERROGANTE MÁS IMPORTANTE QUE SE HA PUESTO DE RELIEVE ES -- COMO UNA EXTENSIÓN DE LOS MODELOS INSPIRADOS POR SIMULACIÓN-- DE COMPUTADORA SEMEJE LAS RUTAS HUMANAS. SIMON (1972) ARGUMENTA QUE EL INCREMENTO EN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS PROCESOS-- HUMANOS Y LOS PROGRAMAS DE COMPUTADORA SE PAREZCAN UNOS A -- OTROS PUEDE LOGRARSE A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE COMPUTADORA RE-- LACIONADAS CON LO QUE SE CONOCE ACERCA DE LAS CAPACIDADES -- HUMANAS. SIN EMBARGO, TIENE QUE DEMOSTRARSE QUE LAS SIMULA-- CIONES SON MODELOS HUMANOS VÁLIDOS. POR EJEMPLO, SHAW Y ---- BRANSFORD (1977) PROPORCIONARON DIFERENCIAS FUNDAMENTALES: -- "LOS SISTEMAS CIENTÍFICOS DE COMPUTADORA ESTÁN ALIMENTADOS -- ARTIFICIALMENTE MIENTRAS QUE LOS NUESTROS ESTÁN DESARROLLA-- DOS NATURALMENTE, SUS SISTEMAS SON PASIVOS MIENTRAS QUE LOS-- NUESTROS SON ACTIVOS, SUS SISTEMAS ESTÁN SIN INTENCIÓN MIEN-- TRAS QUE LOS NUESTROS PERSIGUEN METAS PRIMARIAS DE SUPERVI-- VENCIA Y ADAPTACIÓN: SUS SISTEMAS POR MÁS COMPLEJOS QUE SEAN, SON ASTRONÓMICAMENTE MÁS SIMPLES QUE AQUELLOS QUE LOS PSICÓ-- LOGOS DEBEN ENTENDER".

DE MANERA SEMEJANTE, VARIOS INVESTIGADORES HAN CUESTIONADO LA VALIDEZ Y UTILIDAD DE POSTULAR NUMEROSAS ETAPAS DE PROCESAMIENTO DONDE "HOMBRECILLOS DENTRO DE LA CABEZA" (POR EJEMPLO, PROCESADORES) TRABAJOSAMENTE TRANSFORMAN LA INFORMACIÓN. UNA DE LAS CRÍTICAS MÁS SEVERAS ES LA DE GIBSON (1977) QUIEN AFIRMA QUE "LOS INVESTIGADORES EN EL ÁREA DE LA PERCEPCIÓN ESTÁN FELICES AHORA PORQUE PUEDEN INVENTAR ETAPAS DE PROCESAMIENTO QUE PUEDEN SER DUPLICADOS EN COMPUTADORA... HAY UN "PROCESADOR" EN CADA UNA DE ESTAS ETAPAS DE DECODIFICACIÓN Y AL FINAL, LA PSICOLOGÍA COGNOSCITIVA SE CONVIERTE EN UNA RAMA DE LA CRIPTOLOGÍA. LA TENDENCIA A HOMUNCULIZAR PARECE IRRESISTIBLE"

OTRO RESULTADO DE GRAN INQUIETUD ES LA ARTIFICIALIDAD DE LA MAYORÍA DE LAS SITUACIONES Y MATERIALES EXPERIMENTALES QUE GENERAN LOS DATOS DE LOS QUE LOS MODELOS ESTANCONSTRUIDOS. LA INVESTIGACIÓN DE MÉTODOS Y TAREAS COMO EL ENMASCARAMIENTO, EL IGUALAR, LA DEGRADACIÓN DE ESTÍMULOS, EL RECONOCIMIENTO VISUAL RÁPIDO DE PALABRAS AISLADAS Y PARES ASOCIADOS SON FRECUENTEMENTE USADAS PARA PRODUCIR MODELOS DE LECTURA Y OTROS PROCESOS PERCEPTUALES Y COGNOSCITIVOS. SIN DUDA ESTAS SITUACIONES EXPERIMENTALES LOGRARON UN GRADO DE PRECISIÓN RARAMENTE PRESENTADOS EN LA TEORIZACIÓN PSICOLÓGICA, PERO ¿QUE TANTO NOS DICEN ACERCA DE LA CONDUCTA EN SITUACIONES MÁS NATURALES COMO LA LECTURA DE TEXTOS ACTUALES DE DIFERENTES CLASES Y CONTENIDOS DENTRO DE UNA VARIEDAD DE CONTEXTOS Y PARA PROPÓSITOS DETERMINADOS?

LOS MODELOS REVISADOS, MOSTRARON EN PRINCIPIO COMO SE HAN TRATADO LOS ASPECTOS PERCEPTUALES DE LA LECTURA, -

ASÍ COMO EL RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA, SE EXPLICAN UNA GRAN CANTIDAD DE FENÓMENOS OBSERVADOS (AUNQUE SE CUESTIONA AÚN QUE TAN EXACTAMENTE PLASMAN LA REALIDAD), EN RESUMEN, ESTOS MODELOS TIENEN UNA NOTABLE CONSISTENCIA INTERNA, Y, DEBIDO A SU PRECISIÓN, SE PRESTAN A LA VERIFICACIÓN. LOS MODELOS TAMBIÉN HAN GENERADO DESCUBRIMIENTOS QUE HAN TENIDO IMPLICACIONES EDUCACIONALES IMPORTANTES (SAMUELS 1976). SIN EMBARGO, LA PREGUNTA ES ¿ QUE TANTO Y COMO PUEDEN AMPLIARSE Y REDUCIRSE PARA EXPLICAR OTROS IMPORTANTES ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y COGNOSCITIVOS DE LA LECTURA, COMO LA COMPRENSIÓN?. ESTO IMPLICARÍA LA CONSIDERACIÓN DE VARIABLES RELEVANTES COMO LA SINTAXIS, CONTEXTOS SEMÁNTICOS Y NO LINGÜÍSTICOS DENTRO Y FUERA DEL TEXTO Y EL PAPEL DE UN MAYOR CONOCIMIENTO Y PROPÓSITOS DEL COMPRENDEDOR. LOS MODELOS TOCAN MUY POCO ESTAS VARIABLES PUEDEN SER MÁS ÚTILES SI PERMANECEN COMO MODELOS PARCIALES DE LECTURA QUE TRATAN SOLAMENTE CON LOS PROCESOS DE RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA.

## 2.- MODELOS PSICOLINGÜÍSTICOS.

LOS ESCRITOS DE CHOMSKY DIERON SU PRIMER IMPULSO A LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA DE GRAMÁTICOS GENERATIVISTAS, SIN EMBARGO, SU TEORÍA ESTÁ INFLUENCIADA POR LAS APORTACIONES DE LOS GRAMÁTICOS FRANCESES DE PORT ROYAL Y DE SU PROFESOR ZELIG HARRIS ASI COMO DEL FÍSICO ESPAÑOL DEL SIGLO XVI LLAMADO JUAN HUARTE.

UNA DE LAS INTERROGANTES QUE SE FORMULAN ACERCA DE SU TEORÍA ES SI ÉSTA ES DE CARÁCTER LINGÜÍSTICO Ó PSICOLÓGICO. CHOMSKY SUPONE QUE HAY UN NIVEL DE ANÁLISIS QUE SE OCUPA DE LA ACTUACIÓN Y QUE CONSTITUYE LA ESFERA DEL PSICÓ-

LOGO Y DEMÁS CIENTÍFICOS DE LA CONDUCTA, QUE SE OCUPAN DE -  
 LAS LIMITACIONES DEL SISTEMA NERVIOSO CENTRAL EN EL COMPOR-  
 TAMIENTO LINGUISTICO. EL HABLANTE, POR EJEMPLO, TIENE UNA -  
 CAPACIDAD DE CANAL LIMITADA, UNA MEMORIA DE CORTO PLAZO LI-  
 MITADA Y UNA ATENCIÓN LIMITADA. AUNQUE LA ACTUACIÓN SE DERI-  
 VA DE LA COMPETENCIA, EL MODELO DE COMPETENCIA ELABORADO --  
 POR EL LINGUISTA NO PRETENDE SER UN MODELO DEL HABLANTE NI-  
 LO ES ADECUADAMENTE. POR CONSIGUIENTE, PARECE CLARO QUE ---  
 CHOMSKY SE REFIERE A ENTIDADES PSICOLÓGICAS AL HABLAR TANTO  
 DE LA COMPETENCIA COMO DE LA ACTUACIÓN. SIN EMBARGO INSISTE  
 EN QUE ESTÁN SEPARADAS PARA FINES DE DEFINICIÓN Y ANÁLISIS.

UNO DE LOS SUPUESTOS BÁSICOS DE CHOMSKY ES LA -  
 EXISTENCIA DE IDEAS INNATAS, SIN TENER PRUEBAS EXPERIMENTA-  
 LES DE ÉSTA EXISTENCIA; Y QUE EL EFECTO DE ÉSTAS SOBRE EL -  
 COMPOPTAMIENTO ES MUY INDIRECTO. SE REFIERE ESPECÍFICAMENTE  
 A LO QUE EL LLAMÓ "GRAMÁTICA UNIVERSAL" (CHOMSKY 1971). LA-  
 GRAMÁTICA UNIVERSAL CONSTITUYE UNA TEORÍA EXPLICATIVA DE --  
 UN TIPO MUCHO MÁS PROFUNDO QUE UNA GRAMÁTICA PARTICULAR, --  
 AUNQUE LA GRAMÁTICA PARTICULAR DE UNA LENGUA TAMBIÉN PUEDE-  
 SER CONSIDERADA UNA TEORÍA EXPLICATIVA.

LA TEORÍA DE CHOMSKY ES UNA TEORÍA DE LA COMPE-  
 TENCIA; NO PRETENDE EXPLICAR LA ACTUACIÓN. LA PALABRA COMPE-  
 TENCIA ES UN TÉRMINO TÉCNICO EN LINGUISTICA. SE UTILIZA ---  
 PARA DESCRIBIR EL CONOCIMIENTO COMPLETO Y PROBABLEMENTE PER-  
 FECTO DE LA LENGUA NATIVA. LAS DERIVACIONES DE UN COMPONENTE  
 A OTRO SE REALIZAN POR MEDIO DE REGLAS, ESTAS REGLAS SON  
 DESCRIPCIONES DE PROCESOS POR LOS CUALES SE REESCRIBE UNA -  
 SECUENCIA DE SÍMBOLOS COMO OTRA SECUENCIA DIFERENTE, LA CA-

PACIDAD DEL HABLANTE NATIVO PARA CONSTRUIR ORACIONES QUE NUNCA HA VISTO U OÍDO Y QUE NADIE HA UTILIZADO NUNCA ANTES Y DE PRODUCIRLOS SOBRE LA BASE DE UNA REGLA INTERNALIZADA ES EL ORIGEN DEL TÉRMINO GRAMÁTICA GENERATIVA (CONOCIDA TAMBIÉN -- COMO GRAMÁTICA TRANSFORMATIVA). LAS DERIVACIONES SON UNIDI-- RECCIONALES, ES DECIR LA SECUENCIA ORIGINARIA DE SÍMBOLOS SE SOMETE A UNA SERIE DE PROCESOS ORDENADOS TEMPORALMENTE. POR-ÚLTIMO, LA TEORÍA HACE GRAN HINCAPIÉ EN LA DISTINCIÓN ENTRE- ESTRUCTURA PROFUNDA Y ESTRUCTURA SUPERFICIAL. LA ESTRUCTURA PROFUNDA SUBYACENTE ES TAMBIÉN UN SISTEMA DE CATEGORÍAS Y -- FRASES DE UN CARÁCTER MÁ S ABSTRACTO, DE HECHO LA ESTRUCTURA- PROFUNDA EN LA OPINIÓN TRADICIONAL, ES UN SISTEMA DE DOS PRO POSICIONES, NINGUNA DE LAS CUALES SE ENUNCIA, PERO QUE EN--- TRAN EN RELACIÓN MUTUA DE TAL MODO QUE EXPRESAN EL SENTIDO - DE LA ORACIÓN. LA ESTRUCTURA SUPERFICIAL DE UNA ORACIÓN ES - LA ORGANIZACIÓN DE LA MISMA EN CATEGORÍAS Y FRASES Y ESTÁ DI RECTAMENTE ASOCIADA CON LA SEÑAL FÍSICA (CHOMSKY 1968). LA - RELACIÓN ENTRE ESTAS DOS ESTRUCTURAS SE DÁ POR MEDIO DE CIER TAS OPERACIONES FORMALES LLAMADAS TRANSFORMACIONES GRAMATI-- C/LES.

CHOMSKY PROPONE UNA GRAMÁTICA DE ESTRUCTURA SIN- TAGMÁTICA (CHOMSKY 1957), QUE ADOPTA EL PRINCIPIO DE LA GENE RACIÓN, POR MEDIO DE REGLAS, DE LA ORACIÓN TERMINADA. LAS RE GLAS SE DENOMINAN DE REESCRITURA Y SE APLICAN A CONJUNTOS DE SÍMBOLOS QUE REPRESENTAN CONSTRUCCIONES CADA VEZ MENOS AM--- PLIAS. DICHA GRAMÁTICA CONSTA DE UN COMPONENTE SINTÁCTICO -- QUE ESPECIFICA UN CONJUNTO INFINITO DE ESTRUCTURAS PROFUNDAS Y SUPERFICIALES EMPAREJADAS Y EXPRESA LA RELACIÓN TRANSFORMA



TANCIA QUE EL DE LOS LINGUISTAS Ó EL DE LOS PSICÓLOGOS CONSIDERADOS SEPARADAMENTE, SUS INVESTIGACIONES SIGNIFICAN -- UNA PROMESA EN EL DESARROLLO Y ENTENDIMIENTO DEL PROCESA-- MIENTO DEL LENGUAJE QUE PODRÍAN GENERAR UN CONOCIMIENTO VA LIOSO ACERCA DEL PROCESO DE LA LECTURA Y OTRAS HABILIDADES DE COMUNICACIÓN. LOS INVESTIGADORES QUE SE DECIDIERON POR UN CAMBIO EN EL PARADIGMA (POR EJEMPLO GOODMAN 1968, GOODMAN Y FLEMING 1969, RYAN Y SEMMEL 1969, SIMMONS 1971) AL-- REDEDOR DE 1969 YA ESTABAN TRABAJANDO EN EL NUEVO PARADIGMA JUNTO CON EL COMITÉ DE LECTURA QUE SE HABÍA ORGANIZADO.

ENTRE LOS NUEVOS DESCUBRIMIENTOS PROPUESTOS -- POR ESTOS INVESTIGADORES FUERON:

1).- TANTO LA LECTURA, COMO EL HABLAR Y EL ES UCHAR, PODRÍAN SER TRATADOS COMO UN PROCESO DEL LENGUAJE ESTO HIZO QUE LOS INVESTIGADORES ENFOCARAN MÁ S SU ATENCIÓ N SOBRE LOS ASPECTOS LINGUISTICOS DEL TEXTO Y ESTUDIARAN -- UNIDADES MÁ S LARGAS QUE SIMPLES PALABRAS AISLADAS; POR -- EJEMPLO, ORACIONES. ESTO A SU VEZ TRAJO UN RECONOCIMIENTO DE QUE EL CONTEXTO EN EL QUE OCURREN LAS PALABRAS ES IM-- PORTANTE É INFLUYE EN LA IDENTIFICACIÓN DE LA PALABRA --- (GOODMAN, 1967).

2).- LA LECTURA NO ES UN ASUNTO DE APAREAR -- FORMAS DE SECUENCIAS VISUALES CON FORMAS AUDITIVAS LAS -- CUALES SE INTERPRETAN COMO LENGUAJE. LAS CORRESPONDENCIAS ENTRE LO IMPRESO Y EL LENGUAJE SE BASAN EN EL SIGNIFICADO. ASÍ, EL PRODUCTO TERMINAL MÁ S IMPORTANTE DE LA LECTURA ES LA COMPRESIÓN (GOODMAN, 1970).

3).- LA LECTURA ES UN PROCESO ACTIVO; CUANDO-

EL LECTOR VÉ A TRAVÉS DE LAS LÍNEAS, EL CONOCIMIENTO Y LAS EXPECTATIVAS ACERCA DE LOS CONTEXTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS LO AYUDAN A FORMAR HIPÓTESIS, LAS CUALES PUEDEN SER CONFIRMADAS Ó NO CON SOLO VER UNA PEQUEÑA PORCIÓN DE LOS CARACTERES POSIBLES. ESTA NOCIÓN ES SEMEJANTE AL MODELO DE ESCUCHA DE ANÁLISIS POR SÍNTESIS, PROPUESTO POR LOS LINGUISTAS, CON UNA APROXIMACIÓN DE GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL (RYAN -- Y SEMMEL 1969).

OTRAS APORTACIONES LINGUISTICAS QUE TUVIERON -- GRAN INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE MODELOS DE LECTURA FUERON:

4).- LA DISTINCIÓN ENTRE COMPETENCIA (EL CONOCIMIENTO Y CAPACIDAD FUNDAMENTALES QUE LAS PERSONAS POSEEN EN EL USO DE SU LENGUA) Y LA EJECUCIÓN (LO QUE REALMENTE HACEN LAS PERSONAS CUANDO UTILIZAN SU LENGUAJE).

5).- EL ENFÁSIS SOBRE LA SINTAXIS, LOS CONCEPTOS DE ESTRUCTURA DE SUPERFICIE Y PROFUNDA Y DE LA COMPLEJIDAD TRANSFORMACIONAL. SIMONS (1971) ARGUMENTÓ QUE UNA CONDICIÓN NECESARIA PARA COMPRENSIÓN DE ORACIONES (EL CUAL ES UN PRERREQUISITO PARA LA COMPRENSIÓN DE UNIDADES MÁS LARGAS) ES LA RECUPERACIÓN DE LA ESTRUCTURA PROFUNDA DE LA ORACIÓN. EN ESE TIEMPO LA EVIDENCIA SUSTANCIAL HABÍA COMENZADO A ACUMULARSE EN LA REALIDAD PSICOLÓGICA DEL CONCEPTO DE ESTRUCTURA PROFUNDA Y EN LA COMPLEJIDAD TRANSFORMACIONAL, COMO UN FACTOR DETERMINANTE EN LA DIFICULTAD DE LA COMPRENSIÓN ---- (POR EJEMPLO BEVER Y COLABORADORES, 1967) Y (BLUMENTHAL --- 1967, EN SIMONS (1971); MILLERD É ISARD 1963).

SE HAN PROPUESTO VARIOS MODELOS PSICOLINGUISTI-

COS DE LA LECTURA.

AQUÍ SE REVISARÁN TRES DE LOS QUE HAN TENIDO -  
MAYOR INFLUENCIA.

1.- MODELO DE SISTEMAS DE COMUNICACION DE RUDDELL (1969).

PARA RUDDELL, LA LECTURA ES UNO DE LOS CUATRO-  
SISTEMAS DEL LENGUAJE DE LA COMUNICACIÓN, LOS OTROS TRES -  
SON LA ESCRITURA, EL HABLA Y LA AUDICIÓN. DEFINE A LA LEC-  
TURA COMO: "UNA CONDUCTA PSICOLINGUISTICA COMPLEJA QUE CON-  
SISTE EN DECODIFICAR UNIDADES DE LENGUAJE ESCRITAS, LA ---  
CUAL SE PROCESA A TRAVÉS DE DIMENSIONES ESTRUCTURALES Y SE  
MÁNTICAS INTERPRETANDO LA ESTRUCTURA PROFUNDA DE LOS DATOS  
EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS POR EL SUJETO ----  
"(RUDDELL, 1969 P 452). PARA ESTE AUTOR EL OBJETIVO DE LA-  
INSTRUCCIÓN DE LA LECTURA ES AYUDAR AL LECTOR A ENTENDER -  
LA NATURALEZA DEL CÓDIGO, EL CUAL SE ALCANZA AL ESTABLECER  
LA RELACIÓN ENTRE SISTEMAS MORFOGRÁFICOS Y LA FONÉTICA.

EN SU MODELO DE SISTEMAS DE COMUNICACIÓN, EL -  
PROCESO DE LA LECTURA CONSTA DE TRES NIVELES: EN EL PRIMER  
NIVEL, LA ESTRUCTURA DE SUPERFICIE, ENCIERRA LAS ESTRUCTU-  
RAS MORFÉMICAS Y SINTÁCTICAS Y LAS RELACIONES ENTRE MORFO-  
GRAFEMAS Y MORFOFONEMAS; EL SEGUNDO NIVEL, CONSISTE EN LEC-  
TURAS ESTRUCTURALES Y SEMÁNTICAS QUE AYUDAN AL PROCESAMIEN  
TO LINGUISTICO DE LA INTERPRETACIÓN; EL TERCER NIVEL, ES LA  
ESTRUCTURA PROFUNDA DEL LENGUAJE DONDE SE SUPONE QUE LOS -  
COMPONENTES SEMÁNTICOS Y SINTÁCTICOS SE INTEGRAN PARA LA -  
INTERPRETACIÓN LINGUISTICA Y ALMACENAMIENTO EN LA MEMORIA  
A LARGO PLAZO. EL MODELO CONSTA DE DOS DIMENSIONES : LOS -  
MOVILIZADORES AFECTIVOS QUE REPRESENTAN INTERESES, ACTITU-

DES Y VALORES INDIVIDUALES QUE VIENEN A OPERAR COMO PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA COMUNICACIÓN Y LAS ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS QUE SE CONSIDERAN COMO PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN, CONSTRUCCIÓN DE HIPÓTESIS, ORGANIZACIÓN Y SÍNTESIS DE LOS DATOS Y PRUEBA DE HIPÓTESIS. ESTAS DOS DIMENSIONES INTERACTUAN CON CADA UNA DE LAS FASES DEL PROCESAMIENTO DEL LENGUAJE.

LA COMPRESIÓN INVOLUCRA DOS NIVELES DE SIGNIFICADO: LEXICAL Y RELACIONAL. LOS SIGNIFICADOS LEXICALES - (SE RELACIONAN A CONSTRUCCIONES SEMÁNTICAS DE LA DENOTACIÓN Y CONNOTACIÓN Y SIGNOS NO LINGÜÍSTICOS). LOS SIGNIFICADOS RELACIONALES (CONOCIMIENTO DE LAS RELACIONES ESTRUCTURALES EN LAS ORACIONES) OPERAN TANTO EN LA ESTRUCTURA DE SUPERFICIE (TÉRMINOS DE CONSTITUYENTES DE LA ORACIÓN) COMO EN LOS NIVELES DE ESTRUCTURA PROFUNDA (A TRAVÉS DE LAS REGLAS DE TRANSFORMACIÓN Y REESCRITURA É INTEGRACIÓN CON LOS COMPONENTES SEMÁNTICOS). INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESTAS DOS ÁREAS HACEN SUPONER A RUDDELL QUE LA PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE Y LA COMPRESIÓN SON CARACTERIZADAS POR UNA REGLA GENERAL QUE LOS GOBIERNA.

## 2.- MODELO DE CARACTERÍSTICAS ANALÍTICAS DE FRANK SMITH (1971).

ESTE MODELO HA SIDO CARACTERIZADO POR WILLIAMS (1973) COMO DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN. SIN EMBARGO, SU ENFOQUE TIENE UNA ORIENTACIÓN FUERTEMENTE PSICOLINGÜÍSTICA EN ESPECIAL EN SUS PUBLICACIONES MÁS RECIENTES (SMITH -- 1973)

EN SU EXPLICACIÓN ACERCA DE UN LECTOR EXPERIMEN

TADO, (SMITH 1971), ARGUMENTA QUE LA IDENTIFICACIÓN DE LA LETRA, LA IDENTIFICACIÓN Y LA COMPRESIÓN DE LA PALABRA SON TRES TAREAS DISTINTAS QUE PUEDEN SER EJECUTADAS INDEPENDIEN- TEMENTE SOBRE LA MISMA INFORMACIÓN VISUAL. LA IDENTIFICACIÓN DE UNA SOLA LETRA SE REALIZA AL VERIFICAR UN NÚMERO SUFICIENTE DE CARACTERES, ASI, LAS RESPUESTAS ALTERNATIVAS SE ELIMINAN LOGRÁNDOSE UNA REDUCCIÓN DE INCERTIDUMBRE.

SMITH RECHAZA DOS HIPÓTESIS TRADICIONALES ACERCA DE LA LECTURA FLUÍDA, PRINCIPALMENTE QUE LA IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS INDIVIDUALES ES UNA PRELIMINAR NECESARIA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LA PALABRA, Y QUE ESA IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS ES UN PRERREQUISITO PARA LA COMPRESIÓN (SMITH Y -- HOLMES 1971). EL ARGUMENTO ES QUE LOS MISMOS PRINCIPIOS QUE EXPLICAN LA IDENTIFICACIÓN DE LA PALABRA Y QUE ES EL RECONOCIMIENTO INICIAL DE LA LETRA, PUEDEN TAMBIÉN EXPLICAR LA COMPRESIÓN SIN LA IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS INDIVIDUALES, ESTO ES, EL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DEL LECTOR DE LAS PROBABILIDADES TRANSITORIAS ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS EN -- LAS PALABRAS PERMITE LO PRIMERO, DE LA MISMA MANERA EL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DEL LECTOR DE LAS RESTRICCIONES SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS SOBRE LAS SECUENCIAS DE PALABRAS PERMITE LO SEGUNDO. EL LECTOR FLUIDO DEBE HACER USO DEL SIGNIFICADO DE -- DE LO QUE LEE PARA IDENTIFICAR LAS PALABRAS; EL ALCANCE ILIMITADO DE LA LECTURA RÁPIDA EN SILENCIO NO PODRÍA SER CUMPLIDO DE OTRA MANERA. ARGUMENTA QUE EL TEXTO SOLO PUEDE SER COMPRENDIDO SOLAMENTE SI ES LEÍDO EN SU SIGNIFICADO Y QUE LA -- LECTURA PARA IDENTIFICAR PALABRAS ES EN AMBOS CASOS INNECESARIA É INSUFICIENTE (GOUGH, 1972).

AL TRATAR CON EL LECTOR PRINCIPIANTE, SMITH ARGUMENTA QUE LAS CAPACIDADES PROCESADORAS DEL NIÑO ESTÁN MUCHO MÁS LIMITADAS QUE LAS DEL LECTOR MADURO. EL PRINCIPIANTE NO PUEDE CON FRECUENCIA IDENTIFICAR PALABRAS Y SIGNIFICADOS DIRECTAMENTE, ASÍ QUE REQUIERE DE UNA IDENTIFICACIÓN -- MEDIADA. LA IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS CONSISTE EN PROYECTAR LA PALABRA EN SUS PATRONES DE SONIDO, LOS CUALES SE UTILIZAN PARA IDENTIFICAR LA PALABRA. DE MANERA SIMILAR LA IDENTIFICACIÓN DEL SIGNIFICADO ES MEDIADA POR LA IDENTIFICACIÓN DE LA PALABRA. ESTOS PROCESOS PONEN UNA CARGA EN EL LECTOR YA QUE SOBRECARGAN LA INFORMACIÓN VISUAL DEL PROCESO Y LOS SISTEMAS DE MEMORIA. EL PRINCIPIANTE VENCE ESTAS LIMITACIONES POR APRENDIZAJE, UTILIZA REDUNDANCIA DEL LENGUAJE A DIFERENTES NIVELES: REDUNDANCIA DE CARACTERES PARA LETRAS INDIVIDUALES, PATRONES DE DELETREO PARA PALABRAS Y RESTRICCIONES SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS PARA LAS SECUENCIAS DE PALABRAS. APRENDER ÉSTAS HABILIDADES MEJORA GRANDEMENTE LA CAPACIDAD DE COMPRESIÓN.

### 3.- EL MODELO DE LECTURA DE GOODMAN (1970)

EN CONTRASTE CON LOS MODELOS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN, EL MODELO DE GOODMAN ES PRINCIPALMENTE UN MODELO DE "ENTRADA-SALIDA" QUE ENFATIZA LA CONTRIBUCIÓN ACTIVA DEL LECTOR EN LA RECONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE UN TEXTO. SEGÚN GOODMAN LA LECTURA ES UN PROCESO COMPLEJO POR EL QUE UN LECTOR RECONSTRUYE HASTA CIERTO PUNTO UN MENSAJE CODIFICADO POR UN ESCRITOR (1970, EN SINGER Y RUDELL 1976) AFIRMA QUE LA LECTURA ES "UN JUEGO DE ADIVINANZA PSICOLINGÜÍSTICA, IMPLICA UNA INTERACCIÓN ENTRE PENSAMIENTO Y LENGUAJE".

GUAJE DONDE LA COMPRESIÓN ES EL OBJETIVO". LA COMPRESIÓN -  
DEPENDE DEL ÉXITO DE TRES CLASES DE INFORMACIÓN:

A).- GRAFO-FÓNICA, QUE CONSISTE EN UNA INFORMA-  
CIÓN GRÁFICA, FONOLÓGICA Y FÓNICA.

B).- SINTÁCTICA- RELACIONADA A LOS PATRONES DE -  
LA ORACIÓN (SECUENCIA GRAMATICAL Y LAS INTERRELACIONES DEL -  
LENGUAJE), PATRONES DE SEÑALES (PUNTUACIÓN, INFLEXIONES, PA-  
LABRAS FUNCIÓN) Y LAS REGLAS DE TRANSFORMACIÓN (LAS CARACTE-  
RÍSTICAS DE LOS PATRONES GRÁFICOS, LAS SUPLE EL LECTOR CON -  
SUS RESPUESTAS PARA QUE PERCIBA LA ESTRUCTURA SUPERFICIAL Y-  
A SU VEZ LA ESTRUCTURA PROFUNDA Y SU SIGNIFICADO).

C).- SEMÁNTICA - DONDE LA EXPERIENCIA, LOS CON--  
CEPTOS Y EL VOCABULARIO EN EL CONTEXTO JUEGAN UN IMPORTANTE-  
PAPEL.

EL MODELO DE LECTURA PROPUESTO POR GOODMAN ES EL  
SIGUIENTE:

1).- EL LECTOR ESCUDRIÑA SOBRE UNA LÍNEA IMPRESA,  
DE IZQUIERDA A DERECHA, Y DE ARRIBA A ABAJO DE LA PÁGINA, -  
RENGLÓN POR RENGLÓN.

2).- FIJA LA VISTA EN EL PUNTO EN QUE PUEDE HABER  
ENFOQUE VISUAL. PARTE DEL MATERIAL IMPRESO QUEDARÁ CENTRADO-  
Y ENFOCADO, POR OTRA PARTE QUEDARÁ PERIFÉRICA, TAL VEZ EL --  
CAMPO PERCEPTUAL TENGA LA FORMA DE UN CÍRCULO O DE UNA ESPE-  
CIE DE ELIPSE.

3).- EMPIEZA EL PROCESO DE SELECCIÓN, EL LECTOR-  
RECOGE GRÁFICAS ORIENTADO POR LAS LIMITACIONES QUE LE IMPO--  
NEN SELECCIONES PREVIAS, SU CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE, SUS -  
ESTILOS COGNOSCITIVOS Y LAS ESTRATEGIAS APRENDIDAS.

4).- SE FORMA UNA IMAGEN PERCEPTUAL, UTILIZANDO ESAS PAUTAS Y LAS PAUTAS QUE ANTICIPA; ENTONCES ESA IMAGEN ES EN PARTE LO QUE ÉL VE Y EN PARTE LO QUE ESPERA VER.

5).- BUSCA EN SU MEMORIA PAUTAS SINTÁCTICAS, SEMÁNTICAS Y FONOLÓGICAS RELACIONADAS CON TODO ESTO. ESTO --- PUEDE CONDUCIR A SELECCIONAR MÁS PAUTAS GRÁFICAS Y A REFORMAR SU IMAGEN PERCEPTUAL.

6).- SE HACE UNA ADIVINANZA O ELECCIÓN TENTATIVA QUE SEA CONGRUENTE CON LAS PAUTAS GRÁFICAS QUE ESTÁ MIRANDO. EL ANÁLISIS SEMÁNTICO LO CONDUCE A UN DESCIFRAMIENTO PARCIAL EN LA MEDIDA EN QUE ESTO ES POSIBLE. ESTE SIGNIFICADO ES ALMACENADO EN SU MEMORIA A CORTO PLAZO CONFORME SIGUE LEYENDO.

7).- CUANDO NO ES POSIBLE ADIVINAR NADA, VERIFICA LA INFORMACIÓN PERCEPTUAL QUE RECUERDA Y VUELVE A INTENTARLO, SI TAMPOCO ESTA VEZ PUDO ADIVINAR NADA, VUELVE A TOMAR OTRA VEZ EL TEXTO PARA RECOGER MÁS PAUTAS GRÁFICAS.

8).- SI ES CAPAZ DE HACER UNA ELECCIÓN DESCIFRABLE, ALGO QUE SE PUEDA ENTENDER, ENTONCES PRUEBA SU ACEPTABILIDAD SEMÁNTICA Y GRAMATICAL EN EL CONTEXTO DESARROLLADO POR ELECCIONES Y CODIFICACIONES PREVIAS.

9).- SI LA ELECCIÓN TENTATIVA NO ES ACEPTABLE - NI SEMÁNTICA NI SINTÁCTICAMENTE, EL LECTOR VUELVE A LEER DE DERECHA A IZQUIERDA EN EL RENGLÓN QUE ESTABA MIRANDO Y HACIA ARRIBA DE LA PÁGINA, HASTA LOCALIZAR EL PUNTO DE INCONSISTENCIA SEMÁNTICA O SINTÁCTICA, AL LOCALIZAR ESTE PUNTO - VUELVE A EMPEZAR A LEER. SI NO PUEDE IDENTIFICAR NINGUNA INCONSISTENCIA SIGUE LEYENDO Y BUSCANDO ALGUNA SEÑAL QUE LE PERMITA RECONCILIARSE EN LA SITUACIÓN ANÓMALA.



10).- SI LA ELECCIÓN ES ACEPTABLE, HAY MAYOR DES  
CIFRAMIENTO, ASIMILA EL NUEVO SIGNIFICADO CON SIGNIFICADOS -  
 PREVIOS O LOS SIGNIFICADOS PREVIOS SE RECTIFICAN, SE ACOMO--  
 DAN CON LOS NUEVOS SIGNIFICADOS SI ESTO ES NECESARIO, SE FOR  
 MAN EXPECTATIVAS ACERCA DE LA INFORMACIÓN (DE LO QUE SE LEE)  
 Y DEL SIGNIFICADO QUE QUEDA POR DELANTE.

11).- EL CICLO SE VUELVE A INICIAR.

EN TODO ESTE PROCESO SE HACE USO CONSTANTE DE LA  
 MEMORIA A CORTO Y A LARGO PLAZO. (GOODMAN, 1970).

GOODMAN CREE QUE SU MODELO NO ES SUFICIENTEMENTE  
 COMPLEJO PARA EXPLICAR A SATISFACCIÓN LOS FENÓMENOS TAN COM-  
 PPLICADOS QUE IMPLICA LA LECTURA REAL DE LOS LECTORES.

CUANDO LOS LECTORES SE VUELVEN MÁS HÁBILES, DECO  
 DIFICAN DIRECTAMENTE, DE LO IMPRESO AL SIGNIFICADO, ADIVINAN  
 DO MEJOR MIENTRAS SE MUESTREA MENOS Y MENOS SUGERENCIAS GRÁ-  
 FICAS HAYA. PERO LOS LECTORES INICIALES YA POSEEN CONOCIMIEN  
 TO LINGUISTICO Y LLEVAN SUS EXPECTATIVAS A LA SITUACIÓN DE -  
 LECTURA. ASI, DECODIFICA TAMBIÉN DIRECTAMENTE DE LA IMPRE---  
 SIÓN AL SIGNIFICADO, PERO A UNA EXTENSIÓN MENOR. RECOMIENDA-  
 QUE LA INSTRUCCIÓN DEBERÁ MAXIMIZAR ESTAS ESTRATEGIAS DE HI-  
 PÓTESIS DE PRUEBA Y PONER MENOS ATENCIÓN A LAS CORRESPONDEN-  
 CIAS DE GRAFEMA-FONEMA.

PARA LLEGAR A ESTE MODELO, LA PRINCIPAL ESTRATE-  
 GIA DE INVESTIGACIÓN HA SIDO ESTUDIAR NIÑOS EN SITUACIONES -  
 NORMALES (SALÓN DE CLASES) Y CON EL USO DE LIBROS QUE ORDINA  
 RIAMENTE LEEN Y EL ANÁLISIS DE SUS EJECUCIONES CUANDO LEEN -  
 EN VOZ ALTA. ESTA ESTRATEGIA LO COLOCA CERCA DE UN FIN "NATU  
 RALISTICO" DE UN CONTINUO DE INVESTIGACIÓN (APROXIMACIÓN DE-

PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN). ESTO A SU VEZ DÁ FUERZA A SU MODELO EN LA GENERALIZACIÓN DE PRINCIPIOS PARA LOS LECTORES EN SITUACIONES DE SALÓN DE CLASE (AL MENOS PARA LA LECTURA ORAL). DE HECHO, VARIOS INVESTIGADORES HAN CORROBORADO QUE MUCHOS LECTORES DEPENDEN EN GRAN MEDIDA DE RESERVAS SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS EN LA LECTURA ORAL, AÚN EN LAS ETAPAS -- INICIALES, (CLAY, 1968, GOODMAN 1968, WEBER 1970).

RECIENTEMENTE EL TRABAJO DE GOODMAN HA GENERADO CONSIDERABLE CONTROVERSIA TANTO EN LA MATERIA TEÓRICA COMO PRÁCTICA. EL NO HACER ÉNFASIS EN LA FONÉTICA Y LA ENSEÑANZA DE OTRAS HABILIDADES EN LOS LECTORES PRINCIPIANTES HA CREADO INQUIETUD. TEÓRICAMENTE HA SIDO CRITICADO EN VARIOS FUNDAMENTOS, POR EJEMPLO MOSENTHAL (1976) ARGUMENTA:

1).- LA TAXONOMÍA DE GOODMAN FALSEA LOS COMPONENTES SEMÁNTICOS DE LA LECTURA AL DEFORMARLOS COMO UNA FUNCIÓN DE LOS COMPONENTES SINTÁCTICOS.

2).- NINGÚN PROPÓSITO PARA LA LECTURA ESTÁ ESPECIFICADO POR LA TAXONOMÍA, ASÍ, EL ANÁLISIS ES INADECUADO Y LOS LECTORES PRODUCIRAN DIFERENTES EQUIVOCACIONES EN LA REPRODUCCIÓN DADO LOS DIFERENTES PROPÓSITOS.

3).- LA HIPÓTESIS DE QUE LOS MISMOS PROCESOS TOMAN LUGAR CUANDO LAS EQUIVOCACIONES OCURREN, ASI COMO CUANDO NO HAN SIDO PROBADOS.

4).- MOSENTHAL PRESENTA EVIDENCIA QUE SUGIERE - QUE LA LECTURA EN VOZ ALTA NO EJERCITA LA MISMA COMPETENCIA LINGUISTICA (SEGÚN LA DEFINICIÓN DE CLARK, 1969) QUE UNA -- LECTURA DE ESCUCHA Y SILENCIOSA, ASI, CUESTIONA LA ESTRATEGIA DE GOODMAN EN EL ESTUDIO DE LA LECTURA EN VOZ ALTA PARA

AVERIGUAR EL PROCESO DE LA LECTURA.

EN UNA EVALUACIÓN MUY COMPLETA, CAMBOURNE (1976) DESPUÉS DE DESCRIBIR COMO GOODMAN AVANZÓ DESDE LOS DATOS CRUDOS HASTA LA TEORÍA, SUGIERE LOS POSIBLES ASPECTOS DEL TRABAJO DE GOODMAN QUE DEBEN SER EVALUADOS, PRINCIPALMENTE:

1).- LA CONSISTENCIA INTERNA Y VALIDEZ DEL PROCESO, Y DE LAS INFERENCIAS HECHAS CUANDO VA DE LA OBSERVACIÓN DE LOS DATOS Y DE ESTOS A LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA.

2).- LA VALIDEZ DE LAS HIPÓTESIS QUE SON CRÍTICAS A LA POSICIÓN DE GOODMAN, PRINCIPALMENTE:

A).- QUE LA FORMA ESCRITA ES UNA FÓRMA ALTERNADA DEL LENGUAJE, Y NO UNA REPRESENTACIÓN MÁS ABSTRACTA, Y

B).- QUE EL PROCESO DE LECTURA ORAL ES UNA "VENTANA" A TRAVÉS DE LA CUAL LAS ESTRATEGIAS CUBIERTAS DEL PROCESAMIENTO DE LECTURA PUEDEN SER ESTUDIADAS.

#### 4.- EVALUACION GENERAL DE LAS APROXIMACIONES PSICOLINGUISTICAS

SE ARGUMENTA QUE LOS TEÓRICOS DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN ESTÁN PREOCUPADOS SOBREMNERA CON LAS ETAPAS DE PROCESAMIENTO Y TRANSFORMACIÓN DE LA INFORMACIÓN, MIENTRAS DESCUIDAN OTRAS COSAS IMPORTANTES COMO LAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS Y NO LINGUISTICAS QUE AFECTAN LA LECTURA. UNA PRIMERA CONSIDERACIÓN SERIA DE ÉSTAS VARIABLES FUÉ HECHA POR LAS APROXIMACIONES PSICOLINGUISTICAS. ÉSTAS PUEDEN ACREDITARSE - EL HABER TRAIDO A NUESTRA ATENCIÓN EL HECHO DE QUE LA LECTURA ES UN PROCESO LINGUISTICO , Y QUE TIENE SU PUNTO CULMINANTE EN LA PRIMACÍA DE LA COMPRESIÓN, TAMBIÉN DISPONE DE UN MARCO TEÓRICO QUE CAPACITA LA INVESTIGACIÓN SISTEMÁTICA DE LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA. ÉSTE MARCO DE REFERENCIA ALUDE

A LA CORRIENTE LINGUISTICA DOMINANTE EN LA DÉCADA, LLAMADA, --  
GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL.

INSPIRADOS POR LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL, --  
LAS APROXIMACIONES PSICOLINGUISTICAS ENFATIZAN ASPECTOS ESTRUC  
TURALES Y SEMÁNTICOS DE LA INFORMACIÓN LINGUISTICA, Y LA COMPLEE  
JIDAD TRANSFORMACIONAL Y LA RECUPERACIÓN DE LA ESTRUCTURA PROFun  
FUNDA COMO LA BASE DESDE LA CUAL LA COMPRESIÓN PUEDE SER ENTENE  
DIDA. A LGUNOS DE ESTOS PRINCIPIOS QUE SUBYACEN EN LAS EXPLICAE  
CIONES DE LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL ESTÁN RECIENTEMENTE --  
SIENDO OBJETADAS, SIEN EMBARGO EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DEL -  
LENGUAJE ESTÁ SUFRIENDO IMPRESIONANTES Y RÁPIDOS CAMBIOS, (VER  
BRANSFORD Y FRANKS, 1978; CLARK, 1976; FREEDLE Y CARROLL, 1972;  
PEARSON, 1974, 1978 ). ESTO SIGNIFICA QUE LOS CONCEPTOS CONTENE  
DOS EN LOS MODELOS TIENEN QUE SER REVISADOS Y EN MUCHOS CASOS  
REEMPLAZADOS COMO NUEVA EVIDENCIA ACUMULADA.

EN GENERAL, LOS MODELOS REVISADOS HASTA AQUÍ NO --  
SON MODELOS ESPECÍFICOS DE COMPRESIÓN, MÁ S BIEN SON MODELOS  
DE LECTURA QUE TRATAN LA COMPRESIÓN EN VARIOS GRADOS. LA LECE  
TURA INVOLUCRA A TANTOS FACTORES QUE SE RELACIONAN ENTRE SÍ DE  
UNA MAN ERA TAN INTRICADA, QUE TRATAR DE ABARCARLOS A TODOS EN  
UN SOLO MODELO SERÍA UNA TAREA ABRUMADORA.

PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO MÁ S COMPLETO -  
DEBERÁN TOMARSE EN CONSIDERACIÓN UN GRAN NÚMERO DE VARIABLES-  
AMBIENTALES Y ORGÁNICAS, TALES COMO LA SITUACIÓN ESPECÍFICA,  
LA TAREA EN CUESTIÓN Y SUS DEMANDAS, EL TIPO DE LENGUAJE IN--  
VOLUCRADO, LOS CONTEXTOS LINGUISTICOS Y NO LINGUISTICOS EN --  
QUE OCURRE LA LECTURA, TAMBIÉN SE DEBEN INCLUIR ESTOS -----

EL PROPÓSITO INDIVIDUAL DE LA LECTURA, EL NIVEL DE DESARROLLO DEL LECTOR Y EL GRADO DE SU EXPERIENCIA, POR NOMBRAR ALGUNAS DE ÉSTAS VARIABLES, LAS VARIABLES ANTERIORES SE VAN A MOLDEAR DE MANERA ESPECÍFICA AL RELACIONARSE CON EL MATERIAL LEIDO. -- ESTO NO IMPLICA QUE LA SISTEMATIZACIÓN SEA IMPOSIBLE, SÓLO -- QUE ESTOS FACTORES TENDRÁN QUE SER TOMADOS EN CUENTA PARA EXPLICARLOS EN CUALQUIER INTENTO DE SISTEMATIZACIÓN. RECIENTES- INVESTIGACIONES QUE TRATAN CON LOS ASPECTOS MÁS ESPECÍFICOS - DE LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE SE REVISARÁN A CONTINUACIÓN.

III.- APROXIMACIONES RECIENTES PARA EXPLICAR LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE.

EL ÁREA DE LA PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE ESTÁ SUFRIENDO RÁPIDOS CAMBIOS Y EL ENTENDIMIENTO DE LA COMPRESIÓN LINGÜÍSTICA ESTÁ PROLIFERANDO, (VER POR EJEMPLO FREDLE Y CARROLL, 1972; FREDLE. 1977).

EN LA ACTUALIDAD HAY MENOS OPTIMISMO ACERCA DE LA POSIBILIDAD DE TRASLADAR LOS MODELOS DE COMPETENCIA BASADOS - EN LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL EN MODELOS DE EJECUCIÓN. --- ESTO SUCEDE COMPRENDIENDO LAS VARIABLES CONTEXTUALES EN LAS - QUE EL LENGUAJE OCURRE, POR UN LADO, Y LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS INVOLUCRADAS EN LA PRODUCCIÓN Y COMPRESIÓN DEL LENGUAJE, POR OTRO, ESTÁN IMPLICADAS TANTO ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS COMO CONTEXTUALES. ÉSTAS VARIABLES CONTEXTUALES Y PSICOLÓGICAS NO PUEDEN SER ENTENDIDAS COMO SUBYACENTES DE LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS. MAS BIEN TIENEN QUE SER ENTENDIDAS SISTEMÁTICAMENTE Y EXPLICADAS (BEWER, 1970; FREDLE Y CARROLL 1972).

OTROS CAMBIOS EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DEL -- LENGUAJE QUE PARECEN ESTAR ESTIMULANDO EL DESARROLLO DE EXPLI

CACIONES MÁS ESPECÍFICAS DE LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE SON:

A) EL ENTENDIMIENTO DE QUE LOS PROCESOS DE LA --  
COMPRESIÓN DE LA ORACIÓN DEBEN SER UN PASO NECESARIO PERO --  
NO SUFICIENTE PARA EL ENTENDIMIENTO Y COMPRESIÓN DE EXTEN--  
SIONES MÁS LARGAS DEL TEXTO (EJ. BRANSFORD Y OTROS, 1972; --  
BRANSFORD Y FRANKS, 1972).

B) UNA DISMINUCIÓN DE LA PREOCUPACIÓN EN LA SIN--  
TAXIS DESPUÉS DE RECONOCER QUE LAS VARIABLES SEMÁNTICAS SON--  
FUNDAMENTALES PARA LA COMPRESIÓN, ÉSTAS PODRÍAN NO SER IN--  
TERPRETADAS COMO SUBYACENTES DE LAS FORMAS SINTÁCTICAS. ESTO  
CONDUCE AL DESARROLLO DE FORMULACIONES SEMÁNTICAS MÁS SISTE--  
MÁTICAS TALES COMO LA GRAMÁTICA DE CASOS DE FILLMORE (1978)-  
Y CLARK (1976) QUIEN VÁ MÁS ALLÁ DE LAS ESTRUCTURAS LINGUISTI--  
CAS PARA RECONOCER EL CONTEXTO EN EL CUAL EL LENGUAJE OCURRE,  
DELINEANDO EL SIGNIFICADO QUE LOS INDIVIDUOS DAN A LAS FORMAS  
LINGUISTICAS. ESTAS FORMULACIONES SEMÁNTICAS AUMENTAN SU PO--  
PULARIDAD COMO UN RESULTADO DEL DESENCANTO CON LAS APROXIMA--  
CIONES DE LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL (FREEDLE Y CARROLL,-  
1972; PEARSON 1978).

MIENTRAS LOS LINGUISTAS INCREMENTAN SU INTERÉS -  
EN LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS INVOLUCRADAS EN EL FUNCIONA---  
MIENTO DEL LENGUAJE LOS PSICOLÓGOS CON DISTINTAS ORIENTACIO--  
NES SE INVOLUCRAN EN LA INVESTIGACIÓN LINGUISTICA. ESTO DA -  
COMO RESULTADO UN INTERCAMBIO DE CONCEPTOS, TERMINOLOGÍA Y -  
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN. POR EJEMPLO, LOS PSICOLINGUISTAS,-  
LOS INVESTIGADORES EN PROCESAMIENTO Y OTROS INVESTIGADORES -  
QUE TRABAJAN EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA COGNOSCITIVA ESTÁN  
UTILIZANDO LA "PROPOSICIÓN" (UN PREDICADO Y UNO Ó MÁS ARGU--

MENTOS ) COMO LA UNIDAD BÁSICA DEL ANÁLISIS LINGUISTICO. LA -- UNIFICACIÓN DE INTERESES HACE LA TAREA TAXONÓMICA MÁS DIFÍCIL.

SE PRESENTARÁN ALGUNAS FORMULACIONES RECIENTES DE LA NATURALEZA DE LA COMPRESIÓN COGNOSCITIVA, ESTO, AL MENOS EN PRINCIPIO, ABARCA EL LENGUAJE ESCRITO Y ORAL, AUNQUE LAS DISCREPANCIAS SON DE ESPERARSE, DE SEGURO DEPENDERÁN DEL MODELO ESPECÍFICO. COMO SE ARGUMENTÓ ANTES, LAS ALTERNATIVAS PARA EXPLICAR LA COMPRESIÓN PROLIFERAN A UNA VELOCIDAD IMPRESIONANTE. ALGUNAS APENAS ESTÁN EN SUS ETAPAS INICIALES .

SE REVISARÁN CUATRO ORIENTACIONES QUE HAN SIDO FORMALIZADAS DE ALGUNA MANERA Y SON LAS SIGUIENTES; 1) INTERPRETATIVA O INDEPENDIENTE , 2) CONSTRUCTIVISTA, 3) ESQUEMAS É 4) INTERACCIONISTA. ESTE ORDEN DE PRESENTACIÓN REPRESENTA DE LAGUNA MANERA UN CONTÍNUO DESDE LAS APROXIMACIONES ORIENTADAS LINGUISTICAMENTE A LAS MÁS COGNOSCITIVAS.

#### 1.- APROXIMACION INTERPRETATIVA O INDEPENDIENTE.

ESTE PUNTO DE VISTA ESTÁ REPRESENTADO POR FORMULACIONES LINGUISTICAS Y PSICOLINGUISTICAS QUE ESTÁN MUY CERCANAS A LA MÁS ESTRICTA EXPLICACIÓN DE LA COMPRESIÓN SEGÚN LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL. SE DICE QUE LA COMPRESIÓN ES PRINCIPALMENTE LA RECUPERACIÓN DE LA ESTRUCTURA PROFUNDA DE LA ORACIÓN-- (VER POR EJEMPLO CLARK, 1969; KATZ Y POSTAL 1964; EN BRANSFORD Y OTROS EN 1972; SIMON 1971 ). SE ASUME QUE EL SIGNIFICADO DE LA ORACIÓN ESTÁ CONTENIDO EN LA ENTRADA DE LA INFORMACIÓN, Y EL SUJETO ÚNICAMENTE LA RECUPERA, DESPUÉS DE LLEVAR A CABO LAS -- TRANSFORMACIONES NECESARIAS DESDE LA ESTRUCTURA PROFUNDA , --

Así, LAS ORACIONES QUE INVOLUCRAN MÁS TRANS----

FORMACIONES SON PREDECIBLEMENTE MÁS DIFÍCILES DE COMPRENDER. ESTE TIPO DE EXPLICACIÓN, PROPORCIONÓ UN PARÁMETRO POR EL CUAL LA COMPRESIÓN PODRÍA SER SISTEMÁTICAMENTE ESTUDIADA Y CONVERTIRSE EN UN ATRACTIVO MARCO DE REFERENCIA PARA MUCHOS PSICOLINGUISTAS, DURANTE LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LOS SESENTAS Y PRIMEROS DE LOS SETENTAS. UN EJEMPLO TÍPICO DE ÉSTA APROXIMACIÓN PUEDE ENCONTRARSE EN EL TRABAJO DE CLARK (1969), QUIEN DESARROLLÓ UNA TEORÍA DE LA COMPRESIÓN DE ORACIONES QUE SE INTERESABA EN PRINCIPIO EN EL RAZONAMIENTO DEDUCTIVO, PERO QUE SE SUPONÍA TENÍA MAYOR APLICACIÓN EN GENERAL A LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE. LA TEORÍA ESPECIFICA DE QUE MANERA LA GENTE ALMACENA Y BUSCA A TRAVÉS DE LA INFORMACIÓN RETENIDA DESPUÉS DE HABER SIDO EXPUESTA A UNA SERIE DE ORACIONES, A TRAVÉS DE TRES PROCESOS PRINCIPALES. ESTOS ESTÁN ESPECIFICADOS EN TRES PRINCIPIOS: 1) EL PRINCIPIO DE LA PRIMACÍA DE LAS RELACIONES FUNCIONALES. "RELACIONES FUNCIONALES" SE REFIERE A LAS RELACIONES CONCEPTUALES PRIMITIVAS EN QUE LAS ORACIONES SE CONSTRUYEN: SUJETO-DE, PREDICADO-DE, OBJETO DIRECTO-DE, Y VERBO PRINCIPAL-DE. ESTO ES, LAS ETAPAS PRINCIPALES EN LAS QUE ESTAS ORACIONES SON ALMACENADAS INMEDIATAMENTE DESPUÉS DE LA COMPRESIÓN DE UNA MANERA MÁS FAVORABLE QUE OTROS TIPOS DE INFORMACIÓN MENOS BÁSICAS. 2) EL PRINCIPIO DE MARCA LEXICAL, ESTABLECE QUE LOS "ADJETIVOS POSITIVOS" (POR EJEMPLO, BUENO, GRANDE) SE ALMACENAN EN LA MEMORIA EN UN FORMA MENOS COMPLEJA QUE SUS OPUESTOS (POR EJEMPLO, MALO-PEQUEÑO). ASÍ, LOS PRIMEROS (LLAMADOS "NO MARCADOS") SON MÁS SIMPLES SEMANTICAMENTE QUE LOS ÚLTIMOS (LLAMADOS "MARCADOS") 3) EL PRINCIPIO DE CONGRUENCIA, CUANDO SE RESPONDE A PREGUN-



TAS, LOS RECEPTORES PUEDEN ÚNICAMENTE RECUPERAR INFORMACIÓN DE LA MEMORIA, QUE SEA CONGRUENTE CON EL NIVEL DE ESTRUCTURA PROFUNDA Y CON LA INFORMACIÓN QUE ELLOS ESTEN BUSCANDO. ---- CLARK (1969) MUESTRA EVIDENCIA DE LA VALIDEZ PREDICTIVA DE SU TEORÍA EN EXPERIMENTOS EN LOS CUALES LOS ADULTOS RESOLVIERON PROBLEMAS SERIADOS DE DOS A TRES TÉRMINOS. KONSENTHAL (1976) CORROBORÓ LA VALIDEZ DE LOS PRINCIPIOS EN LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS USANDO TAREAS SIMILARES. CLARK (1969) PROPUSO LA EXISTENCIA DE UNA ESTRATEGIA IMPLÍCITA EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS UTILIZADA POR LAS PERSONAS CUANDO SE COMPROMETÍAN EN LOS PROCESOS DESCRITOS EN SU TEORÍA. SE DICE QUE LA ESTRATEGIA CONSISTE DE LOS SIGUIENTES TRES PASOS:

A).- LA INTERPRETACIÓN DE LAS PROPOSICIONES Y PREGUNTAS DE UN PROBLEMA EN TÉRMINOS DE SUS RELACIONES DE ESTRUCTURA PROFUNDA B) LA RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN DE ÉSTA FORMA Y C) LA INVESTIGACIÓN POSTERIOR EN LA MEMORIA, RELACIONANDO LA INFORMACIÓN CONGRUENTE EN LA ESTRUCTURA PROFUNDA CON LA INFORMACIÓN SOLICITADA EN LA PREGUNTA.

LOS ANÁLISIS DE LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL SE VEN LIMITADOS PARA EXPLICAR LA COMPRENSIÓN DE CIERTOS TIPOS DE ORACIONES, TALES COMO LAS INVOLUCRADAS EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE RAZONAMIENTO DEDUCTIVO Y OTROS FENÓMENOS LINGÜÍSTICOS. ENTRE ESTAS LIMITACIONES ESTÁ EL DAR EXPLICACIÓN DEL PAPEL QUE JUEGAN LOS CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS Y NO LINGÜÍSTICOS QUE PROPORCIONAN LAS BASES DESDE LAS CUALES SE ABSTRAE EL SIGNIFICADO DE LA INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA. EN OTRAS PALABRAS, LAS TEORÍAS TENÍAN QUE EXPLICAR EL HECHO DE QUE LOS MENSAJES TUVIERAN DIFERENTES SIGNIFICADOS DEPENDIENDO DEL --

ENTORNO CONTEXTUAL. OTRO HECHO IMPORTANTE QUE NO EXPLICA LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL ES EL PAPEL ACTIVO DEL COMPRENDEDOR Y SU CONOCIMIENTO ACERCA DEL MUNDO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN. COMO UN RESULTADO DE ÉSTAS Y OTRAS LIMITACIONES, LA APROXIMACIÓN DE LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL HA PERDIDO RECIENTEMENTE POPULARIDAD, FUÉ LLAMADA "INTERPRETATIVA" POR BRANSFORD Y COLABORADORES (1972). CLARK MÁS TARDE SE DESILUSIONÓ CON ÉSTA APROXIMACIÓN, LA QUE ETIQUETÓ COMO "INDEPENDIENTE", EN VISTA DEL DESCUIDO AL NO TOMAR EN CUENTA EL CONTEXTO Y OTRAS VARIABLES RELEVANTES COMO EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO DEL LECTOR Y DEL ESCUCHA.

## 2.- APROXIMACION CONSTRUCTIVISTA.

LA TEORÍA CONSTRUCTIVA ASUME QUE LA EXPERIENCIA PERCEPTUAL NO ES UNA EXPERIENCIA DIRECTA A LA ESTIMULACIÓN; MÁS BIEN LA EXPERIENCIA ES PRODUCIDA POR UN NÚMERO DE INGREDIENTES ADEMÁS DE LA SITUACIÓN SENSORIAL; NUESTRAS EXPECTATIVAS, PREJUICIOS Y NUESTRO CONOCIMIENTO DEL MUNDO (TURVEY, -- 1974). ESTE AUTOR ARGUMENTÓ QUE SI BIEN UNA TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN DIRECTA ( COMO LA DE GIBSON) PUEDE EXPLICAR MÁS LA EXPERIENCIA PERCEPTUAL, LA PERCEPCIÓN DEL LENGUAJE HABLADO Y ESCRITO Y ESPECÍFICAMENTE LA COMPRENSIÓN, REQUIERE MÁS QUE LA PERCEPCIÓN DIRECTA DE INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA, ESTO ES, LA COMPRENSIÓN DEPENDE MUCHO DEL CONTEXTO EN EL CUAL OCURRE EL LENGUAJE.

UN PUNTO DE VISTA CONSTRUCTIVISTA DE LA PERCEPCIÓN DEL HABLA ESTÁ REPRESENTADO POR UNA APROXIMACIÓN DE --- "ANÁLISIS POR SÍNTESIS" (NEISSER 1967). DE ACUERDO A ESTE -- PUNTO DE VISTA, NUESTRA INTERPRETACIÓN DE LOS ESTÍMULOS VI--

SUALES ES DE ALGUNA MANERA DEPENDIENTE DE NUESTRA PREDICCIÓN SOBRE LA CUAL EL ESTÍMULO PUEDE SER. ESTA PREDICCIÓN DERIVA DE TRES PUNTOS PRINCIPALES; LA INFORMACIÓN EXACTAMENTE PERCIBIDA, EL CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE Y EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO.

LA INVESTIGACIÓN REALIZADA POR BARTTLET (1932) - SOBRE MEMORIA CONSTRUCTIVA PROPORCIONÓ MUCHAS DE LAS BASES - PARA EL DESARROLLO DE LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA - COMPRESIÓN. LOS DESCUBRIMIENTOS SE RELACIONAN CON LA FORMA - INEXACTA EN QUE LOS SUJETOS RECUERDAN HISTORIAS, Y LO LLEVA-- RON A CONCLUIR QUE LA MEMORIA NO ES UN ASUNTO SOLAMENTE DE - COPIAR Y ALMACENAR INFORMACIÓN, MÁS BIEN, LA INFORMACIÓN ES - ACTIVAMENTE CONSTRUIDA Y TRANSFORMADA SOBRE EL TIEMPO.

ENTRE LOS MÁS RESPETABLES PARTIDARIOS DE LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA PARA LA COMPRESIÓN Y MEMORIA DEL LENGUAJE FUERON BRANSFORD, FRANKS Y SUS COLABORADORES (BARCLAY Y MCCARRELL) Y POSTERIORMENTE EN SUS ESCRITOS INICIALES (BRANSFORD Y OTROS, 1977).

BRANSFORD Y SUS COLABORADORES REUNIERON UNA GRAN CANTIDAD DE EVIDENCIA DE NUMEROSOS EXPERIMENTOS QUE SOSTIENEN ESTE PUNTO DE VISTA CONSTRUCTIVISTA DE LA COMPRESIÓN (BRANSFORD Y OTROS, 1972; BRANSFORD Y FRANKS, 1971, 1972; BRANSFORD Y JOHNSON, 1972; FRANKS Y BRANSFORD, 1974, 1972; JOHNSON Y OTROS, 1973).

EN GENERAL SUS ESTUDIOS MUESTRAN QUE LA REPRESENTACIÓN EN LOS ADULTOS DE MATERIALES VISUALES DESPUÉS DE ESCUCHAR ORACIONES Ó PASAJES ES PRINCIPALMENTE UNA FUNCIÓN DE MEMORIA PARA LA RELACIONES SEMÁNTICAS EXPRESADAS, COMO OPUESTAS

A PALABRAS ESPECÍFICAS O CONSTRUCCIONES GRAMATICALES. ESTAS REPRESENTACIONES INVOLUCRAN EVALUACIONES MÁS DE LO QUE ORIGINALMENTE SE PRESENTÓ. DE SUS NUMEROSOS ESTUDIOS BRANSFORD Y COLABORADORES PROPORCIONAN LAS SIGUIENTES CONCLUSIONES:

A).- LOS ADULTOS NORMALMENTE NO ALMACENAN LAS FORMAS LINGÜÍSTICAS ESPECÍFICAS, MÁS BIEN, ABSTRAEN, SINTETIZAN É INTEGRAN LAS RELACIONES SEMÁNTICAS A TRAVÉS DE REPRESENTACIONES DE ORACIONES.

B).- ENRIQUECEN ESTAS REPRESENTACIONES SEMÁNTICAS POR LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO QUE ES SEMÁNTICAMENTE CONGRUENTE CON TODO EL LENGUAJE, Y POR LA INTEGRACIÓN DE ÉSTA NUEVA INFORMACIÓN CON EL RESTO DE LA INFORMACIÓN ABSTRACTA.

C).- EL CONOCIMIENTO QUE ES SIGNIFICATIVO VIENE DE DOS FUENTES: DEL CONOCIMIENTO DE LA GENTE ACERCA DE EVENTOS DEL MUNDO Y LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA DE CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS Y NO LINGÜÍSTICOS EN LOS CUALES SE DÁ LA INFORMACIÓN.-

DESDE ESTE PUNTO DE VISTA, LAS ORACIONES NO SON OBJETOS A SER RECORDADOS, PERO SI INFORMACIÓN QUE LOS SUJETOS PUEDEN USAR PARA CONSTRUIR DESCRIPCIONES SEMÁNTICAS DE SITUACIONES. ÉSTA CONSTRUCCIÓN TAMBIÉN DEPENDE DE LA PORCIÓN DE CONOCIMIENTO QUE LOS ESCUCHAS PUEDEN EXTRAER PARA DARLE SENTIDO FUERA DE LA INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA (BRANSFORD Y OTROS-1972). COMO LOS AUTORES SEÑALAN: "LA POSICIÓN CONSTRUCTIVISTA ARGUMENTA EN CONTRA DE LA ASUNCIÓN TÁCITA DE QUE LAS ORACIONES 'TIENEN SIGNIFICADO'. LA GENTE TIENE SIGNIFICADOS Y LA INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA NO SOLAMENTE ES UN ACTO QUE SIRVE DE INDICACIÓN EL CUAL LA GENTE PUEDE USAR PARA RECREAR Y

MODIFICAR UN CONOCIMIENTO PREVIO DEL MUNDO. LO QUE SE COMPRENDE Y RECUERDA DEPENDE DEL CONOCIMIENTO GENERAL DEL MUNDO DE LOS INDIVIDUOS Y SU AMBIENTE... (ÉSTA APROXIMACIÓN ARGUMENTA QUE) EL ACTO DE LA COMPRESIÓN, GENERALMENTE INVOLUCRA DE MANERA CONSIDERABLE LA INFORMACIÓN ESPECIFICADA POR LA CONDICIÓN DE ENTRADA, MÁS QUE RECUBRIR O CONCRETIZAR DICHA INFORMACIÓN. LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVA DESMIENTE QUE UNA ESPECIFICACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICAS CONSTITUYE UNA CARACTERIZACIÓN SUFICIENTE DE LA INFORMACIÓN VÁLIDA PARA EL ESCUCHA" - (BRANSFORD Y OTROS 1972).

BRANSFORD Y MCCARRELL (1974) DELINEARON UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA COMPRESIÓN QUE OTORGA GRAN IMPORTANCIA AL CONTEXTO COMO PRINCIPAL DETERMINANTE DEL SIGNIFICADO -- QUE LE CONCEDEN LOS SUJETOS AL MENSAJE. LOS AUTORES ARGUMENTAN LOS SIGUIENTES PUNTS.

A).- LOS SUJETOS HACEN CONTRIBUCIONES COGNOSCITIVAS MIENTRAS APRENDEN.

B).- CIERTAS CONTRIBUCIONES SON PRERREQUISITOS PARA EL ENTENDIMIENTO. ESTAS CONTRIBUCIONES PUEDEN ESTAR DENTRO DEL PRIMER CONOCIMIENTO ACERCA DE EVENTOS ABSTRAIDOS QUE NO VARIAN, O PROPORCIONADOS POR EL CONTEXTO EN EL CUAL EL LENGUAJE OCURRE. LA ORACIÓN AISLADA TIENE MUCHAS LECTURAS Y EL CONTEXTO AYUDA A LOS OYENTES/LECTORES A SELECCIONAR UNA EN PARTICULAR.

C).- EL SIGNIFICADO ES CREADO COMO UN RESULTADO DE ESAS CONTRIBUCIONES.

LOS AUTORES ARGUMENTAN QUE "EL CONTENIDO SEMÁNTICO DE UN MENSAJE EN PARTICULAR ES CREADO SOLO POR EL COMPRENDADOR,

GUIADO POR LAS CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS, CONDICIONES ESPECÍFICAS BAJO LAS CUALES LAS RELACIONES ABSTRACTAS PUEDEN SER REALIZADAS DADO UN CONOCIMIENTO DEL MUNDO " (BRANSFORD Y ---- McCARRELL).

LA TEORÍA CONSTRUCTIVA HA SIDO ATACADA EN ALGUNOS PUNTOS. UNO DE ELLOS ES LA CARACTERIZACIÓN QUE HACEN DE LA -- COMPRENSIÓN Y OTROS TIPOS DE ACTIVIDAD COGNOSCITIVA, COMO --- CONSTRUCTIVA, CUANDO EL FENÓMENO CONSTRUCTIVO PUEDE VARIAR A TRAVÉS DE SUJETOS, SITUACIONES, MATERIALES, PROPÓSITOS, DEL - MISMO MODO QUE LAS DEMANDAS DE LA TAREA. RECIENTEMENTE SPIRO- (1977) PROPUSO UNA TEORÍA "RECONSTRUCTIVA" QUE SUPUESTAMENTE- EXPLICA LAS DIFERENCIAS EN LA ETAPA EN LA CUAL LOS SUJETOS RE CUERDAN EVENTOS EXACTAMENTE DEPENDIENDO DE FACTORES SITUACIO- NALES E INDIVIDUALES. EN SU CLÁSICO ESTUDIO, SPIRO (1975) PRE SENTÓ A DOS GRUPOS DE SUJETOS EXACTAMENTE LA MISMA HISTORIA - ACERCA DE UNOS NOVIOS. AL GRUPO DE "CONDICIÓN DE MEMORIA" SE- LE DIJO QUE PARTICIPARÍA EN UN EXPERIMENTO DE MEMORIA MIEN--- TRAS AL GRUPO DE "INTERACCIÓN COGNOSCITIVA" REFLEXIONABA SO-- BRE EL EXPERIMENTO CON REACCIONES INQUIETAS A LAS SITUACIONES MIENTRAS ESCUCHABAN UNA HISTORIA REAL. EL GRUPO DE "INTERAC-- CIÓN COGNOSCITIVA" MOSTRÓ MÁS DISTORSIONES (RECONSTRUCCIONES) EN SU RECUERDO QUE EL GRUPO "MEMORIA", DEMOSTRANDO QUE LOS -- ÚLTIMOS SUJETOS HABÍAN INCORPORADO MÁS DE SUS CONCEPCIONES -- PERSONALES. DE ÉSTA MANERA SPIRO ARGUMENTÓ QUE LA MEMORIA Y - OTROS PROCESOS COGNOSCITIVOS SON MUY DEPENDIENTES DE OTROS -- FACTORES SITUACIONALES.

INCORPORÓ ÉSTE Y OTROS DESCUBRIMIENTOS EN SU ---- "TEORÍA RECONSTRUCTIVA" QUE OFRECIÓ COMO UNA ALTERNATIVA A -

A LA "TEORÍA CONSTRUCTIVA", ROYER (1977).

EN GENERAL, UN PUNTO DE VISTA CONSTRUCTIVISTA, A-DIFERENCIA DE OTROS (POR EJEMPLO "INTERPRETATIVO") DÁ EL MÁXIMO CRÉDITO A LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL COMPRENDEDOR. PROPORCIONA UN MARCO TEÓRICO MUCHO MUY AMPLIO PARA ANALIZAR EL ENTENDIMIENTO DEL LENGUAJE QUE INCLUYE FACTORES IMPORTANTES, -- COMO FACTORES CONTEXTUALES Y SITUACIONALES EN UN EXTREMO Y -- LAS CONTRIBUCIONES DE LOS INDIVIDUOS EN EL OTRO. AL MISMO --- TIEMPO, ALGUNAS EXPLICACIONES CONSTRUCTIVISTAS TIENDEN A SOBREENFATIZAR LOS ASPECTOS ELABORATIVOS DE LA COGNICIÓN Y A DESCUIDAR FACTORES RELACIONADOS A LA INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA Y OTRAS VARIABLES AMBIENTALES.

ESTE SOBREENFASIS LLEVA A UNA EXPLICACIÓN GLOBAL-QUE VIENE A SER TAMBIÉN VAGA Y ASI DIFÍCIL DE EXPLICAR. ----- CUANDO TOMAMOS LOS EXTREMOS DE LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA SE DÁ TAMBIÉN MUCHO CRÉDITO A A LAS CONSTRUCCIONES DEL INDIVIDUO Y CASI NINGUNO A LA NATURALEZA DE ENTRADA DE INFORMACIÓN Y AL MEDIO EN EL CUAL LA CONDUCTA TIENE LUGAR.

BRANSFORD Y SUS COLABORADORES (EJEMPLO BRANSFORD-Y OTROS 1977; SHAW Y BRANSFORD, 1977) HAN IDO PRINCIPALMENTE DE UNA POSICIÓN "CONSTRUCCIONISTA" A UNA POSICIÓN "INTERACCIONISTA", DONDE EL CONTEXTO Y LA PERCEPCIÓN DIRECTA TIENEN PRIMACÍA SOBRE EL FENÓMENO CONSTRUCTIVO. ESTA APROXIMACIÓN -- "ECOLÓGICA" (SHAW Y BRANSFORD 1977) ES MÁS ESTRICTA QUE LOS POSTULADOS GIBSONIANOS DE LA PERCEPCIÓN DIRECTA (EJEMPLO ---- GIBSON, 1966). LOS AUTORES ARGUMENTAN QUE NO HAY NECESIDAD DE POSTULAR LA INTERVENCIÓN DE ETAPAS ENTRE EL AGENTE DE CONOCIMIENTO Y EL MUNDO A SER CONOCIDO, O MÁS QUE ESO, UNA EXPLI-

CACIÓN MÁS PARSIMONIOSA SE PROPORCIONA DE ACUERDO A QUE NUESTROS SISTEMAS PERCEPTUALES SON VÁLIDOS, CON LA CAPACIDAD PARA EXTRAER EL SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA SIN LA NECESIDAD DE ALGUNOS MEDIADORES COMO LA MEMORIA O INFERENCIAS. ESTOS ÚLTIMOS PROCESOS PUEDEN SERVIR A LA PERCEPCIÓN PERO NO CONTRIBUIR DIRECTAMENTE A SU NATURALEZA. BRANSFORD Y OTROS (1977) CARACTERIZAN LOS ACTOS DE PERCEPCIÓN, ENTENDIMIENTO Y CONOCIMIENTO COMO CODICIOSOS DE LOS SIGNIFICADOS DE LA ENTRADA DE INFORMACIÓN. ESTOS SIGNIFICADOS SON ÚNICAMENTE ESPECIFICADOS COMO -- UNA FUNCIÓN DE LA RELACIONES ENTRE UN MARCO CONTEXTUALMENTE INDUCIDO Y LA ENTRADA DE INFORMACIÓN PARTICULAR. SE ASUME QUE LA EXPERIENCIA ANTERIOR AFECTA LA EXPERIENCIA POSTERIOR POR -- "COLOCACIÓN DE LAS ETAPAS" O "ARMONIZACIÓN" DEL ORGANISMO PARA GENERAR UN SIGNIFICADO PARTICULAR DENTRO DE UN MEDIO CONTEXTUAL DETERMINADO. TODO ESTE MARCO TEÓRICO ELUDE ALGUNAS DE LAS TRAMPAS DE LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA. REPRESENTAN -- UNA DISMINUCIÓN DE LA PREOCUPACIÓN CON EL PROCESAMIENTO COGNOSCITIVO PER SE Y EL PUNTO DE VISTA DEL PROBLEMA DE LA EXPERIENCIA COMO UNA INTERACCIÓN ENTRE EL HOMBRE Y EL MEDIO .

SE HAN HECHO VARIOS ESFUERZOS PARA RECONCILIAR -- LAS POSICIONES CONSTRUCTIVISTAS CON LA DE LA PERCEPCIÓN DIRECTA, SIN EMBARGO, ALGUNOS AUTORES CONCUERDAN EN TÉRMINOS RELATIVOS, QUE LAS APROXIMACIONES PUEDEN CO-EXISTIR, POR EJEMPLO NEISSER (1975) ARGUMENTA QUE SI BIEN ES VERDAD QUE EL QUE PERCIBE ES ACTIVO, NO SE PUEDE EVITAR LA CONNOTACIÓN DE QUE HAY UN PRODUCTO FINAL CONSTRUIDO EN LA MENTE DEL QUE PERCIBE ---- (VER TAMBIÉN ANDERSON Y SAEGER).

EN GENERAL, SI BIEN LAS APROXIMACIONES CONSTRUCTI



VISTAS RECONOCEN EL IMPORTANTE PAPEL QUE JUEGAN EL CONOCIMIENTO PREVIO EN TODA LA SITUACIÓN DE COMPRENSIÓN. NO ESTÁ ESPECIFICADO MÁS ALLÁ EN QUE CONSISTE ESTE CONOCIMIENTO Y COMO AFECTA Y ES AFECTADO POR LA NUEVA EXPERIENCIA, UN ESFUERZO PARA CONTESTAR ESTAS INTERROGANTES ESTÁ DADO POR LA APROXIMACIÓN DEL "ESQUEMA".

### 3.- APROXIMACIONES DE "ESQUEMAS"

RECIENTEMENTE LOS ESFUERZOS COMBINADOS DE PSICÓLOGOS COGNOSCITIVOS, LINGUISTAS Y ESPECIALISTAS EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL, HAN FORMULADO UNA SERIE DE POSTULADOS PARA ANALIZAR LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE. ESTAS TEORÍAS ESTAN RELACIONADAS A LA VIEJA NOCIÓN DE ESQUEMA.

LA NOCIÓN HA SIDO ADOPTADA POR MUCHOS PSICÓLOGOS COGNOSCITIVOS PARA EXPLICAR COMO LA EXPERIENCIA ES ORGANIZADA INTERNAMENTE É INFLUENCIA SUBSECUENTES RELACIONES CON EL MEDIO. UN ESQUEMA ES: "UNA DESCRIPCIÓN DE UNA CLASE PARTICULAR DE CONCEPTOS Y ESTÁ COMPUESTO DE UNA JERARQUÍA DE ESQUEMAS INCRUSTADOS DENTRO DE OTROS ESQUEMAS. LA REPRESENTACIÓN DE LO MÁS ALTO DE LA JERARQUÍA ES SUFICIENTEMENTE GENERAL PARA ABARCAR LOS ASPECTOS ESENCIALES DE TODOS LOS MIEMBROS DE LA CLASE", (ADAMS Y COLLINS 1977).

EL CONCEPTO TAMBIÉN HA SIDO ADOPTADO PARA EXPLICAR LA FORMA EN QUE EL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO ES ORGANIZADO Y COMO AFECTA LA COMPRENSIÓN. ENTRE LOS MÁS FERVOROSOS PARTIDARIOS DE LA APROXIMACIÓN DEL "ESQUEMA" PARA LA COMPRENSIÓN ES ANDERSON (1977). CONSIDERA A LOS ESQUEMAS COMO REPRESENTACIONES MENTALES ABSTRACTAS (ESTRUCTURADAS) DE CONOCIMIENTO EXISTENTE QUE TIENE UNA ORGANIZACIÓN E IMPONE UN MARCO DE RE-

FERENCIA QUE GOBIERNA LA ADQUISICIÓN DE NUEVAS EXPERIENCIAS. ASÍ, LA PERCEPCIÓN, LA COMPRESIÓN É INTERPRETACIÓN INVOLUCRAN UNA INTERACCIÓN ENTRE LA ENTRADA DE INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EXISTENTE.

ESTA APROXIMACIÓN DEL "ESQUEMA NO DIFIERE MUCHO DE LA CONSTRUCTIVISTA. ESTO ES, LAS APROXIMACIONES DEL "ESQUEMA" TAMBIÉN ENFATIZAN LA CONTRIBUCIÓN ACTIVA DEL SUJETO, LOS ASPECTOS ELABORATIVOS DE LA COMPRESIÓN Y LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO. EN SU CLÁSICO ESTUDIO, ANDERSON Y ORTONY (1975) EXPUSIERON A UN GRUPO DE SUJETOS A ORACIONES EN LAS QUE SE UTILIZABAN LOS MISMOS VERBOS PERO EN DIFERENTES CONTEXTOS. LOS SUJETOS INTERPRETABAN LA PALABRA EN DIFERENTES SENTIDOS EN CADA CONTEXTO. LOS SUJETOS TAMBIÉN HICIERON DIFERENTES INFERENCIAS ACERCA DE LA SITUACIÓN, MANERAS, CIRCUNSTANCIAS, ETC. CONCLUYEN QUE LOS ESQUEMAS ABSTRACTOS LO PROGRAMAN LOS SUJETOS PARA GENERAR ESCENARIOS CONCRETOS DEPENDIENDO DEL CONTEXTO EN EL QUE SE ENCUENTRA LA INFORMACIÓN.

PARA SABER COMO LOS ESQUEMAS JUEGAN UN PAPEL IMPORTANTE EN LA FORMA EN QUE LA GENTE PROCESA MATERIALES EN PROSA, EN NECESARIO DESCRIBIR CUATRO CARACTERÍSTICAS CLAVES DE LOS ESQUEMAS QUE PUEDEN AYUDAR A ENTENDER MEJOR EL PAPEL DE LOS ESQUEMAS EN LA COGNICIÓN. ÉSTAS CARACTERÍSTICAS SON: 1).- LOS ESQUEMAS TIENEN RANURAS O VARIABLES, 2) LOS ESQUEMAS PUEDEN SER INCRUSTADOS DENTRO DE OTROS ESQUEMAS; 3) LOS ESQUEMAS PUEDEN VARIAR EN SUS NIVELES DE ABSTRACCIÓN Y 4) -- LOS ESQUEMAS REPRESENTAN CONOCIMIENTO GENERAL DEL MUNDO MÁS QUE DEFINICIONES DE OBJETOS Ó EVENTOS (RUMELHART Y ORTONY -- 1977). SE DESCRIBE BREVEMENTE CADA UNO DE ELLOS ANTES DE CON

SIDERAR EL PAPEL DE LOS ESQUEMAS EN EL PROCESAMIENTO DE MATERIALES EN PROSA.

1).- LOS ESQUEMAS INVOLUCRAN CONOCIMIENTO GENERALIZADO ACERCA DE EVENTOS, SITUACIONES Ú OBJETOS; ELLOS NO INCLUYEN INFORMACIÓN ESPECÍFICA ACERCA DE ACCIONES ESPECÍFICAS. ASÍ, SE PUEDE TENER UN ESQUEMA ACERCA DE LO DADO, QUE CONTIENE CONOCIMIENTO GENERAL ACERCA DEL HECHO QUE PODRÍA SER UN DONADOR, UNA ESENCIA, Y UN RECIPIENTE DE LA ESENCIA. ESTAS TRES CATEGORÍAS SON LLAMADAS RANURAS O VARIABLES Y PUEDEN SER RELLENADAS EN UNA VARIEDAD DE FORMAS. (POR EJEMPLO: JUÁN DÁ LA PELOTA A JAIME Ó EL GOBIERNO DÁ ESTAMPILLAS PARA LA CARNE A LOS MINEROS. DONDE JUÁN Y EL GOBIERNO SON LOS DONADORES, LA PELOTA Y LAS ESTAMPILLAS SON LA ESENCIA Y JAIME Y LOS MINEROS SON LOS RECIPIENTES).

EL HECHO DE QUE LOS ESQUEMAS SON ENTIDADES CON -- SIGNIFICADOS QUE PUEDEN APLICAR A MUCHAS SITUACIONES DIFERENTES. EN CADA UNA DE ESTAS SITUACIONES LAS RANURAS SON RELLENADAS CON DIFERENTES VALORES ESPECÍFICOS. LOS PROCESOS DE RELLENO DE ESTAS RANURAS SE LLAMA: INSTANTACIÓN DEL ESQUEMA. ESTE ES UN PROCESO QUE JUEGA UN PAPEL FUNDAMENTAL EN LA COMPRESIÓN DE MATERIALES DE PROSA. GENERALMENTE LAS RANURAS EN UN ESQUEMA SON RELLENADAS CON INFORMACIÓN DEL MEDIO. POR EJEMPLO, --- CUANDO LA GENTE OBSERVA UNA CASA EN CONSTRUCCIÓN, PUEDE DETERMINAR DE LO QUE HA VISTO, DONDE SE LOCALIZAN LOS CIMIENTOS Ó- QUE TIPO DE CASA ESTÁ SIENDO CONSTRUIDA. EN ALGUNAS SITUACIONES, SIN EMBARGO, EL MEDIO PUEDE PROPORCIONAR NO- INFORMACIÓN DE COMO SE RELLENARÁN ALGUNAS DE ESAS RANURAS. POR EJEMPLO, - CUANDO NOS APROXIMAMOS AL LUGAR DONDE CONSTRUYEN UNA CASA, --

LOS MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN PUEDEN HABER SIDO YA ENTREGADOS. ASI, PODEMOS TENER NO-INFORMACIÓN ACERCA DE QUIENES ENTREGARON LOS MATERIALES. EN TALES CASOS UNA RANURA PUEDE SER RELLENADA POR AUSENCIA O POR INFERENCIA . ESTO ES, PODEMOS SABER DE EXPERIENCIAS PASADAS QUE COMPAÑÍAS MADERERAS TIENEN CAMIONES DISTRIBUIDORES, HAY SOLAMENTE UNA COMPAÑÍA MADERERA EN LA CIUDAD, LA MÁ S CERCANA ESTÁ A 75 KMS. DEL LUGAR. BAJO ESAS CONDICIONES LA RANURA PARA ¿QUIENES ENTREGARON LOS MATERIALES? PUEDE SER RELLENADA POR INFERENCIA. LA COMPAÑÍA MADERERA "DON" ENTREGÓ LOS MATERIALES. ESTE PROCESO DE AUSENCIA-JUEGA UN PAPEL IMPORTANTE EN LA COMPRESIÓN DEL TEXTO.

2).- LOS ESQUEMAS PUEDEN ESTAR INCRUSTADOS DENTRO DE OTRO. POR ESO SE PUEDE DECIR QUE LOS COMPONENTES DE UN ESQUEMA PUEDEN SER LOS DEL ESQUEMA MISMO. POR EJEMPLO, EN EL ESQUEMA DE CARA, HAY RANURAS PARA INFORMACIÓN ACERCA DE LOS OJOS, NARIZ, OIDOS Y BOCA Y COMO SE RELACIONAN UNO CON OTRO. SIN EMBARGO TAMBIÉN SE TIENE UN ESQUEMA PARA LOS OJOS, QUE INCLUYEN RANURAS PARA INFORMACIÓN CONCERNIENTE A LA PUPILA, RETINA, IRIS Y PÁRPADOS. DE MANERA SIMILAR EL ESQUEMA DE CARA PUEDE SER UN SUBESQUEMA PARA UNO MÁ S GRANDE, INCLUSIVE-EL ESQUEMA DE PERSONA.

DE ESTA MANERA SE OBSERVA QUE NUESTRO CONOCIMIENTO DE EL MUNDO ES JERÁRQUICAMENTE ORGANIZADO, CONSIDERANDO-PARA AMBOS LAS INTERRELACIONES ENTRE CIERTOS ASPECTOS "IMPORTANTES" DE UNA SITUACIÓN O EVENTO (OJOS, NARIZ, OIDO Y LABIOS PARA LA CARA) Y ACCESO A LA INFORMACIÓN DE MENOR IMPORTANCIA PERO SIN EMBARGO RELACIONADA (PÁRPADOS, IRIS, NARIZ). ESTO NOS LLEVA DIRECTAMENTE A LA TERCERA CARACTERÍSTICA DE -

LOS ESQUEMAS.

3).- LOS ESQUEMAS VARIAN EN SU NIVEL DE ABSTRACCIÓN, EL CONOCIMIENTO QUE SE TIENE ACERCA DEL MEDIO VARIA -- DRAMATICAMENTE EN ABSTRACCIONES. ASI COMO SE TIENE UN CONOCIMIENTO ESPECÍFICO ACERCA DE EL NÚMERO Y TIPOS DE LÍNEAS QUE COMPONEN LA LETRA "A" Y UN CONOCIMIENTO MÁ S GENERAL ACERCA - DE LAS RELACIONES ENTRE PALABRAS, ASI COMO EL HECHO DE QUE - LOS CANARIOS SON PÁJAROS Y LOS MELOCOTONES SON FRUTAS.

ALGUNOS DESCUBRIMIENTOS RECIENTEMENTE REALIZADOS POR RUMELHART (1975) Y KINTSCH Y VAN DIJK (CITADO EN KINTSCH 1977) SUGIERE QUE LOS HUMANOS TIENEN MÁ S QUE UNA COLECCIÓN- DE CONOCIMIENTOS ABSTRACTOS. POR EJEMPLO, KINTSCH Y VAN DIJK DEMOSTRARON QUE LA GENTE DE CULTURAS DEL OESTE TIENEN UN ESQUEMA PARA LA ESTRUCTURA DE PASAJES DE NARRATIVA EN PROSA. - LOS INDIVIDUOS DE ESTAS CULTURAS SABÍAN QUE CADA PASAJE EN - PROSA INVOLUCRA EL ESTABLECIMIENTO DE UNA SERIACIÓN PARA LA- HISTORIA (EXPOSICIÓN) QUE INCLUYE UN VARIABLE NÚMERO DE EPI- SODIOS ACERCA DE UNA FIGURA CENTRAL (EL HÉROE O HEROÍNA). -- DENTRO DE CADA EPISODIO HAY UNA COMPLICACIÓN SEGUIDA POR UNA RESOLUCIÓN.

CUANDO LOS SUJETOS LEEN NARRACIONES, INTENTAN RE LLENAR LOS ESPACIOS POR EXPOSICIÓN, COMPLICACIÓN Y RESOLUCIÓN PARA OBTENER EL ENTENDIMIENTO DE LA HISTORIA. CUANDO A LOS - SUJETOS SE LES PRESENTAN HISTORIAS QUE NO TIENEN ESTA FORMA- SE LES DIFICULTA ENTENDER. CLARAMENTE EL RANGO DE CONOCIMIEN- TOS QUE SE POSEE VARÍAN DESDE LO MUY ESPECÍFICO A LO MÁ S ABS- TRACTO.

4).- LA ÚLTIMA CARACTERÍSTICA DE LOS ESQUEMAS: -

SON REPRESENTACIONES DE EL CONOCIMIENTO GENERAL QUE LA GENTE TIENE DE SU MUNDO. EN ESTE SENTIDO LOS ESQUEMAS NO SON DEFINICIONES DE CONCEPTOS QUE ESPECIFIQUEN ALGUNA RELACIÓN PARTICULAR ENTRE ELLOS. POR EJEMPLO, UNA DEFINICIÓN DEL TÉRMINO - ESTUDIANTE PODRÍA INDICAR QUE UN ESTUDIANTE ES UNA PERSONA- INSCRITA EN UNA INSTITUCIÓN OFICIAL DE ENSEÑANZA. TODAS LAS- DEFINICIONES SON ÚTILES PERO NO CARACTERIZAN EL TIPO DE CONQ CIMIENTO QUE LOS HUMANOS TIENEN DE SU MEDIO.

UNA SUPOSICIÓN FUNDAMENTAL DE LA TEORÍA DEL ES-- QUEMA APROXIMADA A LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE ES QUE EL LEN GUAJE HABLADO O ESCRITO NO LLEVAN EN SI MISMOS EL SIGNIFICA- DO. MÁS BIEN, UN TEXTO SOLO PROPORCIONA DIRECCIONES PARA QUE EL LECTOR/ESCUCHA RECUPERE O CONSTRUYA EL SIGNIFICADO A PAR- TIR DEL CONOCIMIENTO PREVIAMENTE ADQUIRIDO.

COMO SE MENCIONÓ ANTERIORMENTE, SEGÚN LA DEFINI- CIÓN DE ADAMS Y COLLINS (1977) LOS ESQUEMAS ESTÁN COMPUESTOS DE UNA JERARQUÍA DE ESQUEMAS. CUANDO LA JERARQUÍA VA HACIA - ABAJO, EL NÚMERO DE ESQUEMAS INCRUSTADOS SE MULTIPLICAN, --- MIENTRAS EL CAMPO SE REDUCE, HASTA QUE, EN EL NIVEL MÁS BAJO LOS ESQUEMAS SE APLICAN ÚNICAMENTE A LOS EVENTOS PERCEPTUA-- LES. CADA ESQUEMA EN CADA NIVEL CONSISTE DE DESCRIPCIONES DE LOS COMPONENTES IMPORTANTES DE SUS SIGNIFICADOS Y SUS INTE- RRELACIONES. DONDE ESTAS DESCRIPCIONES SON EN SI MISMAS ES-- QUEMAS DEFINIDAS EN EL NIVEL APROPIADO DE ESPECIFICIDAD. EL- PODER DE ÉSTA ESTRUCTURA DERIVA DEL HECHO DE QUE EL NIVEL - MÁS ALTO DE REPRESENTACIÓN DE ALGÚN ESQUEMA SIMULTÁNEAMENTE- PROPORCIONA UNA ABSTRACCIÓN Y UNA ESTRUCTURA CONCEPTUAL PARA TODOS LOS EVENTOS PARTICULARES QUE CAEN DENTRO DE ESTE CAMPO.

PORQUE LA DESCRIPCIÓN DEL NIVEL MÁS ALTO DE UN ESQUEMA PUEDE ESTAR RELACIONADO CON CADA MIEMBRO DE LA CLASE, EL ESQUEMA - ESPECIFICA LAS INTERRELACIONES ENTRE COMPONENTES SUBYACENTES, CADA UNO DE LOS ELEMENTOS ES ESPECIFICADO, Y PUEDE SER ENTEN- DIDO EN EL PROPIO CONTEXTO.

ADAMS Y COLLINS (1977) FORMULARON UN MODELO DE - LECTURA QUE ENFATIZA LOS ESQUEMAS YA FORMADOS COMO DETERMI-- NANTES DE LA FORMA EN QUE LA INFORMACIÓN TEXTUAL ES PROCESA- DA Y ENTENDIDA. LA COMPRENSIÓN ES INSTANTACIÓN DONDE LOS --- ELEMENTOS TEXTUALES SON AJUSTADOS DENTRO DE LAS RANURAS DEL- ESQUEMA. EL MODELO ASUME UN PROCESAMIENTO DE ABAJO-ARRIBA -- DONDE LOS DATOS SE ADECUAN AL NIVEL BAJO DE LOS ESQUEMAS Y - SE MUEVA HACIA LA PARTE ALTA DE LA JERARQUÍA DEL ESQUEMA. AL MISMO TIEMPO, OCURRE EL PROCESAMIENTO ARRIBA-ABAJO, ASÍ, EL- SISTEMA EXAMINA LA INFORMACIÓN PARA ADECUARLA A LAS RANURAS- DEL ESQUEMA. ESTOS DOS TIPOS DE PROCESOS SE ASUME QUE INTERAC- TUAN DE UN MODO COORDINADO DENTRO Y FUERA DE LOS ESQUEMAS. - ASI, LOS ESQUEMAS EXISTEN EN TODOS LOS NIVELES DE ABSTRAC--- CIÓN Y PROCESAMIENTO. LOS NIVELES EN LOS QUE ACTUAN DURANTE- LA LECTURA SON:

- A).- LETRAS Y NIVELES DE LA PALABRA.
- B).- SINTÁCTICO.
- C).- SEMÁNTICO.
- D).- INTERPRETATIVO.

ESTE ÚLTIMO INVOLUCRA LA IMPOSICIÓN DE UNA ESTRUCTURA SOBRE- EL PASAJE COMO UN TODO, DEPENDIENDO DE LOS PROPÓSITOS DEL -- LECTOR Y SU PERCEPCIÓN DE LAS INTENCIONES DEL AUTOR. LOS AU- TORES ARGUMENTAN QUE LA COMPRENSIÓN DEPENDE DE LA HABILIDAD-

DEL LECTOR PARA INTERRELACIONAR DE MANERA APROPIADA SU CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN TEXTUAL ENTRE Y DENTRO DE LOS NIVELES DE ANÁLISIS. TODOS LOS NIVELES INTERACTUAN A TRAVÉS DE UNA SOLA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO ESTRATIFICADO REPRESENTADA POR EL SISTEMA DE ESQUEMAS.

#### 4.- APROXIMACION INTERACCIONISTA.

ALGUNOS TEÓRICOS HAN PLANTEADO MODELOS DE LECTURA ASUMIENDO UNA SERIE DE ETAPAS DE PROCESAMIENTO NO INTERACTIVOS, ESTO ES, UNA SERIE INDEPENDIENTE EN FORMA PARALELA DE PROCESAMIENTO DE UNIDADES (GOUGH 1972 Y SAMUELS Y LABERGE -- 1974). RUMELHART (1976) ES UNO DE LOS TEÓRICOS QUE PLANTEAN UN MODELO INTERACTIVO DE LA LECTURA COMO ALTERNATIVA A LAS FORMULACIONES DE LOS AUTORES MENCIONADOS, Y DEFINE A LA LECTURA COMO: "EL PROCESO DE ENTENDIMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO, EL CUAL SE INICIA CON UN MOVIMIENTO DE PATRONES SOBRE LA RETINA Y TERMINA (CUANDO TIENE ÉXITO) CON UNA IDEA DEFINIDA -- ACERCA DEL MENSAJE". DE ESTA MANERA PARA EL AUTOR LA LECTURA ES TANTO UN PROCESO PERCEPTUAL COMO COGNOSCITIVO, EN EL CUAL EL LECTOR HÁBIL PUEDE HACER USO TANTO DE LA INFORMACIÓN SENSORIAL COMO DE LA NO SENSORIAL QUE SERÍA LA INFORMACIÓN ORTOGRÁFICA, SEMÁNTICA, SINTÁCTICA, PRAGMÁTICA Y LEXICAL DEL LENGUAJE.

ESTAS DIVERSAS FUENTES DE INFORMACIÓN PARECEN INTERACTUAR EN FORMA COMPLEJA DURANTE EL PROCESO DE LA LECTURA.

LA HIPOTESIS QUE PROPONE RUMELHART ES QUE LA INFORMACIÓN GRÁFICA ENTRA AL SISTEMA Y SE REGISTRA EN UN ALMACÉN DE INFORMACIÓN VISUAL (V I S), HAY UN MECANISMO QUE OPERA SOBRE ESTA INFORMACIÓN, EXTRAYENDO LAS CARACTERÍSTICAS --



CRÍTICAS DEL VIS QUE SIRVEN COMO UN SUMINISTRO SENSORIAL PARA UN PATRÓN SINTETIZADOR; ADEMÁS DE ÉSTA INFORMACIÓN SENSORIAL EL PATRÓN SINTETIZADOR PROPORCIONA INFORMACIÓN NO SENSORIAL ACERCA DE LA ESTRUCTURA DEL LENGUAJE. EL PATRÓN SINTETIZADOR UTILIZA TODA ESTA INFORMACIÓN PARA PRODUCIR UNA INTERPRETACIÓN DEL ESTÍMULO GRÁFICO. DE ESTA MANERA EL PROCESO DE LA LECTURA ES EL PRODUCTO DE LA APLICACIÓN SIMULTÁNEA DE TODAS ESTAS FUENTES DE CONOCIMIENTO.

ESTE MODELO INTERACTIVO DE LECTURA ESTÁ BASADO EN DOS SISTEMAS DIFERENTES DE COMUNICACIÓN DENTRO DEL CONTEXTO DE PROCESAMIENTO POR COMPUTADORAS, UNO DE ESTOS SISTEMAS FUÉ DESARROLLADO POR RON CAPLAN (1973) Y SE LLAMA EL "PROCESADOR GENERAL SINTÁCTICO" (G S P ) Y EL SEGUNDO FUÉ DESARROLLADO POR RAJ REDDY Y ASOCIADOS (1974), ESTE SISTEMA SE LLAMA: HEARSAY II, AMBOS SISTEMAS CONSISTEN DE UN CONJUNTO DE PROCESOS ASINCRÓNICOS TOTALMENTE INDEPENDIENTES, QUE SE COMUNICAN POR MEDIO DE UN DISEÑO DE ALMACENAMIENTO GLOBAL DE DATOS QUE ES ALTAMENTE ESTRUCTURADO. SIN EMBARGO EL MODELO INTERACTIVO ESTÁ MÁS APEGADO AL SISTEMA DE HEARSAY II EL CUAL PROPONE QUE LAS FUENTES CONTIENEN UN CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO ACERCA DE ALGÚN ASPECTO DEL PROCESO DE LECTURA. EL MENSAJE CENTRAL CONSERVA UNA LISTA DE HIPÓTESIS ACERCA DE LA NATURALEZA DE LA FUENTE, CADA FUENTE DE CONOCIMIENTO CONSTANTEMENTE ESCUDRIÑA EL MENSAJE CENTRAL POR LA APARICIÓN DE UNA HIPÓTESIS RELEVANTE A SU PROPIA ESFERA DE CONOCIMIENTO. CUANDO TAL HIPÓTESIS ENTRA AL MENSAJE CENTRAL, LA FUENTE DE CONOCIMIENTO EN CUESTIÓN EVALÚA LA HIPÓTESIS A LA LUZ DE SU PROPIO CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO. COMO UN RESULTADO DE SU

ANÁLISIS LA HIPÓTESIS PUEDE SER CONFIRMADA O NO CONFIRMADA Y REMOVIDA DEL MENSAJE CENTRAL Ó UNA NUEVA HIPÓTESIS PUEDE AÑADIRSE AL MENSAJE CENTRAL. ESTE PROCESO CONTINUA HASTA QUE ALGUNA DECISIÓN PUEDA SER ALCANZADA. EL MENSAJE CENTRAL PUEDE SER REPRESENTADO COMO UN ESPACIO TRIDIMENSIONAL : UNA DIMENSIÓN - REPRESENTA LA POSICIÓN A LO LARGO DE LA LÍNEA DEL TEXTO, OTRA REPRESENTA EL NIVEL DE LA HIPÓTESIS (NIVEL DE LA PALABRA, DE LETRA O DE FRASE ) Y LA OTRA DIMENSIÓN REPRESENTA LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA.

RUMELHART CONSIDERA QUE HAY UNA BUENA CANTIDAD DE EVIDENCIA QUE SUGIERE QUE LA LECTURA ESTÁ MEJOR CARACTERIZADA CON UN PROCESO DE APLICACIÓN SIMULTÁNEA DE LAS DIVERSAS FUENTES DE CONOCIMIENTO Y DE ÉSTA MANERA LA APREHENSIÓN DE INFORMACIÓN EN UN NIVEL ALTO, YA QUE LA PERCEPCIÓN ES EL PRODUCTO DE LAS INTERACCIONES SIMULTÁNEAS DE LAS FUENTES DE CONOCIMIENTO.

MIENTRAS ALGUNOS MODELOS ENFATIZAN EL PROCESAMIENTO DE ABAJO-ARRIBA Y OTROS EL DE ARRIBA-ABAJO, ESFUERZOS RECIENTES HAN REUNIDO E INTEGRADO LOS DOS. EL RECIENTE MODELO DE KINTSCH Y VAN DIJK ( 1978) ILUSTRAN ESTE ESFUERZO EN LO QUE QUIZÁS SEA LA MEJOR EXPLICACIÓN ARTICULADA DE LOS PROCESOS DE COMPRESIÓN Y RECUERDO DEL TEXTO HASTA LA FECHA. EL MODELO SE APLICA TANTO PARA LOS LECTORES COMO PARA LOS ESCUCHAS, Y CONCIERNE PRINCIPALMENTE AL PROCESAMIENTO MÁS ALLÁ DE LOS NIVELES GRAFÉMICOS Ó FONÉMICOS, ( LOS AUTORES ARGUMENTAN QUE LAS PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LOS DOS MODOS OCURREN EN LOS NI

VELES MÁS BAJOS, AL MENOS PARA LECTORES HÁBILES). EL MODELO -  
ANALIZA LAS TRES CLASES DE PROCESAMIENTO:

1).- ABAJO- ARRIBA.

2).- ARRIBA-ABAJO.

3).- LOS PROTOCOLOS DE RECUERDO Y RESUMEN EN EL PRO-  
CESO DE PRODUCCIÓN.

UNA CARACTERÍSTICA DEL MODELO ES QUE ASUMEN UNA MUL-  
TIPLICIDAD DE PROCESOS QUE OCURREN ALGUNAS VECES PARALELAMENTE -  
Y OTRAS SECUENCIADAMENTE. LOS QUE OCURREN EN FORMA PARALELA SON  
PROCESOS MÚLTIPLES Y LOS QUE OCURREN EN SECUENCIA SON TRASLAPA-  
DOS .

PRESENTA FUNDAMENTALMENTE TRES TIPOS DE OPERACIONES:

A).- LA ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS  
DE UN TEXTO DENTRO DE UN TODO COHERENTE.

B).- RESUME EL SIGNIFICADO TOTAL DEL TEXTO DENTRO-  
DE SU ESENCIA.

C).- LA GENERACIÓN DE NUEVOS TEXTOS A PARTIR DE LAS  
CONSECUENCIAS DE LOS TRABAJOS DE MEMORIA DE LOS PROCESOS DE --  
COMPRESIÓN.

EL MODELO ESPECIFICA EN PRINCIPIO LA ESTRUCTURA SE-  
MÁNTICA DE LOS TEXTOS; POSTERIORMENTE DESCRIBE EL PROCESAMIENTO  
PSICOLÓGICO DE LA INFORMACIÓN BASADO EN LAS IDEAS DE LA ESTRUC-  
TURA DEL TEXTO.

KINTSCH Y VAN DIJK (1977) EXPLORAN LA NOCIÓN DE --  
MACROESTRUCTURA EN LA COMPRESIÓN; SUS RESULTADOS EXPERIMENTA-  
LES HAN DEMOSTRADO COMO EL LECTOR USA ESTRUCTURAS CONCEPTUALES  
Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO PARA INFERIR CUÁL PODRÍA SER LA ESTRUC-  
TURA APROPIADA DEL TEXTO, NO SE INTERESAN POR EL ----- -.-

PAPEL DE LA INFERENCIA PER SE. ESTOS AUTORES SE HAN PREOCUPADO POR UNA TEORÍA GENERAL DEL DISCURSO. VAN DIJK HA INCORPORADO EL TRABAJO DE KINTSCH EN SU TEORÍA O REPRESENTACIÓN SEMÁNTICA PARA ORACIONES. ESTA REPRESENTACIÓN SE LLAMA LA MICROESTRUCTURA DEL PASAJE, TAMBIÉN HA DESARROLLADO UNA REPRESENTACIÓN SEMÁNTICA PARA LA ESTRUCTURA GLOBAL DEL DISCURSO LLAMADA MACROESTRUCTURA. LAS MACROESTRUCTURAS SON LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES DE UN TEXTO QUE SON ALMACENADOS DURANTE LA COMPRESIÓN. EN LA TEORÍA DE KINTSCH Y VAN DIJK EL DISCURSO PUEDE -- SER EXPRESADO EN TÉRMINOS DE SUPERESTRUCTURA, LA CUAL ESTÁ EN UN NIVEL MÁS ALTO QUE LAS MACROESTRUCTURAS. UNA ESTRUCTURA NARRATIVA NO ES EN SI MISMA LINGUISTICA, ESTO ES, LA ESTRUCTURA PUEDE SER EXPRESADA A TRAVÉS DE DIBUJOS Y CUANDO ES EXPRESADA LINGUISTICAMENTE ES LLAMADA HISTORIETA.

LA NOCIÓN DE MACROESTRUCTURA SE DERIVA DE SUS RESULTADOS EXPERIMENTALES. VAN DIJK (1978) PIDIÓ A LOS SUJETOS QUE LEYERAN UNA HISTORIA Y LA RECORDARAN; A OTROS LES PIDIÓ QUE HICIERAN UN RESUMEN DEL MISMO PÁRRAFO. ENCONTRÓ GRAN CONSISTENCIA EN EL RECUERDO Y EN LOS RESUMENES. LAS PROPOSICIONES COMUNES EN EL RECUERDO DE LOS SUJETOS FORMÓ UNA CLASE DE HISTORIA EN SI MISMA Y FUÉ BASTANTE PARECIDA A LOS RESÚMENES DE LOS OTROS SUJETOS.

A PARTIR DE QUE LAS MACROESTRUCTURAS SON TAMBIÉN PROPOSICIONES, ES NECESARIO POR LO TANTO TENER REGLAS PARA LA PROYECCIÓN SEMÁNTICA QUE VINCULEN LAS PROPOSICIONES DE LAS MICROESTRUCTURAS TEXTUALES CON LAS DE LAS MACROESTRUCTURAS TEXTUALES. TALES REGLAS SE LLAMAN MACRORREGLAS PORQUE -- PRODUCEN MACROESTRUCTURAS, SU FUNCIÓN ES LA DE TRANSFORMAR -

LA INFORMACIÓN SEMÁNTICA; REDUCEN UNA SECUENCIA DE VARIAS -- PROPOSICIONES A UNAS POCAS O INCLUSO A UNA SOLA PROPOSICIÓN. ÉSTA CLASE DE REDUCCIÓN DE INFORMACIÓN SEMÁNTICA ES NECESARIA PARA PODER COMPRENDER, ALMACENAR Y REPRODUCIR DISCURSOS. OTRA CARACTERÍSTICA, ES SU NATURALEZA ORGANIZADORA. AL ASIGNAR UNA MACROPROPOSICIÓN A CIERTO FRAGMENTO OBTIENE UNA CIER TA "UNIDAD", SE CONVIERTE EN UN FRAGMENTO QUE PUEDE DISTINGUIRSE DE OTROS FRAGMENTOS POR EL HECHO DE DEFINIRSE SEGÚN UN TEMA ESPECIFICADO POR LA MACROPROPOSICIÓN. LAS MACRORREGLAS SON LAS SIGUIENTES: A) SUPRESIÓN, B) GENERALIZACIÓN Y C) CONSTRUCCIÓN.

A).- LA REGLA DE SUPRESIÓN SIGUE EL PRINCIPIO DE IRRELEVANCIA, ES DECIR SUPRIME PROPOSICIONES QUE NO TIENEN CONSECUENCIAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE OTRAS ORACIONES. LAS PROPOSICIONES SUPRIMIDAS DENOTAN LO QUE GENERALMENTE SE LLAMAN LOS DETALLES DE LA LECTURA, TALES DETALLES PUEDEN SER -- IMPORTANTES PARA OTROS MOTIVOS PERO NO LO SON SEMÁNTICAMENTE PARA EL SENTIDO GLOBAL O PARA EL TEMA DEL DISCURSO. ÉSTA INTUICIÓN QUE HA SIDO EXPLICADA EN PARTE POR UNA MACRORREGLA SE BASA TAMBIÉN EN EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO, DEL DISCURSO Y DE LOS DIVERSOS TIPOS DE DISCURSO (POR EJEMPLO, UN CUENTO).

B).- LA REGLA DE GENERALIZACIÓN PERMITE RESUMIR UNA SECUENCIA DE AFIRMACIONES, ES DECIR, CADA SECUENCIA DE PROPOSICIONES PUEDE SER SUBSTITUIDA POR UNA PROPOSICIÓN MAS-GENERAL QUE INCLUYA TODAS LAS PROPOSICIONES. UNA DE LAS CONDICIONES DE LA GENERALIZACIÓN ES QUE DEBE SER MÍNIMA; NO SE TOMAN CONCEPTOS GENERALES ARBITRARIAMENTE SINO SUPERCONCEPTOS INMEDIATOS.

LA INFORMACIÓN ELIMINADA TANTO POR MEDIO DE LA SU PRESIÓN COMO DE LA GENERALIZACIÓN ES IRRECUPERABLE; ES IMPRES CINDIBLE APLICAR LAS REGLAS AL REVÉS PARA LLEGAR DE NUEVO A - LAS MISMAS PROPOSICIONES. EN OTRAS PALABRAS, LAS MACROESTRUC TURAS OBTENIDAS DE ÉSTA MANERA DEFINEN UN CONJUNTO DE DISCUR SOS POSIBLES, ES DECIR, QUE TODOS LOS DISCURSOS QUE TIENEN UN MISMO TEMA GLOBAL. ÉSTE NO ES EL CASO CON LA TERCERA REGLA.

c).- LA REGLA DE CONSTRUCCIÓN PERMITE DERIVAR UNA PROPOSICIÓN QUE IMPLÍCITAMENTE CONTIENE LA INFORMACIÓN ABSTRA ÍDA EN LA APLICACIÓN DE LA REGLA, PORQUE ÉSTA INFORMACIÓN --- FORMA PARTE DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO. ES DECIR, DADA UNA SE CUENCIA DE PROPOSICIONES, SE HACE UNA PROPOSICIÓN QUE DENOTE- EL MISMO HECHO DENOTADO POR LA TOTALIDAD DE LA SECUENCIA DE - PROPOSICIONES Y SE SUBSTITUYE LA SECUENCIA ORIGINAL POR LA -- NUEVA PROPOSICIÓN.

AUNQUE LAS MACRORREGLAS SON DE UNA NATURALEZA GE- NERAL Y DEFINEN PRINCIPIOS GENERALES DE REDUCCIÓN DE INFORMA- CIÓN SEMÁNTICA, EN LA PRÁCTICA NO TODO USUARIO DE UNA LENGUA- APLICARÁ LAS REGLAS DE LA MISMA MANERA YA QUE CADA LECTOR/OYEN TÉ ENCONTRARÁ IMPORTANTES O PERTINENTES ASPECTOS DIFERENTES - DEL MISMO TEXTO, SEGÚN LA TAREA, LOS INTERESES, EL CONOCIMIEN TO, LOS DESEOS, LAS NORMAS Y LOS VALORES DEL USUARIO, ÉSTOS - EN CONJUNTO DEFINEN EL ESTADO COGNOSCITIVO CONTEXTUAL PARTICU LAR DEL USUARIO DE UNA LENGUA EN EL MOMENTO EN QUE INTERPRETA EL TEXTO.

LOS AUTORES ASUMEN QUE LA ESTRUCTURA SUPERFICIAL- DE UN DISCURSO ES INTERPRETADO COMO UN CONJUNTO DE PROPOSICIO NES, EN DONDE ALGUNAS DE ESTAS ESTÁN EXPRESADAS EN LA ESTRUC TURA SUPERFICIAL DEL DISCURSO Y OTRAS SON INFERIDAS DURANTE -

EL PROCESO DE INTERPRETACIÓN.

LA ESTRUCTURA SEMÁNTICA SE DÁ A DOS NIVELES COMO SE MENCIONÓ ANTERIORMENTE: UN NIVEL DE MICROESTRUCTURA Y UN NIVEL DE MACROESTRUCTURA. LA MICROESTRUCTURA SE REFIERE AL NIVEL LOCAL DEL DISCURSO, ESTO ES, LA ESTRUCTURA DE LAS PROPOSICIONES INDIVIDUALES Y SUS RELACIONES. LA MACROESTRUCTURA IMPLICA UNA NATURALEZA MÁS GLOBAL, CARACTERIZAN AL TEXTO COMO UN TODO. ESTOS NIVELES ESTRUCTURALES ESTÁN RELACIONADOS POR LAS REGLAS SEMÁNTICAS O MACRORREGLAS. EN AMBOS NIVELES EXISTE UNA NOCIÓN DE COHERENCIA DEL DISCURSO, ESTO ES, UN DISCURSO SOLAMENTE ES COHERENTE SI SUS RESPECTIVAS ORACIONES Y PROPOSICIONES ESTÁN CONECTADOS Y SI ESTÁN ORGANIZADOS GLOBALMENTE A UN NIVEL MACROESTRUCTURAL.

KINTSCH Y VAN DIJK CARACTERIZAN LA ESTRUCTURA SEMÁNTICA DEL DISCURSO TOMANDO EN CUENTA LAS PROPIEDADES ESPECÍFICAS DE LA COMPRESIÓN, ESTO ES, LA MANERA COMO UN COMPREDEDOR DEL LENGUAJE CONSTRUYE LA BASE TEXTUAL. ESTA ES UNA UNIDAD COHERENTE Y ESTRUCTURADA, NO ES SOLO UNA LISTA DE PROPOSICIONES NO RELACIONADAS. UNA FORMA PARA ASIGNAR UNA ESTRUCTURA A LA BASE TEXTUAL PUEDE DERIVARSE DE SU COHERENCIA REFERENCIAL.

LA COHERENCIA REFERENCIAL VIENEN A SER ARGUMENTOS - TRASLAPADOS ENTRE PROPOSICIONES QUE IMPLICAN LA COHERENCIA PARA LA BASE TEXTUAL. SI EXISTEN ESTOS ARGUMENTOS, EL PROCESAMIENTO SE INICIA, SI NO, SE INICIAN LOS PROCESOS DE INFERENCIA.

LA ESTRUCTURA SEMÁNTICA DEL DISCURSO SE PUEDE DESCRIBIR NO SOLAMENTE EN UN MICRONIVEL LOCAL SINO TAMBIÉN EN UN MACRONIVEL GLOBAL, LA RAZÓN TEÓRICA Y LINGÜÍSTICA PARA -

ESTE NIVEL DE DESCRIPCIÓN DERIVA DEL HECHO DE QUE LAS PROPOSICIONES DE UNA BASE TEXTUAL PUEDEN SER CONECTADAS RELATIVAMENTE Y SER LLAMADAS TÓPICOS DEL DISCURSO (O TÓPICO DE CONVERSACIÓN), ESTO ES, EL TEMA DEL DISCURSO. ESTA NOCIÓN PUEDE EXPLICARSE EN TÉRMINOS DE MACROESTRUCTURA SEMÁNTICA. LAS MACROESTRUCTURAS PUEDEN INFERIRSE TAMBIEN SOBRE LA BASE DE INFORMACIÓN INCOMPLETA.

LA NATURALEZA GENERAL Y ABSTRACTA DE LAS MACRO--RREGLAS (SUPRESIÓN, GENERALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN) ESTÁN BASADAS SOBRE LA RELACIÓN DE LOS VÍNCULOS SEMÁNTICOS, PRESER--VAN SIGNIFICADO Y REALIDAD Y SON APLICABLES BAJO UN ESQUEMA--QUE CONTROLA SUS OPERACIONES. PARA ESTABLECER CONEXIÓN Y COHERENCIA EN EL NIVEL MICROESTRUCTURAL SE REQUIERE DE INFORMACIÓN GENERAL Y PARA LA OPERACIÓN DE LAS MACRORREGLAS TAMBIÉN SE NECESITA DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO.

EL MODELO TOMA COMO ENTRADA DE INFORMACIÓN UNA - LISTA DE PROPOSICIONES QUE REPRESENTAN EL SIGNIFICADO DE UN-TEXTUO. ESTE SISTEMA ES FÁCIL DE USAR, SIRVE PARA DETECTAR MATRICES DE SIGNIFICADO QUE SON IMPORTANTES PARA ALGUNOS ANÁLISIS LINGUISTICOS Y LÓGICOS; SE REQUIERE DE UN SISTEMA NOTACIONAL ADECUADO PARA REPRESENTAR EL SIGNIFICADO. EL SISTEMA--QUE SE EMPLEA EN EL MODELO REPRESENTA EL SIGNIFICADO DE UN -TEXTUO POR MEDIO DE UNA LISTA DE PROPOSICIONES. LAS PROPOSICIONES ESTÁN COMPUESTAS DE CONCEPTOS Y ESTÁN ORDENADAS EN LA BASE TEXTUAL DE ACUERDO A LA FORMA EN QUE ESTAN EXPRESADAS EN-EL TEXTO MISMO.

SE HAN TOMADO VARIOS CRITERIOS LINGUISTICOS PARA LA COHERENCIA SEMÁNTICA:



1.- LA BASE TEXTUAL DEBE SER COHERENTE,

2.- PROCESAMIENTO EN CICLOS, EN EL CUAL PORCIONES DE INFORMACIÓN SE UNEN O CONECTAN A TRAVÉS DE UNA SELECCIÓN DE PROPOSICIONES QUE SE ALMACENAN EN LA MEMORIA Y SE UTILIZAN PARA CONECTAR LA INFORMACIÓN QUE VA ENTRANDO CON EL MATERIAL YA PROCESADO (ARGUMENTOS TRASLAPADOS), DE ÉSTA MANERA SE INICIA EL PROCESAMIENTO Y SI NO, SE INICIAN LOS PROCESOS DE INFERENCIA, AGREGANDO AL TEXTO UNA O MAS PROPOSICIONES.

3.- LA BASE TEXTUAL SE PROCESA EN CICLOS, ENTONCES ENTRA EN JUEGO LA MEMORIA A CORTO PLAZO CON UN ALMACÉN DE CAPACIDAD LIMITADA. CUANDO UNA PORCIÓN DE  $N$  PROPOSICIONES SE PROCESA, HAY UNA SELECCIÓN DE ELLAS QUE SE ALMACENAN EN EL ARCHIVO Y SOLAMENTE AQUELLAS PROPOSICIONES RETENIDAS SE CONECTAN A LAS NUEVAS PORCIONES QUE ESTÁN ENTRANDO, ESTO ES, SI EXISTEN ARGUMENTOS TRASLAPADOS ENTRE LA INFORMACIÓN QUE ENTRA Y LA CONTENIDA EN EL ARCHIVO, LA INFORMACIÓN ES ACEPTADA COMO COHERENTE CON EL TEXTO PREVIO, SI NO, SE INICIA EL PROCESO DE INFERENCIA AYUDANDO A LA BASE TEXTUAL CON UNA O MAS PROPOSICIONES QUE CONECTEN LA NUEVA INFORMACIÓN CON LA INFORMACIÓN YA PROCESADA.

EL MODELO PROPONE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RED DE PROPOSICIONES COHERENTES QUE ESTÁN UNIDAS POR LÍNEAS. LA GRÁFICA PUEDE SER DESCRITA EN DIFERENTES NIVELES Y SELECCIONAR QUE PROPOSICIÓN OCUPA EL NIVEL MÁS ALTO.

LA FRECUENCIA CON QUE SE RECUERDAN ALGUNAS PROPOSICIONES PROPORCIONAN LA POSIBILIDAD PARA MEDIR EL MODELO EXPERIMENTALMENTE, ESTO SE PUEDE EFECTUAR VARIANDO LOS TRES PARÁMETROS DEL MODELO: LA MÁXIMA ENTRADA POR CICLOS, LA CAPACIDAD DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO Y LA PROBABILIDAD DE REPRODUCCIÓN.

CIÓN. AL MISMO TIEMPO SE EXPLORAN DIFERENTES ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN.

SI EL MODELO TIENE ÉXITO, LOS VALORES DE LOS PARÁMETROS Y SU DEPENDENCIA SOBRE EL TEXTO ADEMÁS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR TAMBIÉN PUEDEN PROPORCIONAR INFORMACIÓN. HAY UN NÚMERO DE FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR LA CAPACIDAD DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO COMO LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES. PERFETTI Y GOLDMAN (1976), VIERON QUE LOS BUENOS LECTORES -- SON CAPACES DE RETENER MÁS LA INFORMACIÓN EN MEMORIA A CORTO PLAZO QUE LOS MALOS LECTORES. LA CAPACIDAD DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO TAMBIÉN PUEDE DEPENDER DE LA DIFICULTAD DEL TEXTO Y LA FAMILIARIDAD.

LAS PREDICCIONES DEL MODELO SON IMPORTANTES NO SOLO PARA VALORAR EL RECUERDO SINO TAMBIÉN MEDIR LA LEGIBILIDAD DEL TEXTO. LA COMPRESIÓN ES UN PROCESO TOTALMENTE AUTOMÁTICO, ESTO ES, NO HACE DEMANDA DE LOS RECURSOS. ALGUNAS VECES ESTOS PROCESOS NORMALES SON BLOQUEADOS.

SE PUEDE SIMULAR EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE -- ACUERDO AL MODELO Y DETERMINAR LA CANTIDAD DE ESFUERZO O LAS OPERACIONES QUE ESTAS IMPLICAN, O SEA, LA CANTIDAD DE ESFUERZO REQUERIDO EN LA MEMORIA A LARGO PLAZO Y EL NÚMERO DE INFERENCIAS QUE SON REQUERIDAS. SI ESTAS OPERACIONES NO SON EJECUTADAS POR EL LECTOR, LAS REPRESENTACIONES DE LA BASE TEXTUAL PUEDEN SER INCOHERENTES. POR LO TANTO LA LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS NO PUEDE CONSIDERARSE COMO UNA PROPIEDAD DE LOS TEXTOS SOLAMENTE, SINO COMO UNA INTERACCIÓN ENTRE TEXTO/LECTOR.

ASI PUES, EL MODELO INCLUYE LOS MACROOPERADORES-

CUYA FUNCIÓN ES TRANSFORMAR LAS PROPOSICIONES DE UNA BASE TEXTUAL EN UN CONJUNTO DE MACROPROPOSICIONES QUE REPRESENTEN LA ESENCIA DEL TEXTO. PARA ENTENDER LA FUNCIÓN DE LOS MACROOPERADORES ES NECESARIO DEFINIR EL PAPEL QUE JUEGA EL ESQUEMA. --- ESTE DETERMINA QUE PROPOSICIONES O GENERALIZACIONES DE MICROPROPOSICIONES SON RELEVANTES Y ASI QUE PARTES DEL TEXTO FORMAN SU ESENCIA. LOS PROPÓSITOS DEL LECTOR CONTROLAN LA APLICACIÓN DE LOS MACROOPERADORES; LA REPRESENTACIÓN FORMAL DE ESOS PROPÓSITOS ES EL ESQUEMA EL CUAL CONTROLA A SU VEZ LA COMPRESIÓN DEL TEXTO. LA INVESTIGACIÓN EN COMPRESIÓN SE HA ENFOCADO A LOS CASOS EN LOS CUALES EL LECTOR TIENE PROPÓSITOS DEFINIDOS. EL ESQUEMA CLASIFICA LAS PROPOSICIONES DE UNA BASE TEXTUAL COMO RELEVANTES O IRRELEVANTES. CUANDO UNA PROPOSICIÓN O SU GENERALIZACIÓN O SU CONSTRUCCIÓN SON RELEVANTES, SE TRATA DE UNA MACROPROPOSICIÓN, DE TAL MANERA QUE HAY PROPOSICIONES QUE SON TANTO MICRO COMO MACROPROPOSICIONES. LOS MACROPROCESOS SON PREDECIBLES SOLAMENTE CUANDO EL CONTROL DEL ESQUEMA PUEDE HACERSE EXPLÍCITO.

CON RESPECTO A LA PRODUCCIÓN, EL MODELO SE RELACIONA CON LA GENERACIÓN DE LOS PROTOCOLOS DE RECUERDO Y RESUMEN. ESTOS PROTOCOLOS NO SON SIMPLES RÉPLICAS DE LAS REPRESENTACIONES DE MEMORIA Y DEL DISCURSO ORIGINAL, POR EL CONTRARIO LOS SUJETOS TRATAN DE PRODUCIR UN TEXTO NUEVO. EN ESTE PROCESO, EL SUJETO PRODUCE LA INFORMACIÓN MAS IMPORTANTE Y SUPRIME LA INFORMACIÓN IRRELEVANTE, ADEMÁS HACE USO DE LA CONSTRUCCIÓN DE DETALLES ADICIONALES Y EXPLICACIONES.

EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN ESTÁN IMPLICADAS DIFERENTES OPERACIONES: LA REPRODUCCIÓN Y LA RECONSTRUCCIÓN. LA REPRODUCCIÓN ES UNA OPERACIÓN QUE INVOLUCRA LA MEMORIA EPISÓ-

DICA EN LA CUAL EL SUJETO ASOCIA EL TEXTO CON LA SITUACIÓN, - EVENTOS O CONDICIONES EN QUE FUÉ LEIDO. LA RECONSTRUCCIÓN SE REFIERE A LA APLICACIÓN DE REGLAS DE INFERENCIA A LA INFORMACIÓN QUE YA EXISTÍA, ESTO SUCEDE CUANDO EL SUJETO NO RETUVO - DIRECTAMENTE LA INFORMACIÓN O CONTENIDO. HAY TRES TIPOS DE -- OPERADORES DE RECONSTRUCCIÓN: LA ADICIÓN DE DETALLES APROPIADOS, PARTICULARIZACIÓN Y ESPECIFICACIÓN DE CONDICIONES NORMALES Y COMPONENTES O CONSECUENCIAS DE EVENTOS. ESTOS OPERADO-- RES ESTAN BAJO EL CONTROL DEL ESQUEMA.

ESTE MODELO PUEDE PROBAR SU VALIDEZ A PARTIR DE - LAS PREDICIONES DEL RECUERDO Y LA COMPRESIÓN, CALCULANDO LA PROBABILIDAD DE CIERTAS PROPOSICIONES DEL TEXTO ORIGINAL. LOS AUTORES PROPONEN UNA REPRESENTACIÓN GRÁFICA POR DOS RAZONES:- LA PRIMERA ES QUE CLARIFICA QUE ASPECTOS DEL TEXTO SON IMPOR-- TANTES Y CUALES NO LO SON; LA SEGUNDA, ES QUE PROPORCIONA UNA UNIDAD QUE PARECE APROPIADA PARA ESTUDIAR LOS PROCESOS DE COM-- PRENSIÓN ADEMÁS DE QUE SIMPLIFICA LA CALIFICACIÓN DE LOS PRO-- TOCOLOS EXPERIMENTALES.

SE LLEGA A LA CONCLUSIÓN DE QUE LA COMPRESIÓN ES UN PROCESO INTERNO QUE NO SE PUEDE MEDIR AISLADAMENTE COMO UN PRODUCTO ORIGINAL, SINO QUE ES EL PRODUCTO DE MUCHAS VARIABLES CONTEXTUALES, PSICOLOGICAS Y AMBIENTALES.

ESTE MODELO TIENE AÚN SERIAS LIMITACIONES Y ALGU-- NAS DE ELLAS SON:

A).- NO DIFERENCIA DE UNA MANERA CLARA EL CONCEP-- TO DE COHERENCIA TEXTUAL Y EL DE COHERENCIA MENTAL (COHEREN-- CIA QUE HACE EL PROCESADOR DE INFORMACIÓN).

B).- ASUME UNA SITUACIÓN IDEAL DE QUE TODAS LAS - PROPOSICIONES SE PROCESAN.

C).- TANTO LA ENTRADA COMO LA SALIDA DE INFORMACIÓN TIENE QUE VER SOLO CON REPRESENTACIONES SEMÁNTICAS Y NO CON EL TEXTO MISMO.

D).- FALTA DE RELACIÓN ENTRE LA ORGANIZACIÓN DE LA BASE PROPOSICIONAL DENTRO DE LOS HECHOS.

A PESAR DE SUS LIMITACIONES Y DE SU ACTUAL ESTADO DE DESARROLLO, ESTE MODELO PROMETE SER MUY ÚTIL.

DEBIDO A QUE EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN SE DIVIDIÓ A LA POBLACIÓN ESTUDIADA EN "BUENOS" Y "MALOS" COMPRENDEDORES TOMANDO COMO CRITERIO LA CALIFICACIÓN OBTENIDA EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN, LAS CUÁLES SE REVISARÁN EN METODOLOGÍA; SE CREYÓ NECESARIO TOMAR EN CUENTA RESULTADOS DE OTROS ESTUDIOS QUE TIENEN RELACIÓN CON ÉSTA CLASIFICACIÓN, LOS CUALES SE MENCIONAN EN EL CAPÍTULO II.

## C A P I T U L O    I I

COMPARACION DE LOS PROCESOS DE LECTURA  
EN BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES

DURANTE ALGÚN TIEMPO LOS INVESTIGADORES ENFOCARON-SU ATENCIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA HABILIDAD DE LECTURA - (GIBSON, 1965) SÍN EMBARGO, EN LOS ULTIMOS AÑOS LOS PSICÓLO--GOS Y EDUCADORES HAN RENOVADO SU ESTUDIO SOBRE LA COMPRESIÓN DE ÉSTA. LOS INVESTIGADORES DE LOS AÑOS DE 1940 COMO BUSWELL- (1920), SWANSON (1937) Y ANDERSON (1937) CONSIDERARON EL PRO- PÓSITO DE LA LECTURA COMO LA EXTRACCIÓN DEL SIGNIFICADO DEL - TEXTO.

UN PUNTO DE VISTA DIFERENTE SOBRE LA COMPRESIÓN - DE LECTURA RESULTÓ DE LAS INVESTIGACIONES DE LOS LINGUISTICOS Y PSICOLINGUISTAS, VARIOS MODELOS HAN SIDO PROPUESTOS PARA EX- Plicar LOS PROCESOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA (KAVANAUG Y -- MATTINGLY, 1972) Y PARA LOS PROCESOS DE COMPRESIÓN DE LEN-- GUAJE (CARROL Y FREDLY 1972) QUIENES SUGIRIERON EN UN ANÁLI-- SIS FINAL QUE NO HAY UN SOLO MODELO DEL PROCESO DE LECTURA.

PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LOS BUENOS Y MALOS COM- PRENDEDORES SE HAN UTILIZADO PRUEBAS ESTANDARIZADAS DE LECTU- RA PARA IDENTIFICAR DENTRO DE UNA GRAN POBLACIÓN DE LECTORES QUIÉN ES UN BUEN Y UN MAL COMPRENDEDOR. LAS PRUEBAS DE LECTU- RA PUEDEN SER DIVIDIDAS EN CUATRO TIPOS: (MAVROGENES WINKLEY, HANSON Y VACCA, 1974). LA PRIMERA, "SURVEY TEST" ES UN GRUPO

DE PRUEBAS QUE SIEMPRE INCLUYE UN SUBTEST DE COMPRENSIÓN Y -- QUE NORMALMENTE ES USADO POR EL MAESTRO PARA GRAFICAR EL RAN GO DE HABILIDADES DE SUS ALUMNOS. EL SEGUNDO TIPO ES EL "ANA LITICAL TEST" QUE ES TAMBIÉN ADMINISTRADO EN GRUPO Y CONTIE NE ALGUNOS SUBTESTS DE DIAGNÓSTICO. EL TERCER TIPO ES EL -- "DIAGNOSTIC TEST" QUE ES ADMINISTRADO INDIVIDUALMENTE Y DISE ÑADO PARA ANALIZAR INCAPACIDADES. EL ÚLTIMO TIPO ES EL "SPE CIAL TEST", ES USUALMENTE UN GRUPO DE TEST QUE CUBRE SOLAMEN TE UN SOLO ASPECTO DE LECTURA Y ES USADO EN FORMA IDIOSIN-- CRÁTICA POR EL MAESTRO. TÍPICAMENTE ESTAS PRUEBAS DERIVAN LA COMPRENSIÓN DE UNA SERIE DE MÚLTIPLES PREGUNTAS ACERCA DEL - TEXTO.

LA LITERATURA SOBRE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN --- BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES HA HECHO ÉNFASIS EN EL ESTUDIO DE TRES SUBHABILIDADES QUE SON: LA DECODIFICACIÓN, EL ACCESO LEXICAL Y LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO DESDE EL PUNTO DE VISTA- DE LA LECTURA COMO "LA EXTRACCIÓN DE INFORMACIÓN DEL TEXTO"- (GIBSON Y LEVIN 1975) Y NO COMO LA DECODIFICACIÓN DE SÍMBO-- LOS ESCRITOS Y SONIDOS. SIN EMBARGO PARA QUE EL LECTOR PUEDA EXTRAER EFICIENTEMENTE LA INFORMACIÓN DEL TEXTO NECESITA HA BER ADQUIRIDO CIERTAS SUBHABILIDADES. PRIMERO EL LECTOR UTI LIZA CÓDIGOS DE ESCRITURA CON LOS CUALES DECODIFICA (PRONUN CIA) O RECONOCE (PRONUNCIACIÓN NO REQUERIDA) PALABRAS INDIVI DUALES. DE ESTA MANERA LAS HABILIDADES DE DECODIFICACIÓN SON UN PRERREQUISITO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, Y PUEDEN SER UN CIRCUITO CORTO PARA QUE EL RECONOCIMIENTO DE UNA PALA BRA PUEDA OCURRIR MÁ S RÁPIDAMENTE. UNA VEZ QUE EL LECTOR HA APRENDIDO A DECODIFICAR O RECONOCER LAS PALABRAS IMPRESAS -- PODRÍA RÁPIDAMENTE OBTENER EL SIGNIFICADO DE ESAS PALABRAS,

A ESTE PROCESO SE LE LLAMA ACCESO LEXICAL. EL LECTOR TIENE UN SIGNIFICADO PARA LA PALABRA IMPRESA EN LA MEMORIA SEMÁNTICA.- ESTE SIGNIFICADO FUÉ, (O ESTOS SIGNIFICADOS FUERON) ALMACENADOS POR EL LECTOR COMO PARTE DE LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN - DEL LENGUAJE. EL SIGNIFICADO PARTICULAR O LOS Matices DEL SIGNIFICADO A LOS CUALES EL LECTOR TIENE ACCESO PUEDE ESTAR INFLUENCIADO POR EL CONTEXTO DE LA ORACIÓN EN LA QUE SE ENCUENTRA LA PALABRA EN PARTICULAR.

EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS INDIVIDUALES EN EL TEXTO AL QUE EL LECTOR TIENE ACCESO PODRÍA SER TAMBIÉN UNA ETAPA NECESARIA HACIA LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA, DE ESTA MANERA EL SIGNIFICADO DE UNA ORACIÓN ES MÁS QUE LA SUMA DE SIGNIFICADOS DE LOS CUALES ESTÁ HECHO. LA TERCERA HABILIDAD QUE UN LECTOR PODRÍA TENER PARA COMPRENDER EL TEXTO ES EL CONOCIMIENTO DE LA SINTÁXIS DEL LENGUAJE; EL LECTOR PODRÍA EXTRAER LAS RELACIONES SINTÁCTICAS QUE GUARDAN ENTRE LAS PALABRAS Y RELACIONAR LA INFORMACIÓN RESULTANTE EN SU SISTEMA DE CONOCIMIENTO PREEXISTENTE. "LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO", IMPLICA LA EXTRACCIÓN DE SIGNIFICADO DE UNIDADES LARGAS MÁS QUE DE LA SIMPLE PALABRA, ASÍ COMO FRASES, ORACIONES Y PÁRRAFOS.

ESTOS COMPONENTES DE COMPRESIÓN DE LECTURA NO IMPLÍCAN QUE ELLOS OCURRAN SERIALMENTE DURANTE LA MISMA. UN LECTOR HÁBIL PUEDE OMITIR COMPLETAMENTE EL PRIMER COMPONENTE (DECODIFICACIÓN) E IR DIRECTAMENTE AL ACCESO LEXICAL (BRADSHAW 1975). ES PROBABLE EL CASO DE QUE LA ADQUISICIÓN DE LA HABILIDAD DE COMPRESIÓN DE LECTURA REQUIERE UN DOMINIO DE LA DECODIFICACIÓN, EL ACCESO LEXICAL Y DE LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO.



HAY EVIDENCIA QUE SUGIERE QUE LOS MALOS COMPRENDEDORES PUEDEN COMETER MÁS ERRORES DE DECODIFICACIÓN Y SE TOMAN MÁS TIEMPO PARA DECODIFICAR QUE LOS BUENOS COMPRENDEDORES. PERFETTI Y HOGABOAM (1975) EXAMINARON LAS CAPACIDADES DE DECODIFICACIÓN DE BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES; SEPARARON LOS PROCESOS DE DECODIFICACIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO Y DE HABILIDADES DE VOCALIZACIÓN. LA TAREA FUÉ APRETAR UN BOTÓN QUE PARABA UN RELOJ CUANDO FUERAN CAPACES DE PRONUNCIAR CORRECTAMENTE UNA PALABRA PRESENTADA EN UNA MANERA RÁPIDA. - LOS RESULTADOS INDICARON QUE CUANDO LA FRECUENCIA DE UNA PALABRA ESTÍMULO EN LENGUAJE ESCRITO FUÉ ALTA, LOS BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES TENÍAN LATENCIAS Y ERRORES DE RECONOCIMIENTO SIMILARES, SIN EMBARGO, EN PALABRAS QUE APARECÍAN CON MENOS FRECUENCIA LOS BUENOS COMPRENDEDORES FUERON SIGNIFICATIVAMENTE MÁS RÁPIDOS QUE LOS MALOS COMPRENDEDORES. LAS LATENCIAS DE VOCALIZACIÓN DE LOS SUJETOS FUERON TAMBIÉN COMPARADAS EN PALABRAS CUYOS SIGNIFICADOS CONOCÍAN Y EN PALABRAS CUYOS SIGNIFICADOS DESCONOCÍAN, LA DIFERENCIA ENTRE LAS PALABRAS CONOCIDAS Y DESCONOCIDAS PARA LOS BUENOS COMPRENDEDORES NO FUÉ SIGNIFICATIVA. LOS MALOS COMPRENDEDORES, SIN EMBARGO, TUVIERON LATENCIAS DE VOCALIZACIÓN SIGNIFICATIVAMENTE MÁS PROLONGADAS EN PALABRAS DESCONOCIDAS QUE EN CONOCIDAS.

GOLINKOFF Y ROSINSKI (1976) TAMBIÉN ENCONTRARON QUE LOS MALOS COMPRENDEDORES POSEÍAN HABILIDADES DECODIFICADORAS DÉBILES. LOS SUJETOS LEYERON DOS LISTAS DE PALABRAS; UNA DE PALABRAS SIN SENTIDO (CON ESTRUCTURA DE CONSONANTE-VOCAL-CONSONANTE. CVC) Y OTRA DE PALABRAS COMUNES. COMPARARON EL TIEMPO QUE REQUERÍAN PARA LEER LOS BUENOS Y MALOS COMPREN

DEDORES CADA UNA DE ESAS LISTAS. LOS RESULTADOS FUERON QUE -  
 LOS MALOS Y BUENOS COMPRENDEDORES NO DIFERÍAN EN EL TIEMPO -  
 PARA DECODIFICAR PALABRAS COMUNES. SIN EMBARGO LOS MALOS COM-  
 PRENDEDORES TOMARON MÁ S TIEMPO QUE LOS BUENOS COMPRENDEDORES  
 PARA DECODIFICAR LOS TRIGRAMAS CVC.

LOS RESULTADOS DE CROMER (1970) TAMBIÉN SUGIEREN-  
 QUE LOS MALOS Y BUENOS COMPRENDEDORES ADULTOS DIFIEREN EN SU  
 HABILIDAD DECODIFICADORA. SUBDIVIDIÓ A LOS MALOS COMPRENDEDO  
 RES EN DOS GRUPOS LLAMANDO A UNO "DEFICIENTE" Y AL OTRO GRU-  
 PO "DIFERENTE". AL GRUPO DEFICIENTE LA FALTABAN HABILIDADES-  
 DE VOCABULARIO (EVALUADAS CON UNA PRUEBA DE VOCABULARIO ESTAN  
 DARIZADA) Y POSIBLES HABILIDADES DECODIFICADORAS, SIN EMBAR-  
 GO ÉSTOS INTENTARON ORGANIZAR EL TEXTO EN UNIDADES SIGNIFICA  
 TIVAS. EL GRUPO DIFERENTE PARECÍA POSEER UN VOCABULARIO Y HA  
 BILIDADES DE DECODIFICACIÓN ADECUADAS, PERO FALLARON AL LEER  
 EN UNIDADES LARGAS. CROMER TOMÓ EL TIEMPO PARA DECODIFICAR -  
 EN DIFERENTES TEXTOS Y CONDICIONES DE PRESENTACIÓN. EN LA --  
 CONDICIÓN DONDE LAS PALABRAS APARECÍAN DE UNA EN UNA, LOS --  
 TRES TIPOS DE LECTORES NO DIFERÍAN EN EL NÚMERO DE ERRORES -  
 DE DECODIFICACIÓN QUE HACÍAN. SIN EMBARGO EL GRUPO DEFICIENTE -  
 TOMÓ MÁ S TIEMPO PARA DECODIFICAR QUE EL GRUPO DIFERENTE -  
 QUIENES SIGNIFICATIVAMENTE TOMARON MÁ S TIEMPO QUE LOS CONTRO  
 LES QUE ERAN LOS BUENOS COMPRENDEDORES.

ESTOS ESTUDIOS EN COMBINACIÓN CON OTROS (BUSWELL,  
 1920; FAIRBANKS, 1937; KATZ Y WINKLER, 1971) SUGIEREN QUE --  
 LOS MALOS COMPRENDEDORES TIENEN DIFICULTAD PARA DECODIFICAR-  
 PALABRAS DESCONOCIDAS Y SE TOMAN MÁ S TIEMPO EN DECODIFICAR -  
 LAS PALABRAS FAMILIARES QUE LOS BUENOS COMPRENDEDORES.

LA EVIDENCIA REVISADA SUGIERE QUE LOS MALOS COMPRENDEDORES PUEDEN HACER MÁS ERRORES DE DECODIFICACIÓN Y SE TOMAN MÁS TIEMPO PARA DECODIFICAR QUE LOS BUENOS COMPRENDEDORES.

FAIRBANKS (1937), WEBER (1970), STEINER, WIENER Y CROMER (1971) ENCONTRARON QUE EXISTEN DIFERENCIAS EN LOS ERRORES DE DECODIFICACIÓN EN LA LECTURA DE BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES. LOS MALOS COMPRENDEDORES COMETEN MÁS ERRORES DE DECODIFICACIÓN DE DIFERENTE NATURALEZA; ERRORES DE SUSTITUCIÓN Y DE DESTITUCIÓN Y DE DISTORSIÓN DEL SIGNIFICADO.

LOS PROBLEMAS EN LA DECODIFICACIÓN PUEDEN AFECTAR EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN UNA Ó DOS FORMAS: PUEDEN DESBARATAR LA BÚSQUEDA DEL LECTOR PARA EL SIGNIFICADO DE PALABRAS INDIVIDUALES, O PUEDEN IMPEDIR LA EXTRACCIÓN DE LAS RELACIONES ESPECIFICADAS ENTRE PALABRAS POR MÁS DE UN PROCESO INDIRECTO, POR EJEMPLO LA SOBRECARGA DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO.

POCOS ESTUDIOS HAN ATACADO LOS PROBLEMAS DE LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO DESDE EL ACCESO DE SIGNIFICADOS INDIVIDUALES DE PALABRAS. ES POSIBLE QUE LOS PROBLEMAS DE ORGANIZACIÓN DEL TEXTO SEAN EL RESULTADO DE LA FALLA DE LOS LECTORES PARA OBTENER EL SIGNIFICADO DE PALABRAS QUE LEEN.

LOS RESULTADOS DE UN ESTUDIO EN EL QUE SE EMPLEARON SÍMBOLOS GEOMÉTRICOS ABSTRACTOS EN LUGAR DE PALABRAS PARECEN INDICAR QUE LOS MALOS COMPRENDEDORES NO TIENEN DIFICULTAD CON LA NOCIÓN DE QUE UN SÍMBOLO PUEDE ESTAR EN LUGAR DEL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA (DENNER 1970).

GOLINKOFF Y ROSINSKI (1976) PROBARON QUE LOS MA--

LOS COMPREENDEDORES PODRÍAN EVALUAR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS IMPRESAS. PRESENTARON A LOS BUENOS Y MALOS COMPREENDEDORES DE 30. Y 50. GRADO CON UNA SERIE DE TAREAS DE ENTRETENIMIENTO -- CON LÁMINAS-PALABRAS (ROSINSKI, GOLINKOFF Y KUKISH 1975) Y -- CON UN CONJUNTO REGULADO DE PRUEBAS DE DECODIFICACIÓN. LA TAREA DE ENTRETENIMIENTO CONSISTÍA EN QUE LOS SUJETOS ETIQUETARAN 20 FOTOGRAFÍAS EN VOZ ALTA TAN RÁPIDO COMO PUDIERAN E IGNORARAN LAS PALABRAS O (TRIGRAMAS) QUE HABÍAN SIDO COLOCADOS EN LAS LÁMINAS. LOS MALOS COMPREENDEDORES TOMARON SIGNIFICATIVAMENTE MÁS TIEMPO QUE LOS BUENOS COMPREENDEDORES PARA COMPLETAR TODA LA TAREA. SIN EMBARGO, LAS DIFERENCIAS RELATIVAS ENTRE LAS TAREAS DE ENTRETENIMIENTO FUERON IDÉNTICAS PARA AMBOS GRUPOS. TODOS LOS NIÑOS HICIERON SIGNIFICATIVAMENTE MÁS TIEMPO Y ASÍ SE EXPERIMENTÓ SIGNIFICATIVAMENTE MÁS INTERFERENCIA-SEMÁNTICA CUANDO LAS PALABRAS REALES SE PRESENTARON COMO OPUESTAS A LOS TRIGRAMAS SIN SENTIDO. ASÍ MIENTRAS LOS BUENOS Y MALOS COMPREENDEDORES DIFERÍAN EN LA HABILIDAD DE DECODIFICACIÓN, NO SON DISTINGUIBLES EN LA CANTIDAD DE INTERFERENCIA SEMÁNTICA QUE EXPERIMENTARON DESDE LAS SIGNIFICACIONES DE LA SOLA PALABRA IMPRESA. ÉSTE HALLAZGO PUEDE IMPLÍCAR QUE LA DECODIFICACIÓN Y LAS HABILIDADES DE ACCESO SEMÁNTICO SON PROCESOS INDEPENDIENTES EN ALGUNA MEDIDA. EL OBTENER LA SIGNIFICACIÓN DE UNA SOLA PALABRAS PUEDE SER CASI UN PROCESO AUTOMÁTICO TAN PRONTO COMO LAS HABILIDADES DE DECODIFICACIÓN MÍNIMAS SE CONSIGAN (ROSINSKI Y ASOCIADOS 1975)

ES POSIBLE QUE LOS MALOS COMPREENDEDORES TENGAN OTROS PROBLEMAS EN EL NIVEL DE LA PALABRA SOLA. PERFETTI (1976) HA ARGUMENTADO QUE LOS MALOS COMPREENDEDORES PUEDEN SER

DEFICIENTES EN EL USO SEMÁNTICO PERO NO EN EL CONOCIMIENTO SEMÁNTICO. TAL VEZ LAS HABILIDADES DE DECODIFICACIÓN INADECUADAS SEAN LA CAUSA POR LA CUAL LOS MALOS COMPRENDEDORES FALLAN PARA NOTAR LOS GRADOS SUTILES DE SIGNIFICACIÓN COMO ESTÁN SEÑALADOS EN EL TEXTO.

BUSWELL (1920) SELECCIONÓ BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES DE GRUPOS DESDE 20. HASTA 40. GRADO DE UNIVERSIDAD Y FOTOGRAFIO LOS MOVIMIENTOS DE LOS OJOS EN SITUACIONES DE LECTURA ORAL Y EN SILENCIO. SE EVALUÓ LA POSICIÓN DE LOS OJOS EN RELACIÓN A LO QUE LA VOZ ESTABA DICIENDO. SUS RESULTADOS FUERON LOS SIGUIENTES:

A).- LOS BUENOS COMPRENDEDORES HACEN PAUSAS DE FIJACIÓN MENORES Y MÁS BREVES. ESTO SIGNIFICA QUE ELLOS NO ESTABAN LEYENDO TODAS Y CADA UNA DE LAS PALABRAS, SINO MÁS BIEN UTILIZANDO EL CONTEXTO PARA LA RAPIDEZ EN EL RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA.

B).- LOS BUENOS COMPRENDEDORES PARECEN TRATAR LA ORACIÓN COMO UNA UNIDAD DE SIGNIFICADO. ESTO SIGNIFICA QUE LOS BUENOS COMPRENDEDORES REDUCEN EL NÚMERO DE PALABRAS O LETRAS ESPACIADAS EN EL PROCESAMIENTO VISUAL AL FINAL DE UNA ORACIÓN, MIENTRAS QUE LOS MALOS COMPRENDEDORES NO LO HACEN, ES DECIR QUE NO HAY NINGUNA VARIACIÓN EN DIFERENTES PUNTOS DE LA ORACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE SUS OJOS.

C).- LA NATURALEZA DE LOS MOVIMIENTOS REGRESIVOS DE LOS OJOS DE BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES DIFERÍAN. LOS MOVIMIENTOS REGRESIVOS DE LOS OJOS DE LOS BUENOS COMPRENDEDORES OCURRIERON EN SU MAYOR PARTE DESPUÉS DE QUE EL OJO HABÍA HECHO UN LARGO SALTO ADELANTE, MIENTRAS QUE LAS REGRESIONES-

DE LOS MALOS COMPRENDEDORES OCURRIERON MÁS FRECUENTEMENTE -- DENTRO DE LA MISMA PALABRA. ESTO SUGIERE QUE LOS MALOS COMPRENDEDORES NECESITAN VER DETALLES DE LAS PALABRAS ANTES DE QUE PUEDAN RECONOCERLAS, Y LOS BUENOS COMPRENDEDORES HABÍAN DESARROLLADO UNA ESTRATEGIA ESCUDRIÑADORA PARA EL SIGNIFICADO Y REGRESABAN SOLAMENTE DESPUÉS DE QUE HABÍAN SIDO INCAPACES DE CONSEGUIR EL SIGNIFICADO DE UN SEGMENTO TEXTUAL MÁS LARGO.

APARENTEMENTE LOS BUENOS COMPRENDEDORES LEEN EN UNIDADES LARGAS UTILIZANDO INFORMACIÓN ENTRE (INTRA) PALABRAS QUE LOS CAPACITA A MINIMIZAR PAUSAS DE FIJACIÓN Y LA DECODIFICACIÓN DE PALABRA POR PALABRA. ESTÁ AUN SIN CLARIFICAR SI LA EXTRACCIÓN DE SIGNIFICADOS MÁS LARGOS ES LA QUE DA LIBERTAD AL INDIVIDUO DE PONER RELATIVAMENTE MENOS ATENCIÓN A LOS DETALLES DE LA PALABRA O SI ES LA RÁPIDA DECODIFICACIÓN LA QUE LE DA LIBERTAD PARA EXTRAER EL SIGNIFICADO DESDE SEGMENTOS MÁS LARGOS DEL TEXTO.

STEINER, WIENER Y CROMER (1971) ARGUMENTAN QUE -- LOS MALOS COMPRENDEDORES PUEDEN NO TENER PROBLEMAS DE DECODIFICACIÓN PER SE, SINO MÁS BIEN UN PROBLEMA EN EL USO DE LAS PISTAS CONTEXTUALES QUE PUEDEN LIBERAR AL LECTOR DE LA LECTURA PALABRA POR PALABRA.

LAS INVESTIGACIONES DE MATZ Y ROWHRER (1971) PARECEN APOYAR LA NOCIÓN DE QUE LOS MALOS COMPRENDEDORES NO SUFREN DE UN DÉFICIT EN LA COMPRENSIÓN GENERAL. CUANDO SE ACOMPAÑABA DE DIBUJOS UNA VERSIÓN AUDITIVA DE UNA HISTORIA, AMBOS, BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES DE 40. GRADO DE ESCOLARIDAD EJECUTARON SIMILARMENTE EN LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN.

ESOS MISMOS MALOS COMPRENEDORES ESTUVIERON SIGNIFICATIVAMENTE INFERIORES EN LA COMPRESIÓN DEL TEXTO CUANDO ESCUCHABAN-LAS HISTORIAS SIN LOS DIBUJOS.

LOS DESCUBRIMIENTOS REALIZADOS POR OAKEN Y ASOCIADOS (1971) SON SIMILARES A LOS DE CROMER (1970) EN LOS CUALES LOS MALOS COMPRENEDORES TUVIERON EJECUCIONES POBRES CON AMBOS TIPOS DE INFORMACIÓN (AUDITIVA Y VISUAL). ES INTERESANTE OBSERVAR QUE LOS BUENOS COMPRENEDORES EJECUTARON MEJOR -BAJO LA CONDICIÓN VISUAL QUE BAJO LA AUDITIVA. DE ESTA MANERA, LOS BUENOS COMPRENEDORES SABEN CUANDO REGRESAR A LAS PALABRAS O SIGNIFICADOS QUE PERDIERON EN LA VUELTA DE LA LECTURA, UNA OPCIÓN NO DISPONIBLE CUANDO LAS HISTORIAS SON PRESENTADAS AUDITIVAMENTE. ASI, UNA DIFERENCIA ADICIONAL ENTRE --- ESOS GRUPOS, ES QUE LOS BUENOS COMPRENEDORES SON SENSIBLES-CUANDO LA COMPRESIÓN HA O NO HA OCURRIDO. SI LOS MALOS COMPRENEDORES ESTÁN MENOS ENTERADOS DE QUE LO QUE SIGNIFICA --COMPRENDER EL TEXTO, ENTONCES PODRÁN SER MENOS CAPACES DE ALTERAR SUS ESTILOS DE LECTURA PARA ADAPTARSE A LAS DEMANDAS -DE LA TAREA.

LA EVIDENCIA REVISADA SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL -TEXTO LLEVA A PLANTEAR ALGUNAS CONCLUSIONES TENTATIVAS:

A).- LA MÁS IMPORTANTE ES LA RELACIONADA CON LA -PREGUNTA ¿ LOS MALOS COMPRENEDORES POSEEN UNA COMPRESIÓN -GENERAL DEFICIENTE?. DOS ESTUDIOS PRELIMINARES (OAKEN Y ASOCIADOS 1971; MATZ Y ROWHRER 1971) SUGIRIERON QUE LA RESPUESTA A ÉSTA PREGUNTA ES NO; LA INADECUADA COMPRESIÓN DE LECTURA-NO IMPLICA INADECUADA COMPRESIÓN AUDITIVA. LOS RESULTADOS -CONTRADICTORIOS SOBRE ÉSTA CUESTIÓN HAN SIDO REPORTADAS POR-

KOLERS (1975) QUIÉN SUGIERE QUE LOS MALOS COMPRENEDORES NO ESTÁN DAÑADOS PRIMARIAMENTE EN EL NIVEL LINGÜÍSTICO O SEMÁNTICO PERO SI EN EL "NIVEL DE PATRONES DE ANÁLISIS GRAFÉMICOS". EL MODELO DE STICH (1972, 1974) IMPLICA QUE POR LO MENOS ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS DE LOS MALOS COMPRENEDORES PUEDEN -- SER ATRIBUÍDOS A UNA POBRE COMPRESIÓN DEL LENGUAJE. PERFE--TTI Y GOLDMAN (1975) Y BERGER (1975) SOSTIENEN LA NOCIÓN DE--QUE ALGUNAS HABILIDADES DE COMPRESIÓN DEL LENGUAJE DE LOS --MALOS COMPRENEDORES ESTÁN TAMBIÉN DEBILITADOS O DETERIORA--DOS.

B).- AUNQUE LA UNIDAD DE LA LECTURA PUEDE DEPENDER DE LA TAREA PARA EL BUEN COMPRENEDOR, LOS MALOS COMPRENEDORES PARECEN SER MENOS CAPACES DE ALTERAR LA MEDIDA DE ESA UNIDAD BAJO DIFERENTES DEMANDAS DE LA TAREA. (ANDERSON, 1937). --NO ESTÁ CLARO SI ESTO ES DEBIDO A LAS HABILIDADES INADECUADAS DE DECODIFICACIÓN O A LA FALTA DE INSIGHT DE LOS PROCESOS DE--COMPRESIÓN MONITOREADOS POR ELLOS MISMOS.

C).- LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA PUEDE SER INCREMENTADA YA SEA A TRAVÉS DE LA MANIPULACIÓN DE ASPECTOS DEL --TEXTO (CROMER 1970) O A TRAVÉS DEL ENTRENAMIENTO DEL LECTOR --EN ESTRATEGIAS NO VERBALES DE ORGANIZACIÓN DEL TEXTO (KENNEDY Y WIENER 1973, LEVIN 1973; LESGOLD Y ASOCIADOS 1974).

AUNQUE SEGÚN LEVIN (1973) UN ENTRENAMIENTO EN ES--TRATEGIAS VERBALES Y NO VERBALES PODRÍA DAR MEJORES RESULTA--DOS.

¿QUÉ IMAGEN SURGE DE LA DIFERENCIA ENTRE BUENOS Y--MALOS COMPRENEDORES?

RESUMIENDO LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS BUENOS Y MA--LOS COMPRENEDORES:



A).- EL BUEN COMPREDEDOR PARECE SER CAPAZ DE UN RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA RÁPIDO Y PRECISO (GOLINKOFF-Y ROSINSKI 1976)

B).- EL BUEN COMPREDEDOR PARECER TENER HABILIDADES DE DECODIFICACIÓN AUTOMATIZADAS, QUIZÁS EN EL SENTIDO EN QUE LO DISCUTEN SAMUELS Y LABERGE (1974), A PARTIR DE ÉSTO SURGE LA PREGUNTA ¿CUAL ES LA UNIDAD (ES) QUE EL BUEN COMPREDEDOR LEE?. LA LITERATURA REVISADA PARECE SUGERIR QUE EL BUEN COMPREDEDOR LEE EN UNIDADES DE FRASE (CROMER 1970). -- SIN EMBARGO, EL MATERIAL FUERA DE FRASE, CLÁUSULAS U ORACIONES PUEDEN SER INCORPORADOS DURANTE LOS PROCESOS DE LECTURA- (WILLOWS 1974; KOLS 1971).

C).- PARA LOS BUENOS COMPREDEDORES LA UNIDAD SELECCIONADA PROBABLEMENTE PODRÍA SER UNA FUNCIÓN DE LAS DEMANDAS DE LA TAREA (ANDERSON Y SWANSON 1937; ANDERSON 1937; --- LEVIN Y COHN 1968).

D).- LOS BUENOS COMPREDEDORES SON MÁS FLEXIBLES- Y ADAPTABLES EN SUS PATRONES DE LECTURA; PUEDEN VARIAR LOS MOVIMIENTOS DE LOS OJOS, CAMBIAR LA MEDIDA DE SU PROCESAMIENTO DE UNIDADES Y USAR EFICIENTEMENTE INFORMACIÓN CONTEXTUAL-SUPLEMENTARIA (STEINER Y ASOCIADOS 1971). ESTA DESCRIPCIÓN DEL BUEN COMPREDEDOR ES SIMILAR A LA DE GIBSON Y LEVIN (1975) QUIENES HAN ARGUMENTADO QUE UNA CARACTERÍSTICA DE LA LECTURA HÁBIL CONSISTE EN LA HABILIDAD PARA PROCESAR MATERIAL TEXTUAL EN LA FORMA MÁS ECONÓMICA POSIBLE. DE ACUERDO CON ESTOS AUTORES LOS BUENOS COMPREDEDORES LO HACEN DE CUATRO FORMAS:

1).- PRESENTAN MÁS ATENCIÓN A LA INFORMACIÓN RELE

VANTE A SUS PROPÓSITOS.

2.- IGNORAN INFORMACIÓN QUE NO ES ÚTIL PARA LA TAREA.

3).- LEEN EN UNIDADES LARGAS APROPIADAS A LA TAREA.

4).- PROCESAN LA MENOR CANTIDAD DE INFORMACIÓN COMPATIBLE CON LA TAREA. POR EJEMPLO DÁNDOLES ORGANIZADORES AVANZADOS (STEINER Y ASOCIADOS 1971), IGNORANDO DETALLES DE PALABRAS QUE SON INCORRECTAS AUNQUE COMPATIBLES CON LA SERIE QUE LES HA SIDO PROPORCIONADA.

DADO QUE LOS BUENOS COMPREENDEDORES SON ADAPTABLES Y FLEXIBLES, NO ES CLARO A QUÉ ATRIBUIR ÉSTO. SE HA SUGERIDO QUE LOS BUENOS COMPREENDEDORES POSEEN ALGUNA "CONCIENCIA" DE LO QUE ES UNA BUENA COMPRESIÓN Y CUÁNDO HA OCURRIDO. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTA CUESTIÓN HA MOSTRADO TRES DESCUBRIMIENTOS:

1.- LOS BUENOS COMPREENDEDORES COMETEN MENOS ERRORES EN LA LECTURA ORAL, ERRORES QUE ALTERAN EL SIGNIFICADO DEL TEXTO (WEBER 1970)

2.- LOS BUENOS COMPREENDEDORES EJECUTAN MEJOR BAJO UN BUEN ESTÍMULO VISUAL QUE BAJO UN AUDITIVO, INDICANDO QUE PUEDEN SABER COMO OBTENER LO MÁS QUE SE PUEDA DEL TEXTO (OAKEN Y ASOCIADOS 1971).

3.- SÓLO LOS BUENOS COMPREENDEDORES PUEDEN AJUSTAR SUS ESTILOS DE LECTURA DE ACUERDO A LAS DEMANDAS DE LA TAREA YA SEA DE LECTURA DE DETALLES O DE IMPRESIÓN EN GENERAL (SMITH 1967)

PARA EVIDENCIAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MALOS COMPREENDEDORES ES NECESARIO COMENTAR QUE AÚN NO ESTÁ CLARO QUE SOLAMENTE HAYA UNA CLASE DE MALOS COMPREENDEDORES, CROMER (1970)

Y WIENER Y CROMER (1967) DISTINGUEN ENTRE UN TIPO "DEFICIENTE" Y UNO "DIFERENTE" DE MALOS COMPRENEDORES. EL TIPO DEFICIENTE PUEDE SER LA CLASE MÁS TÍPICA, CON FALTA DE HABILIDADES LÉXICAS, POSIBLEMENTE HABILIDADES DECODIFICADORAS Y ALGUNAS HABILIDADES DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL. ESTA CLASE PUEDE -- IDENTIFICARSE POR SU LECTURA ORAL POBRE. POR OTRO LADO LA -- CLASE "DIFERENTE" PUEDE EXPERIMENTAR DIFICULTAD CASI SIEMPRE EN EL NIVEL DE LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL. ASÍ, -- ALGUNOS MALOS COMPRENEDORES PUEDEN TENER HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LINGÜÍSTICA INADECUADAS, MIENTRAS OTROS PUEDEN CARECER DE HABILIDADES EN LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL -- QUE SON PECULIARES A LA LECTURA. PUEDE SER QUE AMBOS GRUPOS -- TENGAN HABILIDADES INADECUADAS DE DECODIFICACIÓN.

LA BUENA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO ESTÁ ESTRECHAMENTE RELACIONADA CON LA RETENCIÓN DE ÉSTE, COMO LO MENCIONAN -- LOS RESULTADOS DE VARIAS INVESTIGACIONES, POR LO QUE SE MENCIONARÁN ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES ASPECTOS DE LA MEMORIA, -- ASÍ COMO LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES HECHAS A ESTE RESPECTO.

## C A P I T U L O III

## MEMORIA Y RETENCION:

## MODELOS DE LA MEMORIA Y CARACTERISTICAS DE LA RETENCION

UNA DE LAS FUNCIONES MÁS IMPORTANTES DE LA MEMORIA ES ALMACENAR INFORMACIÓN. LA MEMORIA ES ALGO MÁS QUE UN DEPÓSITO PASIVO EN EL QUE SE RETIENE LA INFORMACIÓN, Y LA FUNCIÓN DE ALMACENAMIENTO LA EFECTÚA UN SUBSISTEMA DE LOS NUMEROS PROCESOS NECESARIOS PARA LA MEMORIA. EL ALMACENAMIENTO ES MUY IMPORTANTE; NO SE PUEDE RECORDAR ALGO, A MENOS QUE SE HAYA RETENIDO (HOWE 1979).

EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN EL HOMBRE PUEDE SER ESTUDIADA A PARTIR DE LAS SIGUIENTES POSICIONES TEÓRICAS: LA TEORÍA DE LA INTERFERENCIA, LA TEORÍA DE LOS DOS ALMACENES, NIVELES DE PROCESAMIENTO, MODELOS DE ACTIVACIÓN Y LA TEORÍA DE LOS ESQUEMAS.

A).- TEORIA DE LA INTERFERENCIA

LOS TEÓRICOS DE LA INTERFERENCIA COMO MELTON (1963) AFIRMAN QUE UNA SOLA SERIE DE VARIABLES PODRÍA SER USADA PARA EXPLICAR LA RETENCIÓN, SIN HACER CASO DE LA DURACIÓN DE LA MEMORIA. ARGUMENTAN QUE LA RAZÓN POR LO QUE LA GENTE PIERDE INFORMACIÓN DE LA MEMORIA, ES QUE LA PRIMERA INFORMACIÓN APRENDIDA INTERFIERE CON LA RETENCIÓN DE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN. ESTA INTERFERENCIA SE PENSÓ QUE OCURRÍA SIN HACER CASO DEL TIEMPO EN QUE LA INFORMACIÓN HABÍA SIDO APRENDIDA. ESTOS TEÓ-

RICOS ARGUMENTAN QUE NO EXISTE DIFERENCIA ENTRE LA RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA INTERVALOS CORTOS Y LARGOS, DEBIDO AL HECHO DE QUE LAS MISMAS VARIABLES ACTÚAN SOBRE DIFERENTES LONGITUDES DE TIEMPO Y DIFERENTES CONDICIONES.

#### B).- TEORIA DE LOS DOS ALMACENES

LOS TEÓRICOS DE LOS DOS ALMACENES COMO ATKINSON Y SHIFFRIN (1968) Y WAUGH Y NORMAN (1965) SOSTIENEN QUE LA RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA INTERVALOS CORTOS ES CONSUMADA EN FORMA DIFERENTE QUE LA RETENCIÓN SOBRE PERÍODOS LARGOS. -- ELLOS ARGUMENTAN QUE LA MEMORIA INVOLUCRA DOS TIPOS FUNDAMENTALES DIFERENTES DE ALMACÉN DE MEMORIA LLAMADOS ALMACENES. EL ALMACÉN A CORTO PLAZO O MEMORIA PRIMARIA CUYAS CARACTERÍSTICAS SON: CAPACIDAD LIMITADA DE 6 Ó 7 "FRAGMENTOS" DE INFORMACIÓN; MANTIENE LA INFORMACIÓN DURANTE 30 SEGUNDOS; REQUIERE - CONSTANTE EJERCICIO PARA PRESERVAR LA INFORMACIÓN DEL DESVANECIMIENTO. LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y LAS OPERACIONES DE CÁLCULO GENERALMENTE SE EJECUTAN A NIVEL DE ESTA LIMITADA CAPACIDAD DE MEMORIA A CORTO PLAZO. ÉSTA FUNCIÓN A LA QUE SE DENOMINA "MEMORIA OPERATORIA", PROCESA LA INFORMACIÓN EN SERIE (O SEA UNA OPERACIÓN AL MISMO TIEMPO), Y NO DE MODO SIMULTÁNEO - (O SEA VARIAS OPERACIONES AL MISMO TIEMPO), DE ACUERDO A ---- NEWELL Y SIMON (1972).

PARA INFORMACIÓN QUE NECESITA SER MANTENIDA POR - MÁS DE 30 SEGUNDOS. LOS TEÓRICOS DE LOS DOS ALMACENES SOSTIENE QUE LA INFORMACIÓN TIENE QUE SER MOVIDA AL ALMACÉN DE MEMORIA PERMANENTE A LARGO PLAZO LLAMADA MEMORIA SECUNDARIA. ÉSTE ALMACÉN FUE PENSADO A TENER MÁS CAPACIDAD Y MANTENER INFORMACIÓN PERMANENTE. EN EL ALMACÉN DE MEMORIA SECUNDARIA RESIDEN-

NUESTRAS EXPERIENCIAS ACUMULADAS Y CONOCIMIENTOS. DE ACUERDO A ESTOS TEÓRICOS MECANISMOS CUALITATIVAMENTE DIFERENTES SON RESPONSABLES DE LA RETENCIÓN DE INFORMACIÓN PARA INTERVALOS CORTOS Y LARGOS.

### c).- NIVELES DE PROCESAMIENTO

UN TERCER PUNTO DE VISTA SOBRE LA RETENCIÓN DE INFORMACIÓN TEMPORAL, LLAMADO NIVELES DE PROCESAMIENTO FUE FORMULADO POR CRAIK Y LOCKHART (1972). ESTE PUNTO DE VISTA SOSTIENE QUE ES INNECESARIO POSTULAR LA EXISTENCIA DE ALMACENES DE MEMORIA SEPARADOS. CRAIK Y LOCKHART SOSTIENE QUE NUESTRA HABILIDAD PARA RECORDAR ES UN PRODUCTO DE VARIOS PROCESOS PERCEPTUALES.

EN PARTICULAR, CRAIK Y LOCKHART ARGUMENTAN QUE SE REALIZA UN NÚMERO DE ANÁLISIS PERCEPTUALES ASÍ COMO PATRONES DE RECONOCIMIENTO EN ORDEN PARA PERCIBIR NUESTRO MEDIO. COMO UN RESULTADO DE REALIZAR ESTOS ANÁLISIS SE DEJAN HUELLAS, --- ÉSTO ES UNA GRABACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ESTOS ANÁLISIS. -- ESTAS HUELLAS PROPORCIONAN SIGNIFICADO AL RECUERDO DE LO PASADO. ARGUMENTAN QUE LA DURABILIDAD DE LAS HUELLAS DIFIEREN CON EL NIVEL DE PROCESAMIENTO EN EL MOMENTO DE RECIBIR EL INPUT.- SI UN ESTÍMULO ES SOLAMENTE PROCESADO EN EL NIVEL SENSORIAL,- LA HUELLA ES INTRASCENDENTE Y FÁCILMENTE SE OLVIDARÁ, SI LA HUELLA ES PROCESADA PROFUNDAMENTE O INCLUYE PROPIEDADES SEMÁNTICAS, LA HUELLA ES PERSISTENTE Y DURABLE.

### d).- MODELO DE ACTIVACION.

EN LOS AÑOS DE 1970 SURGIÓ OTRO MODELO DE MEMORIA, ALGUNAS VECES LLAMADO MODELO DE ACTIVACIÓN. ESTE PUNTO DE VISTA ES TIPIFICADO POR EL MODELO DE FUNCIONAMIENTO COGNOSCITIVO HUMANO LLAMADO ACT (ANDERSON 1976; ANDERSON, KLINE Y LEWIS --

QUE POSTULA QUE LOS HUMANOS TENEMOS UNA GRAN COLECCIÓN DE --- CONOCIMIENTOS ACERCA DEL MEDIO. ESTE CONOCIMIENTO ES ALMACENADO EN UNA VASTA RED DE ASOCIACIONES LLAMADA "BASE DE DATOS" O MEMORIA A LARGO PLAZO. UNO DE LOS RASGOS MÁS INTERESANTES DE ESTA BASE DE DATOS" ESTRIBA EN DOS HECHOS: SU CAPACIDAD APARENTEMENTE ILÍMITADA Y LA DIFICULTAD ENCONTRADA HASTA AHORA - PARA RECUPERAR LA INFORMACIÓN PREVIAMENTE ALMACENADA.

DE ACUERDO A ESTE MODELO SE TIENE ACCESO SÓLO A -- UNA PEQUEÑA PARTE DE LA BASE DE DATOS POR ALGÚN TIEMPO. ESA INFORMACIÓN A LA QUE SE TIENE ACCESO ES LLAMADA A SER ACTIVA. -- ESTO CORRESPONDE REGULARMENTE A LA INFORMACIÓN QUE ESTÁ EN EL TRABAJO DE MEMORIA. ESTE MODELO TAMBIÉN POSTULA QUE LA INFORMACIÓN NO ESTÁ ACTIVA POR PERÍODOS LARGOS DE TIEMPO YA QUE PERIÓDICAMENTE ES DESACTIVADA. ESTE PROCESO DE NO ACTIVIDAD OCURRE PARA ALGUNA INFORMACIÓN QUE ESTÁ EN ESTADO ACTIVO EXCEPTO PARA LA PEQUEÑA CANTIDAD DE INFORMACIÓN NECESARIA QUE CONTINÚA FUNCIONANDO. ÉSTA INFORMACIÓN MÁS TARDE ES COLOCADA EN UNA ESTRUCTURA LLAMADA ALIST. ESTA ES UNA ESTRUCTURA QUE PUEDE TENER UNA PEQUEÑA CANTIDAD DE INFORMACIÓN EN UN ESTADO ACTIVO CUANDO --- OTRA INFORMACIÓN ES DESACTIVADA.

LA INFORMACIÓN ALMACENADA EN LA MEMORIA A LARGO -- PLAZO FUE DIVIDIDA POR TULVING (1972), A LAS CUALES DENOMINÓ - EPISODICA Y SEMANTICA. LA MEMORIA EPISÓDICA SE REFIERE A LA MEMORIA QUE UNA PERSONA TIENE PARA DATOS Y EVENTOS Y PARA ESTABLECER RELACIÓN ENTRE ELLOS. LA MEMORIA SEMÁNTICA SE REFIERE - AL CONOCIMIENTO ORGANIZADO QUE SE TIENE ACERCA DE PALABRAS, -- SÍMBOLOS, FÓRMULAS, CONCEPTOS Y REGLAS. INCLUYE EL CONOCIMIENTO BASE NECESARIO PARA LA PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN DEL LENGUA-

JE.

LAS MEMORIAS EPISÓDICA Y SEMÁNTICA NO EXISTE COMO ENTIDADES SEPARADAS YA QUE ESTÁN MUY INTERRELACIONADAS, AUN-- QUE SE ESTABLECE UNA DISTINCIÓN ENTRE LAS DOS CLASES DE INFORMACIÓN CONTENIDA EN LA MISMA BASE DE DATOS DEL SISTEMA DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN EL HOMBRE.

LA INTERRELACIÓN DE LA MEMORIA SEMÁNTICA Y LA EPISÓDICA HA DETERMINADO QUE INVESTIGADORES COMO ATKIN (1977) Y STEWART (1978) PROPOGAN REDES EN LAS CUALES ESTÉN REPRESENTADAS DENTRO DE LA MISMA RED, LAS RELACIONES LÓGICAS ENTRE CONCEPTOS (MEMORIA SEMÁNTICA) Y LAS CONDICIONES DE LOS HECHOS -- (MEMORIA EPISÓDICA). ESTAS REDES HÍBRIDAS SON PARTICULARMENTE ÚTILES PARA REPRESENTAR LAS PROPOSICIONES MÁS IMPORTANTES DE ALGUNAS MATERIAS (POSNER 1979).

ÁNTERIOR AL ESTUDIO DE TULVING (1972) LAS INVESTIGACIONES EN MEMORIA SE HABÍAN CONCENTRADO SOBRE LAS VARIABLES QUE TENÍAN INFLUENCIA SOBRE EL RECUERDO DE LISTA DE PALABRAS-- Y POSTERIORMENTE EMPEZARON A INVESTIGAR SOBRE LA MEMORIA SEMÁNTICA QUE INICIALMENTE FUÉ LLAMADA "ESTRUCTURA DE CONCEPTO", BÁSICAMENTE LOS PRIMEROS ESTUDIOS SE HAN ENFOCADO EN LA ESTRUCTURA DE ESTA MEMORIA, ES DECIR, COMO LA INFORMACIÓN ALMACENADA EN MEMORIA SEMÁNTICA ES ORGANIZADA. EL PUNTO CRUCIAL ES INVESTIGAR COMO EL CONOCIMIENTO QUE TIENEN LAS GENTES DE SU MEDIO -- ES ORGANIZADO. DEPENDIENDO DE CÓMO ESTE CONOCIMIENTO ES ESTRUCTURADO, PUEDE SER MÁS FÁCIL O DIFÍCIL RELACIONAR LA INFORMACIÓN NUEVA CON ELLO.

EL PUNTO DE VISTA QUE MÁS INFLUENCIA TUVO SOBRE LA ESTRUCTURA DE LA MEMORIA PERMANENTE FUE PROPUESTA POR QUILLIAN



EN LOS AÑOS DE 1960 (COLLINS Y QUILLIAN 1969; QUILLIAN 1968) Y HA SIDO EL PUNTO DE PARTIDA PARA ALGUNOS CRÍTICOS Y ALGUNOS -- DESCUBRIMIENTOS EMPÍRICOS SOBRE MEMORIA SEMÁNTICA (COLLINS Y - LOFTUS 1975). DE ACUERDO A ESTOS AUTORES LA MEMORIA SEMÁNTICA- ES MEJOR REPRESENTADA COMO UNA VASTA RED DE CONCEPTOS INTERRE- LACIONADOS UNOS CON OTROS A TRAVÉS DE UNA SERIE DE LÍNEAS O -- ASOCIACIONES. UNA RED CONSTA DE UN CONJUNTO DE NODOS O PUNTOS- (A, B, C, ...N) INTERCONECTADOS POR LÍNEAS O FLECHAS QUE SE RO- TULAN ( $R_1, R_2, \dots, R_N$ ). LA UNIDAD BÁSICA DE ESTA RED SE DENOMI- NA "TRIPLE" Y CONSTA DE DOS NODOS ENTRE LOS CUALES HAY UN ENLA- CE. LOS NODOS PUEDEN REPRESENTAR OBJETOS, ACCIONES, ATRIBUTOS- O CLASES DE OBJETOS O DE ACCIONES, LAS DIFERENTES PROPIEDADES- O CARACTERÍSTICAS DE UN CONCEPTO SON INDICADOS POR LOS TIPOS - DE LÍNEAS QUE RELACIONAN UN NODO CON OTRO. LAS LÍNEAS VARÍAN - EN CLASE, ALGUNAS HACEN REFERENCIA A CONCEPTOS SUBORDINADOS O- A CONCEPTOS SUPERORDINADOS, OTROS MODIFICAN EL CONCEPTO O PRO- PORCIONAN INFORMACIÓN ADICIONAL ACERCA DE ÉL. ÉSAS LÍNEAS PUE- DEN SER DE DIFERENTE IMPORTANCIA PARA DETERMINAR EL SIGNIFICA- DO DE UN CONCEPTO. EN OTRAS PALABRAS, ALGUNAS PROPIEDADES DE - UN CONCEPTO SON MÁS IMPORTANTES QUE OTRAS. ESTE MODELO PROPUE- TO POR LOFTUS Y COLLINS SE LE HA LLAMADO DE REDES SEMANTICAS Y POSTULA QUE LOS NOMBRES DE LOS CONCEPTOS SON ALMACENADOS EN -- UNA RED SEPARADA LLAMADA "RED LEXICAL" O "DICCIONARIO". ESTA - ES UNA RED ORGANIZADA PRINCIPALMENTE POR LAS PROPIEDADES FONÉ- MICAS DE LAS PALABRAS, SIN EMBARGO, TAMBIÉN PUEDE INCLUIR PRO- PIEDADES ORTOGRÁFICAS.

#### E).- TEORIA DE LOS ESQUEMAS

LOS ESQUEMAS NO SÓLO JUEGAN UN PAPEL CRUCIAL EN EL MOMENTO DE LA CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA MEMORIA, --

SINO TAMBIÉN EN EL MOMENTO DE TRATAR DE RECUPERAR LO ALMACENADO. LOS PROCESOS DE COMPRESIÓN INVOLUCRAN LA SELECCIÓN Y RELLENO (INSTANTACIÓN) DEL ESQUEMA QUE PUEDE DAR RAZÓN DE LA INFORMACIÓN QUE SE ENCUENTRA EN EL PASAJE. PARTE DE TODO ESE ESQUEMA ES SUBSECUENTEMENTE ALMACENADO EN MEMORIA Y FORMA LAS BASES PARA TODOS LOS INTENTOS DE RECORDAR EL PASAJE. SI SE RECUERDA ALGÚN EVENTO DE UN TIEMPO POSTERIOR, LOS FRAGMENTOS DEL ESQUEMA RELLENADO PUEDEN SERVIR COMO BASE PARA AFIRMAR QUE LA RECONSTRUCCIÓN DEL EVENTO SE HA PRODUCIDO. RUMELHART Y ORTONY (1977) NOTARON QUE ESTA RECONSTRUCCIÓN NO ES UN PROCESO SIN GUÍA. PARA PROPORCIONAR UNA INTERPRETACIÓN SIGNIFICATIVA DE LOS FRAGMENTOS, SE BUSCA QUE ESQUEMA PUEDA SISTEMÁTICAMENTE DAR RAZÓN DE LA RECUPERACIÓN DE LOS FRAGMENTOS. ÉSOS ESQUEMAS PROPORCIONAN UN PUNTO DE REFERENCIA PARA GUIAR LA RECONSTRUCCIÓN DEL EVENTO.

VARIAS CLASES DE TESTIMONIOS LLEVAN A LA CONCLUSIÓN DE QUE EL APRENDIZAJE Y LA RETENCIÓN SIGNIFICATIVOS SON MÁS EFICACES QUE SUS CORRELATOS MECÁNICOS. M. G. JONES Y H. B. ENGLISH (1926) Y L. G. BRIGGS Y H. B. REED (1943) DEMOSTRARON QUE ES MUCHO MÁS FÁCIL APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE Y RECORDAR DE LA MISMA MANERA LA SUSTANCIA DEL MATERIAL POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVO QUE MEMORIZAR ESTE MISMO MATERIAL CONECTADO DE MODO REPETITIVO Y AL PIE DE LA LETRA. ADEMÁS, EL MATERIAL QUE PUEDE APRENDERSE SIGNIFICATIVAMENTE (LA POESÍA, LA PROSA Y LAS OBSERVACIONES DE ASUNTOS GRÁFICOS), SE APRENDE CON MUCHA MÁS RAPIDEZ QUE LAS SERIES ARBITRARIAS DE DÍGITOS Y SÍLABAS SIN SENTIDO (GLAZE, 1928; LYON, 1914; H. B. REED, 1938). LA MISMA DIFERENCIA SE APLICA PARA LAS GRABACIONES DEL APRENDIZAJE

SIGNIFICATIVO: EL MATERIAL NARRATIVO SE APRENDE MÁS RÁPIDAMENTE Y SE RECUERDA MEJOR QUE LAS IDEAS FILOSÓFICAS MÁS COMPLEJAS QUE SON DIFÍCILES DE ENTENDER (H. B. REED, 1938) UNA IMPORTANTE APLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EL PROCESAMIENTO DE PROSA, ES COMO MEJORAR LA HABILIDAD DE LAS GENTES PARA LEER, VARIAS TÉCNICAS HAN TRATADO DE MEJORAR LA COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MATERIAL DE LECTURA. AUSUBEL (1960) INTRODUJO LA NOCIÓN DE ORGANIZADORES AVANZADOS; ÉL CREYÓ QUE SI SE PROPORCIONABA A LOS LECTORES UN RESUMEN DEL CONTENIDO DE UN PASAJE, PODRÍAN MEJORAR SU ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL -- DE ESTA MANERA SE MEJORABA LA COMPRESIÓN Y LA RETENCIÓN. PREDIJO QUE EL RESUMEN DE LOS CONCEPTOS PODRÍA MEJORAR LA RETENCIÓN.

CRAIK Y LOCKHART (1972) POSTULAN QUE CUANDO EL SUJETO TIENE REGLAS APRENDIDAS Y CONOCIMIENTOS PREVIOS EXISTE UN NIVEL DE PROCESAMIENTO MÁS PROFUNDO. EXISTEN ESTUDIOS QUE APOYAN ESTE PUNTO DE VISTA, DICHS ESTUDIOS SE BASAN EN LA "TAREA ORIENTADORA", LA CUAL CONSISTE EN PRESENTAR AL SUJETO INFORMACIÓN ORGANIZADA; YA SEA ESTRUCTURALMENTE O BIEN SEMÁNTICAMENTE. SHELMAN (1971) HIZO LO ANTERIOR, PRESENTÁNDOLES A LOS SUJETOS UN POSTEST. ENCONTRÓ UNA MAYOR RETENCIÓN EN EL MATERIAL SEMÁNTICAMENTE ORGANIZADO. POR LO TANTO SE PUEDE ACEPTAR LA EFECTIVIDAD DE LAS TAREAS ORIENTADORAS SOBRE LA RETENCIÓN.

EN SU CLÁSICO ESTUDIO, BRANSFORD Y JOHNSON (1973) DEMOSTRARON CÓMO LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE DIBUJOS PUEDE INFLUIR SOBRE LA HABILIDAD PARA COMPRENDER Y RETENER PASAJES EN PROSA. TRABAJARON CON DOS GRUPOS: A UNO DE LOS GRUPOS LE PRESENTARON UNA FIGURA ANTES DE LEER EL PÁRRAFO Y EL OTRO ÚNICAMENTE

MENTE LEYÓ LA INFORMACIÓN. A LOS SUJETOS QUE SE LES MOSTRÓ LA FIGURA, ENCONTRARON EL PÁRRAFO COMPLETAMENTE COMPENSIBLE, -- CONTRARIO A LOS QUE NO SE LES MOSTRÓ. ESTAS DIFERENCIAS FUERON REFLEJADAS EN EL RECUERDO DE LOS SUJETOS DEL CONTENIDO DEL PÁRRAFO. A LOS SUJETOS QUE SE LES ENSEÑÓ LA FIGURA RECORDARON - MUCHO MÁS QUE A LOS QUE NO SE LES ENSEÑÓ ÉSTA.

ALGUNAS INVESTIGACIONES HAN ENFOCADO EL HECHO DE - QUE UN LECTOR QUE RECUERDE UNA O DOS PALABRAS DE UN TEMA FAMILIAR, PUEDE SERVIR PARA QUE UN TEMA SEA MÁS ENTENDIBLE. DOOLING Y LACHMAN (1978) EXPLORARON EL IMPACTO DE TALES TEMAS. LE DIERON A SUS SUJETOS EL TÍTULO DE UN PASAJE Y A OTROS NO SE LOS DIERON, ENCONTRARON QUE A LOS QUE SE LES DIÓ EL TÍTULO RECORDARON 18% MÁS PALABRAS QUE A LOS QUE NO SE LES DIÓ EL TÍTULO.

LAS INSTRUCCIONES JUEGAN UN PAPEL IMPORTANTE EN LA RETENCIÓN DE UNIDADES BÁSICAS DE LOS PASAJES. UN EJEMPLO DE -- ELLO ES EL ESTUDIO REALIZADO POR PICHERT Y ANDERSON (1977). -- ESTOS AUTORES PRESENTARON A TRES GRUPOS CON DIFERENTES INSTRUCCIONES, A PARTIR DE LAS CUALES DEBERÍAN DE LEER EL PÁRRAFO. SE ENCONTRÓ QUE LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE LA HISTORIA TUVO - INFLUENCIA EN LA HABILIDAD PARA RECORDAR UNIDADES DE IDEA.

SE HA VISTO QUE LOS FACTORES ORGANIZACIONALES TIENEN GRAN IMPORTANCIA EN LA RETENCIÓN. ES MÁS FÁCIL RECORDAR -- LAS PALABRAS CUANDO LLEVAN UN ORDEN SINTÁCTICO QUE CUANDO CARECEN DE ÉL. (RUMELHART 1977).

LOS ESTUDIOS REALIZADOS PARA MEDIR LA INFLUENCIA - DE LOS ESQUEMAS EN LA RETENCIÓN (ANDERSON Y PICHERT 1978; PICHERT Y ANDERSON 1977; RUMELHART Y ORTONY 1977; ANDERSON 1978)

CONCLUYEN QUE LOS ESQUEMAS JUEGAN UN PAPEL IMPORTANTE EN NUESTRA HABILIDAD PARA RECORDAR LO QUE SE LEE, Y DE ESTA MANERA -- SE PUEDE ENTENDER MEJOR PORQUE LAS VARIABLES CONTEXTUALES NO-SÓLO TIENEN EFECTO EN LA HABILIDAD PARA COMPRENDER LO QUE --- ESTÁ SIENDO LEÍDO, SINO QUE TAMBIÉN INFLUYEN EN LA HABILIDAD-PARA RECORDARLO POSTERIORMENTE. COMPRESIÓN Y RETENCIÓN PARECEN ESTAR CORTADOS DE LA MISMA TELA.

DE LOS ESTUDIOS ANTERIORES SE CONCLUYE QUE LA COMPRENSIÓN Y LA RETENCIÓN DE UN PÁRRAFO NO SON SÓLAMENTE UNA -- FUNCIÓN DEL TEXTO O DEL LECTOR, MÁ S QUE ESO, LAS MANIPULACIONES EXPERIMENTALES PUEDEN INTERACTUAR CON EL LECTOR PARA AFEC-TAR SU EJECUCIÓN.

ÁL HABLAR DE COMPRESIÓN Y RETENCIÓN NO PODEMOS - OMITIR MENCIONAR FACTORES COGNOSCITIVOS COMO LA INTELIGENCIA, ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN, ASÍ COMO EL VOCABULARIO Y LAS AP-TITUDES QUE SON VARIABLES INTRÍNSECAS AL COMPORTAMIENTO DEL - HOMBRE Y QUE LE FACILITAN LA ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN DEL - MUNDO QUE LE RODEA.

LA MEDICIÓN DE ESTOS FACTORES DE ALGUNA MANERA -- NOS AYUDAN A ENTENDER LA RELACIÓN QUE GUARDAN ENTRE SÍ Y CON-LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS EN GENERAL.

## C A P I T U L O IV

HABILIDADES RELACIONADAS CON LA COMPRENSION Y  
RETENCION DE TEXTOS.

UNA DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN FUÉ DETERMINAR DE QUE MANERA CIERTAS HABILIDADES DE LOS ALUMNOS COMO LA INTELIGENCIA, APTITUDES, VOCABULARIO Y ESTRATEGIAS SE CORRRELACIONABAN CON LA COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN DEL MATERIAL LEIDO. ESTA PREGUNTA SE FORMULÓ A PARTIR DEL SUPUESTO DE -- QUE ÉSTAS HABILIDADES LA POSEEN TODOS LOS INDIVIDUOS (EN MAYOR O MENOR ESCALA) Y PUDIERA ENCONTRARSE UNA RELACIÓN MUY-ESTRECHA CON AQUELLAS CONDUCTAS QUE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN Y/O RETENCIÓN REQUIEREN PARA SER LLEVADOS A CABO. SE DESCRIBIRÁN BREVEMENTE CADA UNO DE ESTOS CONCEPTOS.

## I).- INTELIGENCIA.

EL TRATAR DE DEFINIR EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA NO HA SIDO TAREA FÁCIL. LA TENDENCIA ES IR DE LAS CONCEPCIONES GENERALES DE INTELIGENCIA A LOS FACTORES MÚLTIPLES. NO-HA SIDO DE GRAN AYUDA ACUDIR A DEFINICIONES VERBALES. LA -- PSICOLOGÍA CIENTÍFICA HA OFRECIDO NUMEROSAS DEFINICIONES -- VERBALES DE INTELIGENCIA. POR EJEMPLO:

TERMAN (1921) ESCRIBIÓ: "UN INDIVIDUO SERÁ INTELIGENTE EN PROPORCIÓN A SU CAPACIDAD PARA PENSAR EN FORMA - ABSTRACTA".

WECHSLER (1944) AFIRMA QUE: INTELIGENCIA ES LA CAPACIDAD INTEGRAL O GLOBAL DEL INDIVIDUO PARA ACTUAR CON UN -

PROPÓSITO, PENSAR RACIONALMENTE Y DESENVOLVERSE CON EFECTIVIDAD EN SU AMBIENTE.

BURT (1955) DEFINIÓ A LA INTELIGENCIA COMO UNA CAPACIDAD COGNOSCITIVA INNATA Y GENERAL.

SIN EMBARGO, NINGÚN PSICÓLOGO SERÍA CAPAZ DE DISTRIBUIR A LAS PERSONAS EN ORDEN DE "INTELIGENCIA" SI ACUDIERAN DIRECTAMENTE A ESAS DEFINICIONES VERBALES. SE VERÍAN OBLIGADOS A IDEAR TAREAS, CREAR MUESTRAS DE CONDUCTA O APLICAR LAS YA EXISTENTES. ESTAS DEFINICIONES VERBALES Y OTRAS PRECEDENTES HAN SIDO VALIOSAS, PUES HAN ESTIMULADO A LOS PSICÓLOGOS A LA INVESTIGACIÓN Y AL DESARROLLO DE UN VALIOSO CONJUNTO DE PRUEBAS. DE ESTA MANERA, NINGUNO HA DADO UNA DEFINICIÓN OPERACIONAL DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA, CRITERIO QUE CONSIDERAN ESENCIAL QUIENES CONSIDERAN A LA PSICOLOGÍA COMO UNA DISCIPLINA CIENTÍFICA LÓGICAMENTE AFIN A LAS CIENCIAS MÁS ANTIGUAS.

SPIKER Y McCANDLESS (1954) AFIRMAN QUE EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA, PARA TENER SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA DEBE SER DEFINIDA EN BASE A OBJETOS Y ACONTECIMIENTOS-OBSERVABLES COMO LOS DEMÁS CONCEPTOS CIENTÍFICOS. PARA DEFINIR A LA INTELIGENCIA SE ESPECIFICAN LAS CONDICIONES OBSERVABLES QUE DEBEN EXISTIR CUANDO SE USE LA PALABRA.

A TRAVÉS DE LA HISTORIA, DESDE LOS ANTIGUOS GRIEGOS EN ADELANTE, LOS HOMBRES HAN TRATADO DE FORMULAR TEORÍAS GENERALES SOBRE LA NATURALEZA Y DESARROLLO DE LA CONDUCTA INTELIGENTE. SE REVISARÁN ALGUNAS FORMULACIONES DEL SIGLO XX QUE HAN ATRAIDO ESPECIALMENTE LA ATENCIÓN COMO LA TEORÍA FISIOLÓGICA DE HEBB, LA TEORÍA DEL APRENDI

ZAJE DE FERGUSON, LA TEORÍA EVOLUTIVA DE PIAGET Y TEORÍAS ESTADÍSTICAS.

D. O. HEBB (1949-1959) SE INTERESÓ EN LOS CORRELATOS FISIOLÓGICOS DE LA CONDUCTA INTELIGENTE. CREÍA - QUE UN ORGANISMO ACTIVO Y PARTICIPANTE INTERVIENE ENTRE - LOS ESTÍMULOS Y LAS RESPUESTAS OBSERVABLES Y QUE EL PENSAMIENTO ES EL PROBLEMA PRINCIPAL DE LA PSICOLOGÍA. IDENTIFICA AL PENSAMIENTO CON LOS PROCESOS CENTRALES. PROPUSO - LA EXISTENCIA EN EL CEREBRO DE "AGRUPACIONES DE CÉLULAS"- Y "SECUENCIAS DE FASE" EN DONDE LA AGRUPACIÓN DE CÉLULAS - ES "UN PROCESO CEREBRAL QUE CORRESPONDE A DETERMINADO --- ACONTECIMIENTO SENSORIAL Ó A UN ASPECTO COMÚN DE VARIOS - ACONTECIMIENTOS SENSORIALES "Y LA SECUENCIA DE FASE ES - "UNA SERIE DE ACTIVIDADES DE AGRUPACIÓN TEMPORALMENTE INTEGRADAS: REPRESENTA UNA CORRIENTE EN EL FLUIR DEL PENSAMIENTO".

ACENTÚA LA IMPORTANCIA DE LA PRIMERA ESTIMULACIÓN AMBIENTAL.

DURANTE LA INFANCIA SE ERIGEN LENTAMENTE LAS- AGRUPACIONES DE CÉLULAS COMO RESULTADO DE MUCHAS REPETI--- CIONES DE LAS CONDICIONES ESTIMULANTES COMO "ESTAR EXPUESTO A UN SONIDO VOCAL DETERMINADO", UNA SERIE DE ESTIMULACIONES TÁCTILES A MEDIDA QUE EL INFANTE VA TOCANDO CON SU MANO LA SONAJA, UNA REJA DE LA CUNA, EL BIBERÓN, ETC."--- (HEBB 1959).

LA TRANSFERENCIA TIENE UN PAPEL CENTRAL EN EL SISTEMA DE HEBB.

TODO APRENDIZAJE POSTERIOR AL QUE OCURRE EN -



LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA ES UNA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE ANTERIOR. LOS INDIVIDUOS QUE SUFRIERON DE PRIVACIÓN EN UN PRINCIPIO, NO PUEDEN ERIGIR UN REPERTORIO ADECUADO DE HABILIDADES Y CONCEPTOS QUE SEA POSIBLE TRANSFERIR A NUEVAS SITUACIONES.

G. A. FERGUSON (1954,1956) ESTUVO MUY INFLUIDO POR HEBB, PERO EN SU ENFOQUE INTENTÓ INTEGRAR DOS CAMPOS TRADICIONALMENTE SEPARADOS: EL DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES, (DESCRIPCIÓN DE HABILIDADES) Y EL DEL APRENDIZAJE. FERGUSON AFIRMABA QUE EL ÚNICO SIGNIFICADO ÚTIL DEL TÉRMINO INTELIGENCIA ES EL DE UN CONJUNTO DE HABILIDADES APRENDIDAS Y DISTINGUIBLES. ESPECIFICAMENTE HABLANDO, SE REFERÍA A HABILIDADES TOTALMENTE ADQUIRIDAS MEDIANTE REFORZAMIENTO INTERMITENTE Y QUE POR ELLO, TIENE UNA ESTABILIDAD RELATIVA, SE SUPONE QUE EN EL ADULTO SON ESTABLES POR LARGOS PERIODOS; EN EL NIÑO SE TIENEN, POR LO MENOS, ESTABILIDAD CONSIDERABLE A CUALQUIER EDAD.

EL INDIVIDUO ADQUIERE SUS HABILIDADES MEDIANTE LAS EXPERIENCIAS CON SU AMBIENTE. LOS FACTORES BIOLÓGICOS TIENEN IMPORTANCIA PARA DETERMINAR EL NIVEL ÚLTIMO, PERO QUE HABILIDADES ESPECIALES SE APRENDEN DEL MEDIO CULTURAL. EN TODA CULTURA SE NECESITAN CIERTAS HABILIDADES PARA LOGRAR UNA ADAPTACIÓN EFECTIVA Y DE HECHO, LA SOBREVIVENCIA.

SE VALORAN ESAS HABILIDADES, SE LES APRENDE Y CON LA EDAD SE INCREMENTAN, PUES PADRES Y OTROS AGENTES, QUE REFLEJAN LOS VALORES DE LA CULTURA, LAS RECOMPENSAN CUANDO SE PRESENTAN. COMO LAS CULTURAS SE DIFERENCIAN MUCHO, EXIGEN APRENDER HABILIDADES DISTINTAS A DIVERSAS EDADES.

EN RESUMEN, FERGUSON CONSIDERABA A LA INTELIGENCIA COMO UN CONJUNTO DE HABILIDADES APRENDIDAS EN EXCESO. - LA TRANSFERENCIA ES IMPORTANTE EN LA ADQUISICIÓN DE ESAS HABILIDADES Y EN LOS POSTERIORES EFECTOS QUE ESTAS EJERZAN. - COMO LAS DEMANDAS CULTURALES VARIAN, TAMBIÉN VARIAN LAS HABILIDADES ADQUIRIDAS POR LOS INDIVIDUOS EN CULTURAS DIFERENTES. POR LO TANTO, NO EXISTE UNA "INTELIGENCIA", SINO MUCHAS, QUE CORRESPONDEN A LA DIVERSIDAD DE LAS DEMANDAS CULTURALES.

PARA PIAGET (FLAVELL 1963) LA INTELIGENCIA, ES UN CONTINUO PROCESO DE ADAPTACIÓN AL MEDIO. EN ESENCIA, EL DESARROLLO INTELECTUAL CONSISTE DE TRANSFORMACIONES EN LA FORMA DE LOGRAR ESA ADAPTACIÓN. LAS SUCESIVAS ETAPAS DE DESARROLLO-EL PERIODO SENSOMOTOR, EL PERIODO PREOPERACIONAL, EL PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS Y EL PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES- VAN SURGIENDO GRADUALMENTE A PARTIR DE LA INFANCIA, COMO RESULTADO DE LA INTERACCIÓN DEL ORGANISMO EN MADURACIÓN CON SU AMBIENTE, SIENDO JERÁRQUICAS -- POR NATURALEZA: CADA UNA DE ELLAS SE BASA EN LA ANTERIOR Y A SU VEZ SE INCORPORA A ELLA. EN GENERAL EL AVANCE DEL NIÑO POR LAS DISTINTAS ETAPAS ESTÁ SUBRAYADO POR UNA DEPENDENCIA DECRECIENTE EN LAS INTERPRETACIONES SUBJETIVAS DEL AMBIENTE INMEDIATAMENTE PERCIBIDO Y UNA CAPACIDAD CRECIENTE PARA MANEJAR DE MODO LÓGICO PROPOSICIONES ABSTRACTAS RESPECTO AL MUNDO DE LO POSIBLE.

VARIAS FORMULACIONES SOBRE LA NATURALEZA DE LA INTELIGENCIA HAN TENIDO COMO BASE ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS RESPUESTAS DADAS POR SUJETOS A DISTINTAS PRUEBAS. EN --

PARTICULAR SE HAN USADO VARIAS TÉCNICAS DE CORRELACIÓN, CONOCIDAS COMO ANÁLISIS FACTORIAL. SE REVISARÁN ALGUNAS FORMULACIONES ESTADÍSTICAS DE MAYOR INFLUENCIA.

LA TEORÍA DE SPEARMAN. CHARLES SPEARMAN (1904) - FUÉ EL PRIMERO EN USAR A FONDO LA TÉCNICA DEL ANÁLISIS FACTORIAL, PUES HALLÓ SUFICIENTE CORRELACIÓN ENTRE LAS TAREAS QUE USARA PARA AFIRMAR QUE EN TODAS LAS TAREAS INTELECTUALES FUNCIONABA UN FACTOR GENERAL O G, QUE ÉL CONSIDERABA ENERGÍA MENTAL GENERAL. ADEMÁS, IDENTIFICÓ VARIOS FACTORES ESPECÍFICOS Ó E QUE ÚNICAMENTE ERAN PARA DETERMINADAS TAREAS. DE ESTE MODO, LA EJECUCIÓN DE CUALQUIER TAREA SE BASABA EN CIERTA PROPORCIÓN DEL FACTOR UNIVERSAL G Y DEL FACTOR ESPECIAL E PARA DICHA TAREA. SE CONOCE ESTE PRINCIPIO COMO TEORÍA BIFACTORIAL DE LA INTELIGENCIA. LA TEORÍA DE THURSTONE. A FINALES DE LOS AÑOS TREINTA Y DURANTE LA DÉCADA DEL CUARENTA, L. L. THURSTONE ELABORÓ Y AFINÓ LOS PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS FACTORIAL, PARA QUE SE ADECUARAN A ANALIZAR MUCHOS FACTORES A LA VEZ. (THURSTONE 1947). THURSTONE PARTIÓ DE QUE EL MEJOR MODO DE DESCRIBIR LA CONDUCTA INTELIGENTE ES EN BASE A UNA SERIE DE FACTORES RELATIVAMENTE DISTINTOS, LOGRANDO CON SUS COLABORADORES IDENTIFICAR VARIAS DE ESAS "HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS". SIN EMBARGO, THURSTONE Y THURSTONE (1941) ANALIZARON LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN 21 PRUEBAS POR UN BUEN NÚMERO DE ESCOLARES É IDENTIFICARON SIETE FACTORES QUE SON LOS QUE CON MAYOR FRECUENCIA SE ASOCIAN AL NOMBRE DE THURSTONE. DICHS FACTORES SON LA VELOCIDAD PERCEPTIVA, EL NÚMERO, LA FLUIDIZ DE PALABRA, LA COMPRENSIÓN VERBAL, EL ESPACIO, LA MEMORIA ASOCIATIVA Y LA --

INDUCCIÓN O RAZONAMIENTO GENERAL. THURSTONE (1948) INCLUYÓ UN FACTOR GENERAL BASTANTE PARECIDO AL G DE SPEARMAN, AUNQUE SIN CONSIDERARLO TAN IMPORTANTE PARA DESCRIBIR LAS CAPACIDADES INTELECTUALES DEL INDIVIDUO COMO LAS HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS.

LA TEORÍA DE GUILFORD. SE CONOCE COMO EI O ESTRUCTURA DEL INTELLECTO A LA TEORÍA DE J .P. GUILFORD SOBRE EL INTELLECTO HUMANO (GUILFORD 1956, 1957, 1959, 1966). A PARTIR DE UN MEDITADO EXAMEN DE 37 FACTORES QUE YA HABÍAN SIDO IDENTIFICADOS, GUILFORD CONCIBIÓ LA IDEA DE DESCRIBIR LAS ACTIVIDADES INTELECTUALES HUMANAS EN BASE A SUBDIVISIONES DE TRES IMPORTANTES DIMENSIONES: FUNCIONES, PRODUCTOS Y CONTENIDOS. TAL COMO HOY SE LE CONCIBE, ESE MODELO TRIDIMENSIONAL POSTULA UNOS 120 FACTORES DISTINTOS.

UN MODO DE CLASIFICAR ES, SEGÚN EL TIPO FUNDAMENTAL DE PROCESO Ó FUNCIÓN EJECUTADO. ESTE TIPO DE CLASIFICACIÓN PRODUCE CINCO GRUPOS PRINCIPALES DE CAPACIDADES INTELECTUALES: FACTORES COGNOSCITIVOS, MEMORIA, PENSAMIENTO CONVERGENTE, PENSAMIENTO DIVERGENTE Y VALUACIÓN. ES POSIBLE CLASIFICAR LOS FACTORES INTELECTUALES EN BASE AL TIPO DE MATERIAL O CONTENIDO INCLUIDO; ESTE PUEDE SER DE FIGURA, SIMBÓLICO Ó SEMÁNTICO.

CUANDO SE APLICA DETERMINADA FUNCIÓN A CIERTO TIPO DE CONTENIDO, SE INCLUIRÁN HASTA SEIS TIPOS GENERALES DE RESULTADOS. HAY PRUEBAS SUFICIENTES PARA PENSAR QUE, -- CUALESQUIERA QUE SEAN LAS COMBINACIONES DE FUNCIONES Y CONTENIDOS PRESENTES, SIEMPRE SE HALLARÁN ASOCIADOS LOS MISMOS SEIS TIPOS DE RESULTADOS. ÉSTOS SEIS TIPOS PUEDEN SER-

UNIDADES, CLASES, RELACIONES, SISTEMAS, TRANSFORMACIONES Y CONSECUENCIAS (GUILFORD 1959).

A PESAR DE DEFENDERSE CADA VEZ MÁS EL USO DE BATERÍAS DE PRUEBAS QUE PRODUZCAN MUCHAS PUNTUACIONES SEPARADAS, SIGUEN UTILIZÁNDOSE AMPLIAMENTE LAS PRUEBAS BASADAS EN LA NOCIÓN DE  $\bar{G}$ . ESTAS INCLUYEN LA STANFORD-BINET (TERMAN Y MERRILL 1960) Y LAS MATRICES PROGRESIVAS (RAVEN 1956, 1958). McNEMAR (1964) ES EN ESPECIAL, UN ACÉRRIMO DEFENSOR DE LAS PRUEBAS GENERALES DE PUNTUACIÓN ÚNICA, PUES AFIRMA QUE SIGUEN SIENDO MEJORES MÉTODOS DE PREDICIR LA CONDUCTA DE NO PRUEBA QUE CUALQUIER BATERÍA EXISTE. PUEDE SER CONSIDERADA COMO PUNTO MEDIO LA POSICIÓN DE GARRETT (1946), SIMILAR A LA DE BURT (1954) Y A LA DE LIEBERT Y CROTT (1964). GARRETT ESTUDIÓ LAS CORRELACIONES ENTRE FACTORES COMO UNA FUNCIÓN DE LA EDAD Y SACÓ EN CONCLUSIÓN QUE LA CAPACIDAD GENERAL O  $\bar{G}$  DESCUELLA AMPLIAMENTE EN LOS AÑOS DE PRIMARIA, PERO SE LE VE MENOS EN LOS NIVELES DE PREPARATORIA Y UNIVERSIDAD, CUANDO "LA CAPACIDAD GENERAL SE DILUYE EN TALENTOS MÁS ESPECIALIZADOS" (GARRETT 1946). ES CLARA LA NECESIDAD DE INVESTIGACIONES ADICIONALES. EN ESPECIAL SE NECESITAN DATOS SOBRE EL VALOR DE PREDICCIÓN DE LAS BATERÍAS PARA CAPACIDADES ESPECIALES APLICADAS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.

PARA LOS PROPÓSITOS DE ÉSTA INVESTIGACIÓN SE DECIDIÓ UTILIZAR LA PRUEBA DE INTELIGENCIA DE RAVEN (TEST DE MATRICES PROGRESIVAS), LA CUAL ESTÁ DESTINADA A MEDIR EL FACTOR  $\bar{G}$  DE SPEARMAN. ÉSTA PRUEBA QUE REQUIERE PRINCIPALMENTE LA DEDUCCIÓN DE RELACIONES ENTRE ELEMENTOS ABS--

TRACTOS, ES CONSIDERADA POR LA MAYORÍA DE LOS PSICÓLOGOS-BRITANICOS COMO LA MEJOR MEDIDA DEL FACTOR G.

## II.- APTITUDES

SIENDO LAS APTITUDES LA CAPACIDAD DE LOS INDIVIDUOS PARA APRENDER, ES NECESARIO HABLAR DE ESTAS Y DE SU POSIBLE INFLUENCIA EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA. NO -- EXISTE ACUERDO EN CUANTO A LA DEFINICIÓN DE APTITUD. ES -- UN TÉRMINO QUE SE HA PRESTADO A MÚLTIPLES CONFUSIONES CONCEPTUALES Y SEMÁNTICAS.

EN LA DÉCADA DE LOS TREINTA SE PENSABA QUE -- LAS APTITUDES ERA ESENCIALMENTE DISPOSICIONES INNATAS, QUE NO SE BASABAN EN LA EXPERIENCIA NI EN EL APRENDIZAJE. AC-TUALMENTE POCOS PSICOLOGOS CREEN EN ÉSTA TENDENCIA. ASI -- THORNDYKE Y HAGEN (1960), TYLER (1975) DEFINEN LA APTITUD COMO UNA DISPOSICIÓN A APRENDER. ÉSTA DISPOSICIÓN DEPENDE EN PROPORCIONES DESCONOCIDAS DE LAS CARACTERÍSTICAS GENÉTICAS DEL INDIVIDUO Y DE LA TOTALIDAD DE SU HISTORIA VI-- TAL, ES DECIR, DE LOS AMBIENTES FÍSICOS EN LOS QUE HA --- VIVIDO Y DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS. BINGHMAN (1965) SE- REFIERE A LA APTITUD COMO UN ESTADO CONJUNTO DE CARACTE-- RÍSTICAS CONSIDERADAS SINTOMÁTICAS DE UNA CAPACIDAD INDI- VIDUAL PARA ADQUIRIR, POR MEDIO DE LA EJERCITACIÓN, ALGÚN CONOCIMIENTO, HABILIDAD O CONJUNTO DE RESPUESTAS (POR LO- GENERAL ESPECIFICADA), TALES COMO LA APTITUD PARA HABLAR- ALGUNA LENGUA, EJERCITAR MÚSICA, ETC.

LAS PRUEBAS DE APTITUDES SE UTILIZAN PARA DE- TECTAR COMO UN SUJETO PUEDE APROVECHAR UNA CLASE ESPECIAL

DE ENTRENAMIENTO Y PARA PREDECIR LA EJECUCIÓN FUTURA; --- ESTÁN BASADAS EN TEMAS QUE SE RELACIONAN CON LO QUE EL SUJETO PUEDE HACER EN EL PRESENTE.

HASTA EL NIVEL DE LA ENSEÑANZA MEDIA LA DIFERENCIACIÓN DE LAS APTITUDES NO HA AVANZADO LO SUFICIENTE-COMO PARA JUSTIFICAR SU EMPLEO PRÁCTICO DE LAS BATERÍAS - DE APTITUDES MÚLTIPLE.

LA BATERÍA DE TESTS DE APTITUDES DIFERENCIALES SE ELABORÓ TOMANDO EN CUENTA LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS APTITUDES UTILIZANDO EL ANÁLISIS FACTORIAL.

LA CONCEPCIÓN FUNDAMENTAL QUE DETERMINA LA -- CONSTRUCCIÓN DE ÉSTA CLASE DE BATERÍAS DE APTITUDES ESPECÍFICAS PODRÍA FORMULARSE DE LA SIGUIENTE MANERA: LOS DIFERENTES TESTS Y SUBTESTS APRECIAN APTITUDES Y FACTORES - BÁSICOS CUYA POSESIÓN EXPLICA LA CAPACIDAD PARA DESEMPEÑARSE EN TAREAS MUY DIFERENTES DE LAS QUE PLANTEAN DICHOS TESTS Y SUBTESTS. SEGÚN EL DAT Y OTRAS PRUEBAS DEL MISMO-TIPO, NUMEROSAS ACTIVIDADES HUMANAS - ESTUDIOS, OCUPACIONES, OPERACIONES, PROFESIONES, ETC.- EXIGEN UN CONJUNTO - DE APTITUDES BÁSICAS COMBINÁNDOSE Y PARTICIPANDO CADA UNO DE ELLOS EN DISTINTO GRADO. SE CONSIDERA QUE ESOS FACTO--RES SON FUNDAMENTALMENTE LOS SIGUIENTES: RAZONAMIENTO VERBAL, HABILIDAD ARITMÉTICA, RAZONAMIENTO ABSTRACTO Y RAZONAMIENTO MECÁNICO.

### III.- PRUEBA DE VOCABULARIO DE WAIS

LA AMPLITUD DE VOCABULARIO DE UNA PERSONA, NO

ES SOLO UN ÍNDICE DE SU NIVEL DE ESCOLARIDAD, SINO QUE ES ADEMÁS UNA EXCELENTE MEDIDA DE SU INTELIGENCIA GENERAL. - SU EXCELENCIA COMO PRUEBA DE INTELIGENCIA PUEDE BASARSE - EN EL HECHO COMPROBADO DE QUE EL NÚMERO DE PALABRAS QUE - UNA PERSONA CONOCE, REPRESENTA AL MISMO TIEMPO LA MEDIDA - DE SU HABILIDAD PARA APRENDER, EL CÚMULO DE INFORMACIÓN - VERBAL SOBRE EL QUE SE BASA, Y EL NIVEL GENERAL SOBRE EL - QUE SUS IDEAS PARTICIPAN. DESDE LUEGO ESTE TIPO DE ACTIVI - DADES ESTÁ INFLUIDA EN GRAN CANTIDAD POR LAS OPORTUNIDA - DES CULTURALES Y EDUCACIONALES DE LAS PERSONAS.

ESTA PRUEBA CONSTA DE CUARENTA PALABRAS SE - LECCIONADAS DE UN DICCIONARIO SOBRE UNA BASE DE "GRADO DE DIFICULTAD" Y ELEGIDAS AL AZAR. DESDE EL PUNTO DE VISTA - CUALITATIVO, UNA PRUEBA QUE EXIGE COMO TAREA LA DEFINI - CIÓN DE PALABRAS, RESULTA DE MUCHO VALOR. LA DEFINICIÓN - ES DE GRAN IMPORTANCIA PORQUE MUESTRA EL NIVEL CULTURAL Y EDUCACIONAL DE LAS PERSONAS. LA AMPLITUD DE VOCABULARIO - DE UN SUJETO PERMITE LA EVALUACIÓN CUANTITATIVA, ES DECIR, DENOTA CUANTAS PALABRAS CONOCE, NO IMPORTANDO LA ELEGANCIA O "PULCRITUD" DEL LENGUAJE, SINO EL RECONOCIMIENTO DEL SIG NIFICADO DE LA PALABRA.

#### IV.- ESTRATEGIAS

UNA CRÍTICA COMÚN EN LAS PRÁCTICAS EDUCACIONA - LES INVOLUCRA LA CARENCIA DE PROCEDIMIENTOS INSTRUCCIONALES EFECTIVOS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES. COMÚNMENTE SE LES DICE A LOS ESTUDIANTES QUE APRENDAN PERO NO SE LES DICE NADA ACERCA DE COMO HACERLO. EL HECHO DE -- QUE LAS HABILIDADES INVOLUCRADAS EN EL APRENDIZAJE SON Aº



QUIRIDAS EN FORMA NATURAL POR CADA NIÑO ES PROBABLEMENTE UNA FALACIA. SIN EMBARGO, ES CIERTO QUE MUCHOS NIÑOS Y -- ADULTOS ADQUIEREN HABILIDADES INTELECTUALES EFECTIVAS COMO UNA FUNCIÓN DE SU EXPERIENCIA INDIVIDUAL. LAS ESCUELAS HACEN POCO PARA SISTEMATIZAR O INDIVIDUALIZAR ESTAS EXPERIENCIAS.

LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA INDICA QUE --- USAMOS ESTRATEGIAS PARA ALMACENAR Y RECUPERAR INFORMACIÓN YA QUE NO FUNCIONAMOS COMO RECEPTÁCULOS SIMPLES Y PASIVOS EN EL CUAL SE IMPRIMEN LOS VÍNCULOS ASOCIATIVOS QUE PERMANECEN ALMACENADOS PARA ACTIVARSE POSTERIORMENTE CUANDO -- SE PRESENTAN LOS PROPIOS ESTÍMULOS (MELTON Y MORTEN 1972; REGNEY 1976; TULVIN Y DONALDSON 1972). GAGNÉ Y BRIGGS -- (1974) AFIRMAN QUE EL ACTO DEL APRENDIZAJE REQUIERE DE LA PRESENCIA DE VARIOS ESTADIOS INTERNOS EN EL APRENDIZ.-----

ENTRE ESTOS HAY CAPACIDADES DE ALMACENAMIENTO Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN, HABILIDADES INTELECTUALES Y ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS.

PARA INCREMENTAR LA EFICIENCIA DEL APRENDIZAJE SE NECESITA DE ESTRATEGIAS QUE DETERMINEN Y DIRIJAN LA CONDUCTA DEL APRENDIZ EN EL MOMENTO DE ATENDER LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN LA QUE SE ENCUENTRE INVOLUCRADO, --- PARA ELLO LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA PRESENTA DOS OPCIONES:-- APLICAR ESTRATEGIAS CON UNA ORIENTACIÓN CONDUCTISTA Y --- OTRA CON ORIENTACIÓN COGNOSCITIVA ( DE LAS QUE SE OCUPA LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA).

LA ESTRATEGIA CONDUCTISTA BASA SUS PRINCIPIOS EN EL CONTROL DE LA CONDUCTA Y EN EL REFORZAMIENTO Y CON-

SISTE EN:

A).- LA PREPARACIÓN MUY CLARA Y DETALLADA DE -  
LOS OBJETIVOS.

B).- ANÁLISIS DE TAREAS. ESTO ES ANALIZAR LAS-  
DESTREZAS Y LOS CONOCIMIENTOS QUE NECESITA UN ESTUDIANTE-  
PARA ALCANZAR SUS OBJETIVOS.

C).- COMPORTAMIENTO DE ENTRADA. DETERMINAR LAS  
HABILIDADES Y EL CONOCIMIENTO QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE.

D).- DISEÑAR O SELECCIONAR MATERIALES Y TÉCNI-  
CAS PARA ENSEÑAR LOS CONCEPTOS Y DESTREZAS IDENTIFICADOS-  
EN EL ANÁLISIS DE TAREAS.

D).- UNA VEZ QUE LA ENSEÑANZA SE HA INICIADO,-  
EVALUAR SISTEMÁTICAMENTE EL APROVECHAMIENTO DEL ESTUDIAN-  
TE PARA DETERMINAR SI SE ALCANZARON LOS OBJETIVOS (ÁNDER-  
SON Y FAUST 1977).

LA ESTRATÉGIA COGNOSCITIVA BASA SUS PRINCIPIOS  
EN LA ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE SIG-  
NIFICATIVO Y SON:

A).- PRESENTACIÓN PREVIA DE ORGANIZADORES AVAN-  
ZADOS PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES A RELACIONAR LOS NUE-  
VOS MATERIALES CON LOS QUE YA CONOCEN.

B).- RESÚMENES, INFORMACIÓN PREVIA DEL CONTENI-  
DO TEXTUAL.

C).- OBJETIVOS QUE ESPECIFIQUEN QUE SE ESPERA-  
QUE UN ESTUDIANTE APRENDA DE UNA UNIDAD DE MATERIAL DADO.

D).- PRESENTACIÓN PERIÓDICA DE PREGUNTAS ACCE-  
SORIAS A TRAVÉS DE UN PASAJE EN PROSA.

ESTAS SON POR LO MENOS CUATRO TÉCNICAS IMPOR--

TANTES QUE HAN SIDO UTILIZADAS PARA INFLUIR EN LAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

EN ESTE TRABAJO SE PRESTARÁ ESPECIAL ATENCIÓN AL ENFOQUE COGNOSCITIVO, POR LO TANTO SE CITARÁN LAS INVESTIGACIONES MÁS RECIENTES Y RELEVANTES EN ESTE CAMPO.

DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNOSCITIVO DEFINIR EL CONCEPTO "ESTRATEGIA" NO ES FÁCIL POR EL RIESGO DE LLEGAR A SER DEMASIADO VAGO Y GENERAL, POR LO TANTO SE HA CONSIDERADO NECESARIO E INEVITABLE PONER CIERTOS LÍMITES A SU DEFINICIÓN POR VARIAS RAZONES:

1).- ADOPTAR UNA DEFINICIÓN DE "ESTRATEGIA" -- TAN RIGUROSA COMO LA DADA POR LA APROXIMACIÓN DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (ESTRATEGIA ES EL PROCESO JERÁRQUICO EN EL ORGANISMO, EL CUAL CONTROLA LA SECUENCIA DE OPERACIONES A SER EJECUTADAS, ANÁLOGAS A UN PROGRAMA DE COMPUTADORA, VÉASE SIMON 1972) CUBRE LA NECESIDAD DE PRECISIÓN, SIN EMBARGO SERÍA LIMITAR SEVERAMENTE LA DEFINICIÓN Y LA EXTRAPOLACIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS QUE INVOLUCRA LA PRÁCTICA EDUCACIONAL. ASI PUES, LA PRECISIÓN FUÉ SACRIFICADA CON EL OBJETO DE PRESENTAR UNA MAYOR VARIEDAD DE HALLAZGOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS CON IMPLICACIONES EDUCACIONALES.

2).- POR VENIR DE DIFERENTES DISCIPLINAS (PSICOLINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN) LAS INVESTIGACIONES SOBRE ESTRATEGIAS TIENEN IMPLICADAS CONCEPCIONES Y ENFOQUES DIFERENTES, EXPRESADAS TAMBIÉN EN DIFERENTES NIVELES Y CON DIFERENTE GRADO DE PRECISIÓN. ASI PUES, EN LA ACTUALIDAD NO HAY TODAVÍA SUFICIENTE INTEGRACIÓN SOBRE LOS CAMPOS PARA-

PERMITIR UNA DEFINICIÓN MAS HOMOGÉNEA.

3).- LAS ESTRATEGIAS COMO USO INDIVIDUAL SERÁN DETERMINADAS POR UN GRAN USO DE VARIABLES, TALES COMO LAS DEMANDAS DE LA TAREA, PROPÓSITOS, GRADO DE EXPERIENCIA, - ETC. (ROJAS-DRUMMOND 1979).

POR LO TANTO LAS ESTRATEGIAS QUE SE REVISARÁN SON DE DIVERSAS CLASES Y VARÍAN EN GRADO DE PRECISIÓN Y - EN NIVELES DE EJECUCIÓN, ESTO ES, ALGUNAS SON DESCRITAS A UN NIVEL DE PROCESOS COGNOSCITIVOS (GENERACIÓN DE IMÁGE--NES) Y OTROS EN TÉRMINOS DE CONDUCTAS MÁS ABIERTAS (PRO--DUCCIÓN DE REPRESENTACIONES PICTÓRICAS). EN RESUMEN, HAY--VARIEDAD EN EL ENFOQUE EN AQUELLAS ESTRATEGIAS QUE SE RE--FIEREN PRINCIPALMENTE A PROCESOS Y OTROS SIGNIFICADOS NOR--MALMENTE EMPLEADOS EN LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE (POR --EJEMPLO, EL DAR UNA NUEVA ESTRATEGIA) MIENTRAS QUE OTRAS--SE RELACIONAN MÁS A LAS ESTRATEGIAS AD-HOC GENERADAS ESPE--CÍFICAMENTE PARA ENRIQUECER LA COMPRESIÓN (EJEMPLO, RE--PRESENTACIÓN COMO EXTENSIÓN DE LA INFORMACIÓN). ROJAS--DRUMMOND S. (1979) HACE UNA DISTINCIÓN PRÁCTICA DE LAS ES--TRATEGIAS DERIVADAS DE LOS ESTUDIOS HECHOS POR LEVIN (1971) CONSIDERANDO DOS TIPOS:

1).- 'ESTRATEGIAS "IMPUESTAS"

2).- ESTRATEGIAS "INDUCIBLES"

LAS ESTRATEGIAS IMPUESTAS TIENEN QUE VER CON LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO ASI COMO CON LOS ELEMENTOS CONTEX--TUALES. LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO DETERMINA EL GRADO DE --COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DE ESTE Y DEPENDE EN GRAN MEDIDA - DE SU GRADO DE ORGANIZACIÓN. LAS VARIABLES ESTRUCTURALES -

DEL TEXTO NO SOLO SE REFIEREN A LA SECUENCIACIÓN DE LA INFORMACIÓN SINO A COMO SE RELACIONAN UNOS ELEMENTOS CON --- OTROS. TAMBIÉN LOS FACTORES LINGUISTICOS, ASÍ COMO LOS -- SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS JUEGAN UN PAPEL IMPORTANTE EN LA- EXPLICACIÓN DE LA ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN Y UNIÓN ENTRE - IDEAS. EL PRESENTAR A LOS ESTUDIANTES MATERIALES SEMÁNTICA MENTE BIEN ORGANIZADOS É INTEGRADOS REPRESENTAN UNA ESTRATEGIA "IMPUESTA" MUY ÚTIL PARA HACER MATERIALES MÁ-- S FÁCI-- LES DE COMPRENDER Y APRENDER. LAS VARIABLES "CONTEXTUALES" SE REFIEREN A LA INFORMACIÓN CONTENIDA DENTRO Y A TRAVÉS DE LAS ORACIONES (SEÑALES SEMÁNTICAS Y SINTÁCTICAS), Y A LA - INFORMACIÓN LINGUISTICA Y NO LINGUISTICA FUERA DEL MENSAJE A SER COMPRENDIDO. ESTOS TIPOS DE INFORMACIÓN PUEDEN SER - PROCESADOS POR EL INDIVIDUO COMO UN RESULTADO DE SU EXPE-- RIENCIA PREVIA. LA INFORMACIÓN DEL MENSAJE TAMBIÉN PUEDE - ESTAR PROVISTA DE SEÑALES VERBALES U OTRAS AL MISMO TIEMPO, Y/O SUGERIDAS POR LA SITUACIÓN EN LA CUAL SE DA LA INFOR-- MACIÓN. ESTAS VARIABLES CONTEXTUALES DETERMINAN EL SIGNIFI-- CADO DEL TEXTO Y EL MODO A SER INTERPRETADO (RECONSTRUIDO) POR EL LECTOR.

LA INVESTIGACIÓN HECHA SOBRE LA LEGIBILIDAD -- MUESTRA QUE EL TAMAÑO Y LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA DE LAS - ORACIONES SON LOS DETERMINANTES PRIMARIOS DE LA DIFICULTAD DE LA COMPRENSIÓN, LOS ESTUDIOS MÁS RECIENTES SUGIEREN QUE OTRAS VARIABLES SEMÁNTICAS Y ESTRUCTURALES PUEDEN SER AÚN-- MÁS CRÍTICAS, POR EJEMPLO, MEYER (1977) MOSTRÓ QUE LA ---- "ESTRUCTURA DE CONTENIDO" (LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO) ES - MUY BUEN PREDICTOR DE AQUELLO A SER RECORDADO. DESARROLLÓ

TÉCNICAS PARA ANALIZAR SISTEMÁTICAMENTE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO Y PROYECTÓ ESTE ANÁLISIS EN UN DIAGRAMA RAMIFICADO. CONCLUYÓ QUE LA INFORMACIÓN LOCALIZADA EN LO ALTO DE LA ESTRUCTURA DEL DIAGRAMA DE UN PASAJE ES RETENIDA MEJOR -- QUE LA QUE ESTÁ INMEDIATAMENTE DESPUÉS EN PRESENTACIÓN Y TIEMPO, TAMBIÉN LAS RELACIONES ESPECÍFICAS EN LOS NIVELES ALTOS DE LA ESTRUCTURA PUEDEN PREDECIR QUE INFORMACIÓN -- SERÁ RECORDADA POR CASI TODA LA GENTE DE UN GRUPO Y CUAL SERÁ RECORDADA POR UNOS CUANTOS.

OTROS AUTORES HAN CORROBORADO LA IMPORTANCIA DE LAS VARIABLES ESTRUCTURALES PARA LA COMPRESIÓN Y LA RETENCIÓN A TRAVÉS DE MODALIDADES Y NIVELES DE EDAD, POR EJEMPLO THORNDIKE (1977) EN ESTUDIOS DE LECTURA ORAL PARA ADULTOS, MANDLER Y JOHNSON (1977) Y STEIN GLEEN (1978) EN ESTUDIOS DE DESARROLLO DE LECTURA PARA NIÑOS. NEILSEN --- (1978) EN NIÑOS DE QUINTO Y NOVENO GRADO DE SECUNDARIA. -- LOS INVESTIGADORES DE ORIENTACIONES APROXIMADAS AL ESQUEMA HAN REALIZADO OTROS ESTUDIOS, POR EJEMPLO RUMELHART (1975, 1977) CREÓ LA GRAMÁTICA DE HISTORIETAS LA CUAL DA CUENTA -- MUY DETALLADA DE LA ORGANIZACIÓN QUE SUBYACE EN LAS RELACIONES DE LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN LAS HISTORIETAS.

EN RESUMEN, EN ESTOS ESTUDIOS SE ENFATIZA QUE -- EL GRADO DE COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DEL TEXTO DEPENDEN DE LA EXTENSIÓN Y DE QUE TAN BIEN ESTÉ ORGANIZADA ÉSTA.

LAS ESTRATEGIAS INDUCIBLES SE REFIEREN A LAS MANIPULACIONES QUE SE PUEDEN HACER A LOS MATERIALES DE APRENDIZAJE O SITUACIONES PARA QUE ESTAS PUEDAN HACERSE MÁS COMPRENSIBLES, MÁS FÁCILES DE APRENDER Y MÁS MEMORIZABLES. --

ESTAS TÉCNICAS PUEDEN SER USADAS POR AQUELLOS QUE PREPARAN LOS MATERIALES Y POR LOS EDUCADORES, COMO HERRAMIENTAS QUE AYUDEN A FACILITAR EL APRENDIZAJE, SE REFIEREN A LAS INSTRUCCIONES QUE ESTÁN EN JUEGO PARA EVOCAR EN EL SUJETO ESTRATEGIAS GENERADAS POR SI MISMO Y PARA HACER LA COMPRENSIÓN Y EL APRENDIZAJE MÁS EFICIENTES. ESTAS PUEDEN SER INDUCIDAS POR LOS EDUCADORES Y USADAS POR LOS APRENDICES.

SE PUEDE PROVEER A LOS LECTORES CON UN AMPLIO - REPERTORIO DE HABILIDADES PARA CAPACITARLOS, PARA TRATAR - MÁS EFECTIVAMENTE CON EL TEXTO Y OTRAS FORMAS DE COMUNICACIÓN DIARIA. ESTAS ESTRATEGIAS SON ASUMIDAS PARA OPERAR -- DURANTE EL PROCESAMIENTO DE LA ENTRADA DE LA INFORMACIÓN - LINGUISTICA Y PARA SERVIR A LAS FUNCIONES GENERALES RELEVANTES DE LA COMPRENSIÓN. LAS FUNCIONES INCLUYEN LA INTEGRACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DENTRO DE UNIDADES SIGNIFICATIVAS Y EFICIENTES. ESTAS OPERACIONES TOMAN EN CUENTA A LOS NIVELES MAS PROFUNDOS DE PROCESAMIENTO TALES COMO AQUELLOS INVOLUCRADOS EN EL TRAZO DE INFERENCIAS Y EN LA EVALUACIÓN Y APRECIACIÓN DEL LENGUAJE.

LAS ESTRATEGIAS INDUCIBLES SE CLASIFICAN DE --- ACUERDO A LAS CLASES DE INFORMACIÓN INVOLUCRADA EN LAS OPERACIONES, LAS CUALES SE MENCIONAN A CONTINUACIÓN:

- A).- ESTRATEGIAS LINGUISTICAS GENERALES
  - B).- OTRAS ESTRATEGIAS GENERALES
  - C).- ESTRATEGIAS NO VERBALES
  - D).- ESTRATEGIAS INDUCIBLES ESPECÍFICAS, SE EXPLICARÁN BREVEMENTE CADA UNA DE ELLAS.
- A).- ESTRATEGIAS LINGUISTICAS GENERALES

1).- USO DE LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL.

LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL DENTRO Y FUERA DEL MENSAJE A SER COMPRENDIDO ES FUNDAMENTAL EN LA DETERMINACIÓN DEL SIGNIFICADO DE ÉSTE. UN COMPRENDEDOR DE ÉXITO -- USARÁ LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL PARA EXTRAER EL SIGNIFICADO DEL TEXTO. ESTO ESTÁ APOYADO POR LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS POR ANDERSON Y ORTHONY (1975); BRANSFORD Y --- JOHNSON (1972); BRANSFORD Y MCCARROLL (1974); FRANKS Y -- BRANSFORD (1974); SMITH Y HOLMES (1971); GOODMAN (1965, - 1967); OLSHAVSKY (1977); WEBER (1970). ESTOS AUTORES HAN- ENCONTRADO QUE LA GENTE USA LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL A - TRAVÉS DE DIFERENTES PARÁMETROS Y SITUACIONES, ENTRE ---- ESTOS ESTÁN:

A) EL USO DE SEÑALES CONTEXTUALES A TRAVÉS DE DIFERENTES MODOS (AUDITIVOS Y DE LECTURA).

B).- USO DEL CONTEXTO EN FORMA DIFERENTES SE-- GÚN LA EDAD (DESDE LA NIÑEZ HASTA LA EDAD ADULTA.)

C) USO DE LAS SEÑALES LINGÜÍSTICAS DE DIFEREN- TES TIPOS (SEMÁNTICO Y SINTÁCTICO).

D) USO DEL CONTEXTO PARA DIFERENTES PROPÓSITOS Y SITUACIONES, TALES COMO LA IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS - PARA ACLARAR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS, FRASES, ETC. --- PARA PREDECIR LA ENTRADA DE LA INFORMACIÓN Y PARA INTERPRE- TAR MENSAJES EN CONVERSACIONES, TEXTOS, ETC.

LOS ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE EL MODO AUDITIVO MUESTRAN QUE TANTO NIÑOS COMO ADULTOS USAN ESTRATEGIAS PA- RA INCORPORAR LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL A DIFERENTES NIVE- LES CON EL OBJETO DE LLEGAR AL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS



FRASES, ORACIONES Y/O PASAJES. ESTA INFORMACIÓN PROVIENE DE LOS CONTEXTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS DENTRO Y A TRAVÉS DE LAS ORACIONES Y DE LA SITUACIÓN TOTAL EN LA CUAL LA INFORMACIÓN ES COMPRENDIDA Y DE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE LA GENTE CON LOS EVENTOS EN EL MUNDO.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL MODO DE LECTURA HAN MOSTRADO UNA EVIDENCIA SIMILAR ACERCA DEL USO QUE LA GENTE HACE DEL CONTEXTO, GOODMAN (1965, 1967); WEBER --- (1970); SCHVANEVELDT Y COL. (1977) SOSTIENEN QUE MIENTRAS LOS LECTORES PRINCIPIANTES SON SENSITIVOS A LA ESTRUCTURA GRAMATICAL Y UTILIZAN ALGUNA INFORMACIÓN SEMÁNTICA, LOS LECTORES MAS MADUROS HACEN MEJOR USO DE LA LIMITACION --- SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS Y DE LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL GENERAL PROVISTA EN LOS PASAJES PARA COMPRENDER. LOS ESTUDIOS MAS RELEVANTES SOBRE EL PAPEL QUE JUEGA LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL DENTRO DEL MODO DE LECTURA SON LOS DE --- SCHVANEVELDT Y COL. (1977); OLSHAVSKY (1977); VAZQUEZ Y COL (1978).

LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL LE SIRVE AL LECTOR PARA LOS SIGUIENTES PROPÓSITOS:

- 1).- RECONOCER Y ACLARAR PALABRAS
- 2).- LLEGAR AL SIGNIFICADO DE PALABRAS DESCONOCIDAS.
- 3).- PREDECIR PALABRAS Y PORCIONES LARGAS DE CONTENIDO SEMÁNTICO.
- 4).- PARA LA EFICIENTE COMPRESIÓN SIN LA IDENTIFICACIÓN INDIVIDUAL DE PALABRAS.
- 5).- PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN SEMÁNTICA-

Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN NUEVA.

DE ESTE MODO, EL USO DEL CONTEXTO ES UNA ESTRATEGIA FUNDAMENTAL LA CUAL SIRVE A NUMEROSOS PROPÓSITOS. -- ÉSTAS ACLARAN LA IMPORTANCIA DE INDUCIR EL DESARROLLO DE -- LAS ESTRATEGIAS EN EL LECTOR PARA FAVORECER SU HABILIDAD -- DE EXTRAER EL SIGNIFICADO DEL TEXTO. LA IMPORTANCIA DE --- ENTRENAR A LOS ESTUDIANTES PARA HACER MÁŠ EFICIENTE EL USO DE SEÑALES CONTEXTUALES EN LA COMPRESIÓN HA SIDO ENFATIZA DA POR VARIOS AUTORES, ESPECIALMENTE POR LOS DE ORIENTACIÓN PSICOLINGUISTICA (GOODMAN 1977; SMITH 1973; WEAVER 1977). - ADEMÁS, PARECE SER QUE LOS MALOS COMPREENDEDORES PUEDEN SER INDUCIDOS A PONER ATENCIÓN AL CONTEXTO Y USARLO PARA INCRE MENTAR LA COMPRESIÓN.

## 2.- ATENDIENDO AL SIGNIFICADO.

ESTE ASPECTO SE REFIERE AL USO QUE EL LECTOR HA CE DE UNA ESTRATEGIA PARA BUSCAR EL SIGNIFICADO DE UN TEX TO. ROJAS-DRUMMOND (1979) HA VISTO QUE LOS MALOS COMPREENDE DORES PARECEN NO ABSTRAER MUCHO SIGNIFICADO DE AQUELLO QUE LEEN, AUNQUE SUS HABILIDADES DE DECODIFICACIÓN PAREZCAN -- ADECUADAS. CROMER (1970) TAMBIÉN ENCONTRÓ QUE LOS MALOS -- COMPREENDEDORES NO NECESARIAMENTE MUESTRAN LAS MISMAS LIMI TACIONES EN COMPRESIÓN ORAL.

ASI PUES, PARECE QUE LA ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA DEL SIGNIFICADO NECESITA SER INDUCIDA PARA ENRIQUECER Ó -- FAVORECER LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA. ÉSTA ESTRATEGIA -- ESTÁ ÍNTIMAMENTE RELACIONADA CON EL USO DE LA INFORMACIÓN- CONTEXTUAL DEL TEXTO. LA ESTRATEGIA CONSISTE EN DESARROLLAR

HABILIDADES PARA PONER ATENCIÓN AL SIGNIFICADO DE UN MENSAJE. DIVERSOS ESTUDIOS MUESTRAN QUE LAS ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA DE SIGNIFICADO PUEDEN SER INDUCIDAS EN LOS LECTORES MEDIANTE DIFERENTES PROCEDIMIENTOS, (PEHRSSON 1974).-- ESTO ES, AL PONER ATENCIÓN AL SIGNIFICADO SE ENRIQUECE LA EJECUCIÓN DE LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE DE LOS MATERIALES EN GENERAL, POR LO TANTO ES RECOMENDABLE MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES EN EL USO DE ÉSTA ESTRATEGIA. LOS ESTUDIOS MÁS RELEVANTES EN ESTE ASPECTO SON LOS DE GOLINKOFF (1976) CROMER (1970); MOSENTHAL (1976); KEETON Y GOSSIN (1977); PEHRSSON (1974); ANDERSON Y COL. (1971).

EL LENGUAJE ORAL GENERALMENTE PROPORCIONA A LOS ESCUCHAS CON SEÑALES EXTRAS QUE NO ESTÁN PRESENTES EN EL MODO DE LECTURA, ENTRE ESTOS ESTÁN: LAS INFLEXIONES DE LA VOZ, LAS PAUSAS, GESTOS Y OTRAS SEÑALES NO VERBALES; ÉSTAS SEÑALES PUEDEN PREPARAR AL ESCUCHA PARA ATENDER AL SIGNIFICADO Y FACILITAR LA COMPRENSIÓN. TODAS ÉSTAS SEÑALES NO SE ENCUENTRAN EN EL LENGUAJE ESCRITO, EXISTIENDO ADEMÁS MUCHOS FACTORES GRÁFICOS QUE DESVÍAN LA ATENCIÓN DEL LECTOR DEL SIGNIFICADO DEL TEXTO, ESPECIALMENTE CUANDO LA LECTURA ES EN VOZ ALTA.

ANDERSON Y COL. (1971) MUESTRAN EVIDENCIA DE LA EXISTENCIA DE DOS ETAPAS DE PROCESAMIENTO EN LA LECTURA -- LLAMADAS DE CODIFICACIÓN AUDITIVA Y SEMÁNTICA; OPINAN QUE LA CODIFICACIÓN SEMÁNTICA (GENERACIÓN DE UNA REPRESENTACIÓN SEMÁNTICA) NO SIGUE NECESARIAMENTE UNA CODIFICACIÓN AUDITIVA. LA GENTE GENERALMENTE "LEE" SIN LLEVAR EN MENTE EL SIG

NIFICADO DEL MENSAJE CONTENIDO EN LAS PALABRAS, ESTO ESTÁ EN PARTE DETERMINADO POR LOS REQUERIMIENTOS DE LA TAREA. (ÉSTA CARACTERIZACIÓN PUEDE APLICARSE A LOS "MALOS COMPREENDEDORES DIFERENCIALES" QUIENES CODIFICAN SOBRE TODO AUDITIVAMENTE Y NO SEMÁNTICAMENTE). ANDERSON ANALIZÓ LOS EFECTOS DE INDUCIR AL LECTOR A CODIFICAR PALABRAS SEMÁNTICAMENTE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.

**B).- OTRAS ESTRATEGIAS GENERALES.**

EN 1977, OLSHAVSKY INVESTIGÓ LAS ESTRATEGIAS QUE USABAN LOS LECTORES PARA COMPRENDER UN TEXTO (UNA HISTORIETA CORTA) É IDENTIFICÓ LAS ESTRATEGIAS ANALIZÁNDO LOS PROTOCOLOS DE VERBALIZACIONES PRODUCIDAS POR LOS ESTUDIANTES MIENTRAS LEÍAN SILENCIOSAMENTE. EN DIFERENTES PUNTOS DEL TEXTO SE PEDÍA A LOS ESTUDIANTES A PENSAR EN "VOZ ALTA" (DESPUÉS DE CADA CLAÚSULA) ACERCA DE LA HISTORIETA Y ACERCA DE LO QUE ESTABAN HACIENDO Y PENSANDO CUANDO LEÍAN. DE ESTOS PROTOCOLOS SE OBTUVIERON DIEZ ESTRATEGIAS; TRES PERTENECIAN AL NIVEL DE LA PALABRA, SEIS AL NIVEL DE LA CLAÚSULA Y UNA AL NIVEL DE HISTORIETA.

**A).- AL NIVEL DE LA PALABRA, FUERON:**

- 1).- USO DEL CONTEXTO PARA DEFINIR UNA PALABRA.
- 2).- SUBSTITUCIÓN DE SINÓNIMOS
- 3).- FRACASOS PERIÓDICOS AL ENTENDER UNA PALA

BRÁ.

**B).- AL NIVEL DE LA CLAÚSULA:**

- 4).- RELEER
- 5).- FORMACIÓN DE INFERENCIAS

6).- AGREGAR INFORMACIÓN

7).- IDENTIFICACIÓN PARTICULAR

8).- HIPÓTESIS (PREDICCIÓN DE UN SIGNIFICADO)

9).- FRACASOS FRECUENTES PARA ENTENDER UNA CLAU

SULA. LA DÉCIMA ESTRATEGIA FUÉ EL USO DE LA INFORMACIÓN -- ACERCA DE LA HISTORIETA, EN LA CUAL EL SUJETO RELACIONABA LA INFORMACIÓN DE UNA CLAÚSULA CON EL TEMA DE LA HISTORIETA EN SU TOTALIDAD.

MIENTRAS QUE LAS ESTRATEGIAS 3 Y 9 (ERRORES --- FRECUENTES PARA ENTENDER UNA PALABRA O CLAÚSULA, RESPECTIVAMENTE) SON ESTRATEGIAS PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA, LAS OTRAS OCHO SON ESTRATEGIAS PARA RESOLVER EL PROBLEMA, POR EJEMPLO LA ESTRATEGIA 1 SIEMPRE ES SEGUIDA POR LA 3 Y LA ESTRATEGIA CUATRO SEGUIDA POR LA 9. ESTO MUESTRA QUE LOS SUJETOS IDENTIFICAN LOS PROBLEMAS Y ENTONCES APLICABAN ESTRATEGIAS ADICIONALES PARA RESOLVERLOS.

EN RESUMEN, OLSHAVSKY ENCONTRÓ QUE UN LECTOR -- PUEDE LOGRAR LA META DE COMPRENSIÓN, A TRAVÉS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS QUE SURGEN DE SUS PROPIAS LIMITACIONES Y/O LIMITACIONES PRESENTADAS EN EL MATERIAL. PARA RESOLVERLOS ADAPTA SU CONDUCTA APLICANDO ESTRATEGIAS PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS.

### C.- ESTRATEGIAS NO VERBALES.

ESTAS SE REFIEREN AL USO DE LA IMAGINACIÓN EN EL APRENDIZAJE. ALGUNOS AUTORES COMO PAIVIO (1971) OPINAN QUE LA HABILIDAD PARA IMAGINAR CONTRIBUYE SIGNIFICATIVAMENTE A LA COMPRENSIÓN, Y QUE LAS HABILIDADES DE IMAGINACIÓN Y COMPRENSIÓN SON VARIABLES CORRELACIONADAS. LEVIN (1971)-

ANALIZÓ LA NOCIÓN DE QUE LA AUTOGENERACIÓN DE IMÁGENES VISUALES ES UNA ESTRATEGIA EMPLEADA POR ALGUNAS PERSONAS PARA COMPRENDER, ARGUMENTA QUE LOS BUENOS Y MALOS COMPRENDEDORES PODRÍAN DIFERIR EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE IMAGINACIÓN. ÉSTO ES, LOS BUENOS COMPRENDEDORES PODRÍAN GENERAR IMÁGENES COMO UNA ESTRATEGIA PARA COMPRENDER, MIENTRAS QUE LOS MALOS PODRÍAN NO HACERLO.

LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN PUEDEN DARSE DE DOS MANERAS DIFERENTES:

A).- POR MEDIO DE LA REPRESENTACIÓN INTERNA EN FORMA DE IMÁGENES.

B).- POR LA REPRESENTACIÓN EXTERNA EN FORMA DE FIGURAS O DIBUJOS.

VARIOS INVESTIGADORES HAN INTENTADO INDUCIR A LOS SUJETOS A GENERAR IMAGINACIÓN VISUAL MIENTRAS QUE ESCUCHAN O LEEN TEXTOS Y DESPUÉS EVALÚAN EL EFECTO DE TALES INSTRUCCIONES EN COMPRENSIÓN Y/O MEMORIA. ANDERSON (1971); LEVIN (1971); ANDERSON Y KULHAVY (1972); WIENER Y CROMER (1967), REALIZARON ESTUDIOS EN LOS QUE INDUCIAN A LOS SUJETOS, ADULTOS, ADOLESCENTES Y NIÑOS A EMPLEAR ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN EN TAREAS DE LECTURA. EL USO DE LA IMAGINACIÓN PARECE SER UNA ESTRATEGIA POTENCIAL QUE PUEDE SER INDUCIDA EN ALGUNOS LECTORES PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS MATERIALES DURANTE LA COMPRENSIÓN Y LA RETENCIÓN.

D.- ESTRATEGIAS INDUCIBLES ESPECIFICAS

ÉSTAS TRATAN DE LAS HABILIDADES QUE TIENEN --

LOS NIÑOS EN:

- A).- LA INTEGRACIÓN SEMÁNTICA
- B).- EN LA FORMACIÓN DE INFERENCIAS LÓGICAS Y
- C).- PRAGMÁTICAS.

LOS LECTORES JÓVENES Y ALGUNOS LECTORES PROBLEMA MUESTRAN DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE INTEGRACIÓN SEMÁNTICA CUANDO LEEN. ESTO ES, NO PARECEN SER CAPACES DE SINTETIZAR Y/O RETENER LA INFORMACIÓN, ASÍ QUE TIENEN QUE VOLVER A LEER LAS ORACIONES QUE NO ENTIENDEN; EN CONTRASTE, - SI PUEDEN ENTENDER ÉSTAS PERFECTAMENTE CUANDO SON PRONUNCIADAS ORALMENTE. ESTO ES, NO CODIFICAN EL LENGUAJE ESCRITO DE LA MISMA MANERA COMO LO HACEN CUANDO LA ARTICULACIÓN PROVIENE DE OTRA PERSONA.

A) ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN SEMÁNTICA DE LA LECTURA.

INVESTIGADORES COMO FERNHAM, DIGGORY (1967,1972); FERHAM, DIGGORY Y BERMAN (1968); KEETON (1972); ROJAS- --- DRUMMOND (1978); SALDAÑA (1978), HAN ENFOCADO SU ATENCIÓN- EN TRATAR DE INDUCIR ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS EN LOS NIÑOS- PARA PROMOVER LA INTEGRACIÓN SEMÁNTICA. ROJAS DRUMMOND---- (1975) ENTRENÓ A NIÑOS DE KINDERGARDEN DE 5 Y 6 AÑOS DE -- EDAD EN DOS HABILIDADES BÁSICAS:

1) LETRAS CON SONIDO

2) COMBINACIÓN DE SONIDOS DENTRO DE SÍLABAS Y - SILABAS DENTRO DE PALABRAS. SALDAÑA (1978) ENCONTRÓ QUE -- AQUELLOS SUJETOS QUE FUERON ENTRENADOS EN LECTURA SILENCIO SA MOSTRARON SUPERIORIDAD EN COMPARACIÓN CON AQUELLOS QUE- TUVIERON UNA PRÁCTICA ORAL.

B) ESTRATEGIAS PARA FORMAR INFERENCIAS LÓGICAS.

CLARK (1969) MOSTRÓ EVIDENCIA DEL USO DE UNA ESTRATEGIA PARA RESOLVER PROBLEMAS Y PARA FORMAR INFERENCIAS LÓGICAS RELACIONADAS A LOS PROBLEMAS DE RAZONAMIENTO DEDUCTIVO. LA ESTRATEGIA, DESCRITA AL NIVEL DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA CONSISTE DE LOS SIGUIENTES PASOS:

1).- INTERPRETACIÓN DE PROPOSICIONES Y CUESTIONAMIENTO DEL PROBLEMA EN TÉRMINOS DE SU ESTRUCTURA PROFUNDA.

2).- RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN ÉSTA FORMA.

3).- LA BÚSQUEDA POSTERIOR DE INFORMACIÓN EN LA MEMORIA QUE ES CONGRUENTE CON SU ESTRUCTURA PROFUNDA Y CON LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN LA PREGUNTA. CLARK ARGUMENTÓ - QUE ÉSTA ESTRATEGIA ES UNA PARTE NORMAL DEL PROCESAMIENTO DEL LENGUAJE Y ES USADA DE MANERA INCONSCIENTE.

C).- ESTRATEGIAS PARA FORMAR INFERENCIAS PRAGMÁTICAS.

UNA CARACTERÍSTICA COMÚN PARTICULARMENTE RELEVANTE ES EL USO DE INFORMACIÓN CONTEXTUAL DENTRO Y FUERA DEL TEXTO. ÉSTO ES, CUANDO LOS SUJETOS INTEGRAN SU INFORMACIÓN CONTEXTUAL Y ESPECIALMENTE CUANDO ELLOS AGREGAN CON--TEXTOS SEMÁNTICOS EXTRAS DERIVADOS DE SU CONOCIMIENTO DEL--MUNDO, PUEDEN DESCUBRIR NUEVAS RELACIONES IMPLICADAS EN LA INFORMACIÓN PRESENTADA.

CLARK (1977) IDENTIFICÓ UNA ESTRATEGIA LLAMADA--LA "NUEVA ESTRATEGIA DADA" USADA POR LOS ESCUCHAS PARA FORMAR EL TIPO DE INFERENCIAS PRAGMÁTICAS QUE ÉL LLAMÓ "IMPLICACIONES" EN EL CONTEXTO DE LAS CONVERSACIONES ("IMPLICA--



CIONES" SE REFIEREN A LAS INFERENCIAS IMPLÍCITAS O AUTORIZADAS POR EL HABLANTE). LA "NUEVA ESTRATEGIA DADA" ES OFRECI DA COMO UN INTENTO PARA FORMALIZAR LO QUE ESCUCHAS Y LECTORES HACEN PARA INFERIR INFORMACIÓN IMPLÍCITA É INTEGRAR NUEVA INFORMACIÓN CON LA QUE ELLOS YA CONOCEN.

EN RESUMEN, COMO, CLARK ARGUMENTA, LA GENTE HACE USO DE DIFERENTES TIPOS DE INFORMACIÓN LINGUISTICA Y NO LINGUISTICA CON EL OBJETO DE ENTENDER EL LENGUAJE. POR OTRO LADO SE DEMUESTRA QUE LOS LECTORES USAN VARIAS ESTRATEGIAS EN UNA SITUACIÓN PARTICULAR (OLSHAVSKY 1977). DE ACUERDO A LO QUE AFIRMA ROJAS DRUMMOND (1979, P. 26). LAS ESTRATEGIAS MENCIONADAS NO DEBERÍAN SER TOMADAS COMO PANACEAS PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS EDUCACIONALES, PORQUE EL USO QUE SE HA ENCONTRADO DE LAS ESTRATEGIAS ES ESPECÍFICO, DEPENDIENDO DE UN GRAN NÚMERO DE VARIABLES ORGÁNICAS Y AMBIENTALES. SE DEBEN CONSIDERAR ESTOS FACTORES QUE SON DETERMINANTES DE CUALQUIER INTENTO EN SU USO. AQUELLAS ESTRATEGIAS QUE NUNCA HAN SIDO IMPLEMENTADAS, NECESITAN SER PROBADAS ANTES DE DAR CONCLUSIONES.

## C A P I T U L O V

## INVESTIGACION

1.- PREGUNTAS DE INVESTIGACION.

PARA EFECTOS DE ESTE ESTUDIO SE FORMULARON LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

1).- ¿LA DIFICULTAD DEL MATERIAL LEÍDO AFECTA A SU COMPRESIÓN Y/O RETENCIÓN?

2).- ¿LA COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DEL MATERIAL LEÍDO SE CORRELACIONA CON LA INTELIGENCIA, LAS APTITUDES Y EL VOCABULARIO DEL LECTOR DE LA MISMA MANERA O EN FORMA DIFERENTE SEGÚN SEA LA COMPLEJIDAD DEL MATERIAL LEÍDO?

3).- ¿UTILIZAN ESTRATEGIAS DIFERENTES TANTO LOS BUENOS COMO LOS MALOS COMPRENDEDORES, DEPENDIENDO DE LA COMPLEJIDAD DEL MATERIAL?

4).- ¿LA ENSEÑANZA DE ALGÚN TIPO DE ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES (CONDUCTISTA O COGNOSCITIVAMENTE ORIENTADA) FACILITA LA COMPRESIÓN Y LA RETENCIÓN DE LECTURAS DE CIERTO GRADO DE COMPLEJIDAD?

II.- DEFINICION DE VARIABLES.

LAS VARIABLES INDEPENDIENTES FUERON:

1).- NIVELES DE DIFICULTAD DEL MATERIAL DE LECTURA.- SE UTILIZARON TRES TEXTOS REPRESENTANDO LOS SIGUIENTES NIVELES DE DIFICULTAD: "MENOR COMPLEJIDAD", "COMPLEJIDAD --

INTERMEDIA" Y "MAYOR COMPLEJIDAD".

2).- ESCOLARIDAD.- SE INCLUYERON CUATRO NIVELES DE ESCOLARIDAD: SEXTO DE PRIMARIA, TERCERO DE SECUNDARIA, TERCERO DE PREPARATORIA Y TERCERO DE LICENCIATURA. PARA -- LOS ANÁLISIS FORMALES DE ESTE TRABAJO, ÚNICAMENTE SE TOMAN EN CUENTA LOS DATOS APORTADOS POR LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA AUNQUE EN LA SEGUNDA FASE SE CONSIDEREN -- TODAS LAS LAS ESCOLARIDADES.

3).- ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES DE COMPRESIÓN.- SE ELABORARON DOS TIPOS DE ESTRATEGIAS INTRUCCIONALES CON -- DUCTISTAS Y COGNOSCITIVAMENTE ORIENTADAS, PARA CADA UNO DE-- LOS MATERIALES DE LECTURA QUE REPRESENTABAN LOS TRES NIVELES DE COMPLEJIDAD DESCRITOS.

LAS VARIABLES DEPENDIENTES FUERON:

- 1.- COMPRESIÓN DEL MATERIAL DE LECTURA.- MEDIDA POR LA EJE-- CUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS CUESTIONARIOS DE "COM-- PRENSIÓN" APLICADOS EN FORMA INMEDIATA A LA TERMINACIÓN DE LA LECTURA.
- 2.- RETENCIÓN DEL MATERIAL DE LECTURA.- DEFINIDA POR LA EJE-- CUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL MISMO CUESTIONARIO UNA -- SEMANA DESPUÉS DE HABER LEÍDO EL MATERIAL.

FACTORES PSICOLÓGICOS CORRELACIONADOS:

SE INCLUYERON LOS SIGUIENTES: INTELIGENCIA, MEDI-- DA POR LA PRUEBA DE RAVEN; APTITUDES, MEDIDA POR CUATRO -- SUBTES TS DE LA ESCALA DEL D.A.T. (RAZONAMIENTO MÉCANICO,- ABSTRACTO,VERBAL Y HABILIDAD NUMÉRICA); VOCABULARIO, MEDIDO MEDIANTE EL SUBTEST DE VOCABULARIO DE LA ESCALA DE INTELIGEN-- CIA DE WESCHLER (WAIS). CONOCIMIENTO PREVIO DEL MATERIAL DE

LECTURA, ASÍ COMO EL TIPO DE ESTRATEGIA UTILIZADA POR CADA SUJETO PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA, MEDIDAS MEDIANTE UN CUESTI-ONARIO NO ESTANDARIZADO. A CONTINUACIÓN SE HARÁ UNA BREVE DESCRIPCIÓN DE LO QUE MIDE CADA SUBTEST.

- 1.- TEST DE MATRICES PROGRESIVAS (RAVEN ).- MIDE LA DEDUC-  
CIÓN DE RELACIONES ENTRE ELEMENTOS ABSTRACTOS . LAS --  
PRIMERAS SERIES REQUIEREN PRECISIÓN EN LA DISCRIMINA--  
CIÓN, LAS SEGUNDAS MÁS DIFÍCILES COMPRENDEN ANALOGÍAS,  
PERMUTACIÓN Y ALTERNACIÓN DEL MODELO Y OTRAS RELACIONES  
LÓGICAS.
- 2.- RAZONAMIENTO MECÁNICO.- MIDE LA COMPRESIÓN DE PRINCI-  
PIOS MECÁNICOS APLICADOS A UNA GRAN VARIEDAD DE SITUA-  
CIONES DE LA VIDA DIARIA.
- 3.- RAZONAMIENTO ABSTRACTO.- ES UNA MEDIDA NO VERBAL DE LA  
HABILIDAD DE RAZONAMIENTO DEL SUJETO.
- 4.- RAZONAMIENTO VERBAL.- ES UNA MEDIDA PARA COMPRENDER --  
CONCEPTOS EXPRESADOS EN PALABRAS. EVALÚA LA HABILIDAD  
PARA EXTRAER, PARA GENERALIZAR Y PARA PENSAR CONSTRUCTI  
VAMENTE, MÁS QUE LA FLUIDEZ Y LA MEMORIA DE PALABRAS.
- 5.- HABILIDAD NUMÉRICA.- LOS REACTIVOS DE ESTE SUBTEST, FUE  
RON DISEÑADOS PARA PROBAR LA COMPRESIÓN DE RELACIONES  
NUMÉRICAS Y LA FACILIDAD EN EL MANEJO DE CONCEPTOS NUMÉ  
RICOS. LA PRUEBA HA SIDO CONCEBIDA PARA REQUERIR UN MA-  
NEJO INTELIGENTE DE LOS CONCEPTOS.
- 6.- VOCABULARIO.- REFLEJA IDEAS, RECUERDOS Y RELACIONES QUE  
EL SUJETO HA APRENDIDO Y ORGANIZADO PARA FORMAR SIGNIFI  
CADOS VERBALES.

### III. METODOLOGÍA .

#### A. SUJETOS

LA PRIMERA FASE SE LLEVÓ A CABO CON UNA MUESTRA DE 50 ESTUDIANTES DE UN GRUPO MIXTO DE SECUNDARIA, CUYAS EDADES FLUCTUABAN ENTRE LOS QUINCE Y LOS DIECIOCHO AÑOS, CON UN NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO Y MEDIO BAJO. SE LES INFORMÓ A LOS SUJETOS QUE PARTICIPARÍAN EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE COMPRESIÓN DE LECTURA QUE TENDRÍA UNA DURACIÓN DE DOS SEMANAS .

EN LA SEGUNDA FASE LA MUESTRA TOTAL FUÉ DE 177 SUJETOS DE LOS CUALES 50 PERTENECÍAN A SEXTO DE PRIMARIA , 50 A TERCERO DE SECUNDARIA, 43 ERAN DE TERCERO DE PREPARATORIA Y 34 DE LICENCIATURA. EN ÉSTA FASE LOS SUJETOS FUERON ASIGNADOS ALEATORIAMENTE EN TRES SUBGRUPOS EXPERIMENTALES DIFERENTES, QUEDANDO LOS SUJETOS DE SECUNDARIA DE LA SIGUIENTE MANERA: 17 DE ELLOS EN UN GRUPO DENOMINADO DE "ESTRATEGIA COGNOSCITIVAMENTE ORIENTADA ", 17 EN EL GRUPO DE "ESTRATEGIA CONDUCTISTAMENTE ORIENTADA " Y 16 EN EL GRUPO CONTROL.

#### B. ESCENARIO .

EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN FUÉ EN EL PROPIO AMBIENTE EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES . LA ESCUELA SECUNDARIA DE TIPO OFICIAL, UBICADA EN LA DELEGACIÓN DE TLALPAN.

#### C. MATERIALES .

##### 1. TEXTOS,-

DE ENTRE 100 LECTURAS DE DIFERENTES ESTILOS LITERARIOS ELEGIDOS ARBITRARIAMENTE, FUERON SELECCIONADOS TRES EN - -

FORMA RIGUROSA, DE ACUERDO A SU COMPLEJIDAD, LA CUAL SE DE-  
TERMINÓ DE LA SIGUIENTE MANERA: DIECIOCHO JUECES INDEPEN-  
DIENTES PASANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EVALUARON LA  
DIFICULTAD DE LOS MATERIALES CONFORME A SU CRITERIO, UTILI-  
ZANDO LA SIGUIENTE ESCALA:

- 0 SUMAMENTE FÁCIL
- 1 FÁCIL
- 2 ALGO FÁCIL
- 3 ALGO DIFÍCIL
- 4 DIFÍCIL
- 5 SUMAMENTE DIFÍCIL

UNA VEZ EVALUADAS LAS LECTURAS, SE ELABORÓ UN CUADRO  
PARA DETECTAR EL MENOR RANGO DE CALIFICACIÓN OBTENIDA, EL  
MODO DE LA CALIFICACIÓN Y DENTRO DEL MISMO MODO, LAS QUE  
TUVIERAN UNA MAYOR FRECUENCIA, QUEDANDO LAS LECTURAS:

- A. "LOS PECES".- TEXTO DE TIPO DESCRIPTIVO, ESCRITO EN  
PROSA, CAYENDO DENTRO DE LA CATEGORÍA UNO (FÁCIL). -  
(VER ANEXO No. 1 ).
  - B. "EL ARTISTA DEL TRAPECIO ".- TEXTO DE TIPO NARRATIVO,  
ESCRITO EN PROSA DE FRANZ KAFKA, PERTENECIENTE A LA  
CATEGORÍA TRES (ALGO DIFÍCIL) (VER ANEXO No. 2 ).
  - C. "COPLAS HECHAS SOBRE UN ÉXTASIS DE ALTA CONTEMPLACIÓN"  
TEXTO ESCRITO EN VERSO DE SAN JUAN DE LA CRUZ, INCLUIDA  
EN LA CATEGORÍA CINCO (MUY DIFÍCIL) (VER ANEXO No. 3 )
2. EXÁMENES DE COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN .

SE ELABORARON TRES EXAMENES PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN  
Y RETENCIÓN DE CADA UNO DE LOS TEXTOS. LOS REACTIVOS SE -

ELABORARON PRETENDIENDO UTILIZAR TODAS LAS CATEGORÍAS DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM.

- A. CONOCIMIENTO.- LO QUE NORMALMENTE SE LLAMA APRENDER DE MEMORIA.
- B. COMPRENSIÓN.- ENUNCIAR LO LEIDO CON SUS PROPIAS PALABRAS.
- C. APLICACIÓN.- USAR UN MÉTODO, REGLA O PRINCIPIO DISTINTO A LO QUE YA SE HA ENSEÑADO.
- D. ANÁLISIS.- IDENTIFICAR LAS PARTES COMPONENTES DE UN TODO.
- E. SÍNTESIS.- CAMBIAR VARIOS ELEMENTOS PARA LOGRAR UN PRODUCTO ORIGINAL.
- F. EVALUACIÓN.- SE INCLUYEN HABILIDADES SURGIDAS EN LAS CINCO CATEGORÍAS ANTERIORES, SE COMPARAN DOS PRODUCTOS CON ALGÚN PROPÓSITO, DANDO EL PROCESO DE RAZONAMIENTO QUE SE HAY SEGUIDO.

EL NÚMERO DE REACTIVOS SE DETERMINÓ TOMANDO EN CUENTA LA CANTIDAD DE INFORMACIÓN CONTENIDA EN CADA TEXTO, QUEDANDO PARA LA LECTURA UNO, UN EXAMEN DE 11 REACTIVOS, (VER ANEXO No. 4 ); PARA LA LECTURA DOS, UN EXAMEN DE 13 REACTIVOS (VER ANEXO No. 5 ) Y PARA LA LECTURA TRES, UN EXAMEN DE 11 REACTIVOS ( VER ANEXO No. 6 ).

DEBIDO AL GRADO DE COMPLEJIDAD DE LA LECTURA 3, FUÉ NECESARIO PEDIR ASESORÍA A LITERATOS QUE HAN ESTUDIADO LA POESÍA MÍSTICA DE SAN JUAN DE LA CRUZ, PARA QUE OPINARAN ACERCA DEL SIGNIFICADO DEL POEMA Y DE ÉSTA MANERA ELABORAR REACTIVOS QUE EVALUARON LA LECTURA.

### 3. CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS.

ESTE CUESTIONARIO SE ELABORÓ CON EL FIN DE EVALUAR EL CONOCIMIENTO PREVIO DE LAS LECTURAS Y DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN UTILIZADAS POR EL LECTOR DURANTE LA REVISIÓN DE CADA UNO DE LOS MATERIALES (VER ANEXO No. 7 ) .

### 4. ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES.

SE ELABORARON DOS TIPOS DE ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES POR CADA LECTURA:

#### 4.1 ESTRATEGIAS CONDUCTISTAMENTE ORIENTADAS.

DE ACUERDO A LOS CONCEPTOS DE LA PROGRAMACIÓN LINEAL SE ELABORARON LAS ESTRATEGIAS DE LAS TRES LECTURAS, LAS CUALES CONSISTIERON EN :

- A. INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.
- B. OBJETIVO GENERAL.
- C. CONDUCTAS DE ENTRADA.
- D. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.
- E. TEXTO PROGRAMADO .- EL CUAL FUÉ DIVIDIDO EN VARIOS PÁRRAFOS QUE NO CONTUVIERAN MUCHA INFORMACIÓN Y EN DONDE SE SUBRAYAN PALABRAS CLAVES PARA FACILITAR LA RESPUESTA A LAS PREGUNTAS QUE SE LES HACÍAN INMEDIATAMENTE DESPUÉS DE CADA PÁRRAFO.
- F. RESPUESTA AL FINAL DE LA LECTURA.- CUYO OBJETIVO FUÉ RETROALIMENTAR INMEDIATAMENTE LA EJECUCIÓN DE LOS ALUMNOS ( VER ANEXO 8,9 Y 10).

#### 4.2 ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAMENTE ORIENTADAS.

SE UTILIZÓ UNA ESTRATEGIA DIFERENTE PARA



CADA UNA DE LAS LECTURAS.

4.2.1 PARA LA LECTURA 1, TITULADA "LOS PECES" SE LES -  
DIERON LAS SIGUIENTES INSTRUCCIONES:

"A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTARÁ UNA LECTURA, LA CUAL DEBES LEER UNA SOLA VEZ CON MUCHO CUIDADO - A MEDIDA QUE VAYAS LEYENDO, SUBRAYA LO QUE CONSIDERES MÁS IMPORTANTE, YA QUE AL TERMINAR ELABORARÁS - UN BRAVE RESUMEN SOBRE EL TEMA QUE LEISTE". (VER - ANEXO No. 11).

4.2.2 PARA LA LECTURA No. 2, TITULADA "EL ARTISTA DEL TRAPECIO", SE LES DIERON LAS SIGUIENTES INSTRUCCIONES:-

" LEE CON ATENCIÓN LA LECTURA QUE A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA Y REALIZA CADA UNA DE LAS INSTRUCCIONES QUE SE PIDEN DESPUÉS DE CADA PÁRRAFO. RESPONDE A LAS CUESTIONES QUE SE TE PLANTEAN, HACIENDO UN ANÁLISIS DE LAS MISMAS". (VER ANEXO No. 12).

4.2.3 PARA LA LECTURA No. 3 "COPLAS HECHAS SOBRE UN ÉXTASIS DE ALTA CONTAMPLACIÓN", SE PROPORCIONARON LAS SIGUIENTES INSTRUCCIONES

"A CONTINUACIÓN SE TE VA A PRESENTAR UN POEMA DE SAN JUAN DE LA CRUZ, ESTE POEMA VA A ESTAR PRECEDIDO POR UNA PEQUEÑA INTRODUCCIÓN SOBRE DATOS BIOGRÁFICOS DEL AUTOR. EN EL TRANSCURSO DE LA LECTURA SE TE IRÁ DANDO UNA EXPLICACIÓN BREVE DE LO QUE EL AUTOR QUIZO DECIR EN CADA UNA DE LAS ESTROFAS. LEE - CUIDADOSAMENTE EL POEMA COMO LA EXPLICACIÓN, YA QUE

POSTERIORMENTE SE TE HARÁ UN EXAMEN SOBRE EL MISMO. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN". (VER ANEXO NO.- 13).

5. PRUEBA DE INTELIGENCIA.

SE ELIGIÓ EL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS - - (RAVEN), POR SER DE RÁPIDA APLICACIÓN Y CALIFICACIÓN ADEMÁS DE SER APLICADA EN FORMA COLECTIVA Y POR ABARCAR LOS RANGOS DE EDAD DE LOS SUJETOS QUE SE ENCONTRABAN DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN.

6. PRUEBA DE APTITUDES.

SE UTILIZARON 4 SUBTEST DE APTITUD DIFERENCIAL (D.A.T.): HABILIDAD NUMÉRICA, RAZONAMIENTO MECÁNICO, - ABSTRACTO Y VERBAL.

7 . PRUEBA DE VOCABULARIO.

SE UTILIZÓ EL SUBTEST DE VOCABULARIO DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA WESCHLER (WAIS), CON EL OBJETO - DE MEDIR LA CANTIDAD DE INFORMACIÓN CON QUE CUENTAN - LOS ALUMNOS ACERCA DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS, - DANDO UNA DEFINICIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONTIENE EL SUBTEST.

8. CRONÓMETRO.

D. DISEÑO

EN ESTE TRABAJO ÚNICAMENTE SE REPORTARÁN LOS - DATOS DE LA ESCOLARIDAD DE SECUNDARIA, LOS CUALES SE - SE EXTRAJERON DE LA MUESTRA GLOBAL QUE INTEGRÁ TODA LA

INVESTIGACIÓN, LAS OTRAS ESCOLARIDADES SON: PRIMARIA PREPARATORIA Y LICENCIATURA.

DURANTE LA PRIMERA FASE SE TRABAJÓ CON UN DISEÑO FACTORIAL DE  $3 \times 4$ , SIENDO LA PRIMERA VARIABLE INDEPENDIENTE EL "GRADO DE COMPLEJIDAD DEL MATERIAL LEÍDO" CON TRES NIVELES: COMPLEJIDAD 1, 2 Y 3. LA SEGUNDA VARIABLE INDEPENDIENTE FUÉ LA "ESCOLARIDAD" DE LOS SUJETOS CON LOS CUATRO NIVELES YA MENCIONADOS.

	ESC	SECUNDARIA
GRADO DE	1	
DIFICULTAD	2	
DEL MATERIAL	3	

EN DONDE SE CORRELACIONARON LAS VARIABLES INDEPENDIENTES Y LOS FACTORES PSICOLÓGICOS DE INTELIGENCIA, APTITUDES, VOCABULARIO, CONOCIMIENTO PREVIO DEL MATERIAL Y TIPO DE ESTRATEGIA UTILIZADA CON LAS VARIABLES DEPENDIENTES "COMPRESIÓN" Y "RETENCIÓN".

DURANTE LA FASE II SE TRABAJÓ CON UN DISEÑO FACTORIAL DE  $3 \times 4 \times 3$ , MIXTO O ENTRE-DENTRO EN DONDE LAS DOS PRIMERAS VARIABLES FUERON LAS MISMAS DE LA FASE I - - (COMPLEJIDAD DEL MATERIAL Y ESCOLARIDAD). LA TERCERA VARIABLE INDEPENDIENTE FUÉ EL ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES PARA TRES SUBGRUPOS EXPERIMENTALES (GRUPO CONDUCTISTA, GRUPO COGNOSCITIVISTA Y GRUPO CONTROL ).

	ESC.	CONDUCTISTA	COGNOSCITIVISTA	CONTROL
		SEC.	SEC.	SEC.
GRADO DE	1			
DIFICULTAD	2			
DEL MATERIAL	3			

DEBIDO A QUE EN UN PRIMER ANÁLISIS DE VARIANZA NO SE ENCONTRARON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS TRES SUBGRUPOS EXPERIMENTALES, SE FUSIONARON DICHS NIVELES, ELIMINÁNDO SE LA VARIABLE ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES, Y CONVIRTIÉNDOSE EL DISEÑO EN UN DISEÑO MIXTO DE 4x3 DE VARIABILIDAD INTRA-INTER, CON UNA VARIABLE FIJA (ESCOLARIDAD CON SUS CUATRO NIVELES), SIENDO ÉSTA LA PRIMERA VARIABLE INDEPENDIENTE, Y DOS VARIABLES AL AZAR; MATERIALES (CON TRES NIVELES DE DIFICULTAD) QUE ES LA SEGUNDA VARIABLE INDEPENDIENTE Y SUJETOS (TOMADA - POR TENER MEDIDAS REPETIDAS).

DISEÑO MIXTO DE VARIABILIDAD INTRA- INTER SUJETO.

ESCOLARIDAD	SUJETOS	MATERIALES		
		1	2	3
SECUNDARIA	50			

CON LA APLICACIÓN DE ESTE DISEÑO SE DETERMINÓ CUAL DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES ERA LA RESPONSABLE DE LA VARIABILIDAD EN LOS DATOS OBTENIDOS (DIFERENCIAS EN LAS CALIFICACIONES).

#### E. PROCEDIMIENTO.

PRIMERA SESIÓN.- SE LES DIÓ A LOS ESTUDIANTES INSTRUCCIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN, LAS CUALES FUERON LAS

SIGUIENTES :

"VENIMOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.A.M. Y ESTAMOS REALIZANDO UN ESTUDIO SOBRE LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA, EL CUAL TENDRÁ UNA DURACIÓN DE DOS SEMANAS, POR LO QUE LES SUPPLICAMOS QUE ASISTAN TODOS LOS DÍAS. ESTE ESTUDIO CONSISTIRÁ EN VARIAS LECTURAS Y CUESTIONARIOS SECUENCIADOS. DE ANTEMANO AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN SIN LA CUAL NO SERÍA POSIBLE REALIZARLO".

A CADA UNO DE LOS ALUMNOS SE LES ASIGNÓ UN NÚMERO, DEL 1 AL 50 CON EL OBJETO DE IDENTIFICARLOS, SIENDO SIEMPRE EL MISMO NÚMERO PARA CADA UNO DE ELLOS, EN TODAS LAS SESIONES.

LAS INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS PARA ESE DÍA FUERON:

"A CONTINUACIÓN SE LES PRESENTARÁ TRES LECTURAS. LEAN LAS CUIDADOSAMENTE. AL TERMINAR CADA UNA DE ELLAS, LEVANTEN LA MANO PARA QUE SE LES ENTREGUE UN CUESTIONARIO SOBRE EL TEMA LEÍDO, EL CUÁL DEBERÁN CONTESTAR INDIVIDUALMENTE. NO TIENE NINGÚN OBJETO QUE COPIEN YA QUE ESTA NO ES UNA CALIFICACIÓN".

UNA VEZ HECHO ESTO, SE DISTRIBUYÓ LA PRIMERA LECTURA A TODOS LOS SUJETOS. CONFORME TERMINABAN DE LEERLA, SE LES PROPORCIONABA EL CUESTIONARIO DE COMPRESIÓN CORRESPONDIENTE A ESTA LECTURA. POSTERIORMENTE SE LES ENTREGÓ EL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS CON EL QUE SE TRATABA DE EVALUAR EL CONOCIMIENTO PREVIO DEL MATERIAL, ASÍ COMO LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA RECORDARLO.

ESTA MISMA SECUENCIA SE SIGUIÓ PARA EL MATERIAL 2.

SEGUNDA SESIÓN.- SE LES DIERON LAS INSTRUCCIONES ESPECIFICAS Y LA TERCERA LECTURA CON SUS RESPECTIVOS CUESTIONARIOS.

TERCERA SESIÓN.- SE LES ADMINISTRÓ LA PRUEBA DE INTELIGENCIA DE RAVEN Y POSTERIORMENTE EL SUBTEST DE HABILIDAD NUMÉRICA, DANDO LAS INSTRUCCIONES CORRESPONDIENTES.

CUARTA SESIÓN.- SE LES APLICÓ LOS SUBTEST DE RAZONAMIENTO ABSTRACTO Y VERBAL CON SUS RESPECTIVAS INSTRUCCIONES.

QUINTA SESIÓN.- EN ESTA SESIÓN SE LES APLICÓ LOS SUBTEST DE VOCABULARIO DE WAIS CON SUS RESPECTIVAS INSTRUCCIONES.

SEXTA SESIÓN.- SE LES PROPORCIONARON ÚNICAMENTE LOS EXÁMENES DE COMPRESIÓN DE LAS TRES LECTURAS (RETEST), CON EL PROPÓSITO DE MEDIR RETENCIÓN.

SÉPTIMA SESIÓN.- SE DIVIDIERON ALEATORIAMENTE A LOS SUJETOS EN TRES SUBGRUPOS (CONDUCTISTAS, COGNOSCITIVISTA Y CONTROL) Y SE LES ENTREGARON LOS MATERIALES DE LECTURA ESTRUCTURADOS DE ACUERDO A LAS ESTRATÉGIAS Y AL GRUPO CONTROL ÚNICAMENTE SE LE DIÓ LA LECTURA INICIAL. FINALMENTE RESPONDIERON EL CUESTIONARIO DE COMPRESIÓN CORRESPONDIENTE A CADA UNO DE LAS LECTURAS.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN ESTA INVESTIGACIÓN SE PRESENTARÁN POR CADA UNA DE LAS FASES EXPERIMENTALES Y SE

CIONES EN DONDE SE HARÁ REFERENCIA PRIMERO A LA "COMPRESIÓN" Y POSTERIORMENTE A LA "RETENCIÓN" INCLUYENDO LAS TABLAS QUE MUESTRAN LOS DATOS ESTADÍSTICOS CORRESPONDIENTES.

#### IV. RESULTADOS

##### A. FASE I.

##### 1.0 RESULTADOS "COMPRESION"

1.1 CORRELACIÓN ENTRE LA PRUEBA DE "COMPRESIÓN DE LOS TRES MATERIALES DE LECTURA Y LOS SUBTESTS DE APTITUDES.

TABLA No. 1

	LEC.1	LEC.2	LEC.3
HABILIDAD NUMÉRICA	.283 +	.257 +	.267 +
RAZONAMIENTO MECÁNICO	.471 +	.169 +	.215
RAZONAMIENTO VERBAL	.440 +	.073	.339 +

+ SIGNIFICATIVA AL NIVEL DE .05

COMO SE OBVERVA EN LA TABLA ANTERIOR, LA LECTURA 1- SE CORRELACIONA SIGNIFICATIVAMENTE CON TODOS LOS SUBTESTS, SIGUIÉNDOLE EN NÚMERO DE CORRELACIONES LA LECTURA 3, OBSERVÁNDOSE EN LA LECTURA 1, LAS CORRELACIONES MÁAS ALTAS CON LOS SUBTESTS DE RAZONAMIENTO MECÁNICO Y VERBAL. EL ÚNICO SUBTEST QUE SE CORRELACIONA SIGNIFICATIVAMENTE CON LAS TRES LECTURA, AUNQUE ES UNA CORRELACIÓN BAJA, ES EL SUBTEST DE HABILIDAD NUMÉRICA. A PARTIR DE LO ANTERIOR PODRÍA DEDUCIRSE QUE CUALQUIER DE LOS SUBTESTS DEL D.A.T., PODRÍAN SER BUENOS PREDICTORES DE LA COMPRESIÓN DE MATERIALES DE-

LECTURA DE MENOR DIFICULTAD Y EL SUBTEST DE HABILIDAD NUMÉRICA, DE ALGUNA MANERA PREDICTOR DE LA COMPRESIÓN TANTO - DE MATERIALES DE MENOR DIFICULTAD, COMO LOS DE MAYOR COMPLEJIDAD.

1.2 CORRELACIÓN DE LAS CALIFICACIONES DE "COMPRESIÓN" DE LAS TRES LECTURAS CON EL SUBTEST DE VOCABULARIO - WAIS.

TABLA No. 2

	LEC.1	LEC.2	LEC.3
VOCABULARIO	.101	.157	.569 +

LA ÚNICA CORRELACIÓN SIGNIFICATIVA FUE EN EL MATERIAL 3, LO QUE PODRÍA SUGERIR QUE A MAYOR DIFICULTAD DEL MATERIAL SE REQUIERE DE MAYOR MANEJO DE VOCABULARIO, ES DECIR, LOS SUJETOS QUE PUNTUARON ALTO EN LA PRUEBA DE VOCABULARIO SERÁN MEJORES "COMPRENDEDORES" DE MATERIALES DE MAYOR DIFICULTAD.

1.3 CORRELACIÓN ENTRE LOS EXÁMENES DE "COMPRESIÓN" DE LAS TRES LECTURAS Y EL TEST DE INTELIGENCIA RAVEN.

TABLA No. 3

RAVEN	.093	-.252 +	.139
-------	------	---------	------



EN LA TABLA ANTERIOR ÚNICAMENTE SE OBSERVA UNA -- CORRELACIÓN NEGATIVA Y SIGNIFICATIVA EN EL MATERIAL 2, -- AUNQUE ÉSTA ES MUY BAJA, POR LO QUE SE CONSIDERA QUE LOS-SUJETOS QUE PUNTUARON ALTO EN LA PRUEBA DE INTELIGENCIA,- NO NECESARIAMENTE PUNTUARÁN ALTO EN LAS PRUEBAS QUE PRE--TENDEN MEDIR COMPRENSIÓN.

#### 1.4 CORRELACIÓN ENTRE LOS CUESTIONARIOS DE "COMPRENSIÓN", DE LAS TRES LECTURAS.

TABLA No. 4

	<i>LEC. 1</i>	<i>LEC. 2</i>	<i>LEC. 3</i>
<i>LEC. 1</i>	.558 ++	-.011	.226
<i>LEC. 2</i>		.433++	.211
<i>LEC. 3</i>			.375++

++ SIGNIFICATIVA AL NIVEL DE .001

SE OBSERVA EN LA TABLA ANTERIOR QUE LA LECTURA 1- SE CORRELACIONA CON LA LECTURA 2 DE MANERA NEGATIVA NO -- SIGNIFICATIVA Y CON LA LECTURA 3 POSITIVA PERO NO SIGNI- FICATIVAMENTE. LAS LECTURAS 2 Y 3 NO SE CORRELACIONARON- DE MANERA SIGNIFICATIVA. ESTO SUGIERE QUE SI GUARDAN AL- GUNA RELACIÓN ENTRE ELLAS, ES MUY PROBABLE QUE SE DEBA AL AZAR. ÉSTAS CORRELACIONES NOS INDICAN QUE LOS "BUENOS COM- PRENEDORES" DE UNA LECTURA, NO NECESARIAMENTE SON "BUE- NOS COMPRENEDORES" DE OTRAS LECTURAS DE DIFICULTAD DIFE- RENTE.

## 2.0 RESULTADOS "RETENCION"

2.1 CORRELACIÓN ENTRE LA PRUEBA DE "RETENCIÓN DE LOS TRES MATERIALES DE LECTURA Y LOS SUBTESTS DE APTITUDES.

TABLA No. 5

	LECT.1	LECT.2	LECT.3
HABILIDAD NUMÉRICA	-.005	.232	.201
RAZONAMIENTO MECÁNICO	.398+	.313+	.165
RAZONAMIENTO VERBAL	.367+	.228+	.220
RAZONAMIENTO ABSTRACTO	.096	.275+	.092

+ SIGNIFICATIVA AL NIVEL .05

ES EN LA LECTURA 2 DONDE SE OBSERVARON MÁ S CORRELACIONES POSITIVAS Y SIGNIFICATIVAS, SIGUIENDO LA LECTURA 1; LA LECTURA 3 NO SE CORRELACIONÓ CON NINGUNO DE LOS SUBTESTS, AUNQUE NO SE OBSERVA NINGUNA CORRELACIÓN NEGATIVA-COMO SE VE EN LA LECTURA 1 CON EL SUBTEST DE HABILIDAD NUMÉRICA. LOS SUBTESTS DE RAZONAMIENTO MECÁNICO Y VERBAL SE CORRELACIONARON POSITIVA Y SIGNIFICATIVAMENTE CON LAS LECTURAS 1 Y 2. ESTO PODRÍA SUGERIR QUE LOS SUJETOS QUE PUNTUARON ALTO EN ESTOS SUBTESTS (EN LOS QUE SE OBSERVA CORRELACIÓN POSITIVA Y NEGATIVA), PUNTUARON ALTO EN LAS PRUEBAS DE RETENCIÓN.

2.2 CORRELACIÓN DE LAS CALIFICACIONES DE "RETENCIÓN DE LAS TRES LECTURAS CON EL SUBTEST DE VOCABULARIO DEL WAIS.

TABLA No. 6

	LEC.1	LEC.2	LEC.3
VOCABULARIO (WAIS)	.235+	.504+	.277+

EL SUBTEST DE VOCABULARIO SE CORRELACIONÓ POSITIVA Y SIGNIFICATIVAMENTE CON LAS TRES LECTURAS, A PARTIR DE LO CUAL SE PUEDE AFIRMAR QUE AQUELLOS SUJETOS QUE TENGAN UN MEJOR MANEJO DE VOCABULARIO, TENDRÁN UNA MEJOR -- "RETENCIÓN" DE CUALQUIER LECTURA, INDEPENDIENTEMENTE DE SU DIFICULTAD.

2.3 CORRELACIÓN ENTRE LOS EXÁMENES DE RETENCIÓN DE LAS TRES LECTURAS Y EL TEST DE INTELIGENCIA DE RAVEN.

TABLA No. 7

	LEC. 1	LEC. 2	LEC. 3
RAVEN	.262+	.116	.266

RESULTÓ UNA SOLA CORRELACIÓN POSITIVA Y SIGNIFICATIVA DE LA PRUEBA DE INTELIGENCIA CON LA PRUEBA DE RETENCIÓN EN LA LECTURA 1. AL IGUAL QUE EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN TAMBIÉN HAY UNA SOLA CORRELACIÓN CON LA PRUEBA DE INTELIGENCIA EN EL MATERIAL 2; ÉSTO NO SUGIERE -- QUE LA INTELIGENCIA NO JUEGUE UN PAPEL PRIMORDIAL EN LA RETENCIÓN Y LA COMPRENSIÓN, SINO QUE EN ESTA INVESTIGACIÓN LA PRUEBA DE RAVEN NO RESULTÓ SER UN BUEN PREDICTOR DE ELLOS.

2.4 CORRELACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE RETENCIÓN

TABLA No. 8

	LEC.1	LEC.2	LEC.3
LEC. 1	.558+	.183	.153
LEC. 2	—	.433+	.426+
LEC. 3	—	—	.375+

LA LECTURA 1 NO SE CORRELACIONÓ SIGNIFICATIVAMENTE CON LAS OTRAS DOS LECTURAS. LA LECTURA 2 SE CORRELACIONÓ POSITIVA Y SIGNIFICATIVAMENTE CON LA LECTURA 3. ESTA CORRELACIÓN SE DEBE QUIZÁ, A QUE ESTAS DOS LECTURAS SE PARECEN MÁS YA SEA EN EL GRADO DE DIFICULTAD O A OTRAS CARACTERÍSTICAS. AL IGUAL QUE EN LAS CORRELACIONES DE COMPRENSIÓN DE LAS TRES LECTURAS, EL MATERIAL 1 NO SE CORRELACIONÓ CON LAS OTRAS DOS. SE PUEDE DEDUCIR QUE QUIEN SALE BIEN EN UN MATERIAL DETERMINADO, NO NECESARIAMENTE SALE BIEN EN LOS OTROS. ÉSTA FALTA DE CONSISTENCIA ENTRE UNA Y OTRA LECTURA PUEDE RESUMIRSE DICHIENDO QUE LOS SUJETOS QUE SON BUENOS RETENEDORES DE UN MATERIAL, NO NECESARIAMENTE SON BUENOS RETENEDORES DE OTRO MATERIAL DE DIFICULTAD DIFERENTE.

### 3.0 RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE "COMPRENSIÓN" Y "RETENCIÓN".

#### 3.1. CORRELACIÓN ENTRE LAS PRUEBAS DE "COMPRENSIÓN" Y LAS DE "RETENCIÓN" DE LOS TRES MATERIALES.

TABLA No. 9

## COMPRESIÓN

	LEC. 1	LEC. 2	LEC. 3	
RETENCION	LEC. 1	.558+	-.078	.255
	LEC. 2	—	.433+	.431+
	LEC. 3	—	—	.375+

SE OBSERVA QUE RESULTÓ UNA CORRELACIÓN POSITIVA -- ENTRE LA COMPRESIÓN Y RETENCIÓN CUANDO SE TRATA DE LA -- MISMA LECTURA, NO SIENDO ASÍ CUANDO CAMBIA LA DIFICULTAD-- DE LA MISMA. LA LECTURA 1 NO SE CORRELACIONÓ NI POSITIVA-- MENTE CON NINGUNA DE LAS OTRAS DOS LECTURAS. LAS LECTURAS 2 Y 3 SE CORRELACIONARON POSITIVA Y SIGNIFICATIVAMENTE, -- PERO ÉSTA CORRELACIÓN ÚNICAMENTE PUEDE SUGERIR QUE ALGU-- NAS DE LAS APLICACIONES SE CORRELACIONARON CON OTRAS, O-- QUE PROBABLEMENTE SE PAREZCAN EN EL GRADO DE DIFICULTAD O EN ALGUNA CARACTERÍSTICA. SE OBSERVA TAMBIÉN QUE A MEDIDA QUE AUMENTA LA DIFICULTAD DE LAS LECTURAS, LA CORRELACIÓN DISMINUYE.

EL HECHO DE QUE LAS TRES LECTURAS SE CORRELACIONA-- RON POSITIVA Y SIGNIFICATIVAMENTE DE LA PRIMERA A LA SE--- GUNDA APLICACIÓN, INDICA QUE EN LA MEDIDA TEST-RETEST, LAS PRUEBAS DE RETENCIÓN Y COMPRESIÓN TIENEN CIERTO GRADO DE-- CONFIABILIDAD PORQUE SE APLICARON DESPUÉS DE UNA SEMANA.

DE LO ANTERIOR SE DEDUCE QUE LOS SUJETOS SON CONSISTENTES EN SUS CALIFICACIONES DE LA PRIMERA (COMPRESIÓN) A LA SEGUNDA APLICACIÓN (RETENCIÓN), DE LAS LECTURAS, ES DECIR, DESPUÉS DE HABER LEÍDO EL TEXTO UNA PRIMERA VEZ, TENDIERON A OBTENER UNA CALIFICACIÓN MÁS O MENOS PARECIDA EN LA SEGUNDA VEZ. LA FALTA DE CONSISTENCIA DE UN MATERIAL A OTRO, NOS INDICA QUE QUIEN SALE BIEN EN LA LECTURA 1, NO NECESARIAMENTE SALE BIEN EN LAS LECTURAS 2 Y 3. LA CARACTERÍSTICA DEL MATERIAL 2 Y 3 PODRÍAN SUGERIR QUE QUIEN OBTIENE BUENA CALIFICACIÓN EN UNA LECTURA, LA OBTENDRÍA TAMBIÉN EN LA OTRA LECTURA.

LA CORRELACIÓN MÁS BAJA EN LA LECTURA 3, PUEDE DEBERSE A QUE EL GRADO DE DIFICULTAD AUMENTA EN RELACIÓN A LA LECTURA 1.

EN GENERAL, SE PUEDE CONCLUIR QUE LOS "BUENOS COMPRENEDORES Y RETENEDORES DE UNA LECTURA, NO NECESARIAMENTE SON BUENOS COMPRENEDORES Y RETENEDORES DE OTRO MATERIAL DE DIFERENTE DIFICULTAD"

4.0 RESULTADOS DE LA CORRELACIÓN ENTRE LOS CUESTIONARIOS DE "COMPRESIÓN" DE LAS TRES LECTURAS Y LOS DE ESTRATEGIAS.

DEBIDO A LA NATURALEZA CUALITATIVA DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS DE COMPRESIÓN Y RETENCIÓN, SE REALIZÓ UN ANÁLISIS ESTADÍSTICO NO PARAMÉTRICO UTILIZANDO  $X^2$ . EN LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS DE LOS CUESTIONARIOS DE COMPRESIÓN Y RETENCIÓN, SE TUVIERON VALORES DE 0 A 11. SE HIZO UNA CONVERSIÓN CATEGORIZANDO ESTOS VALORES DEL 0 AL -

5 Y DEL 6 AL 11; EN LA PRIMERA CATEGORÍA QUEDARON LOS -- "MALOS" Y EN LA SEGUNDA CATEGORÍA, LOS "BUENOS" COMPREDADORES Y RETENEDORES.

LA HIPÓTESIS NULA A COMPROBAR FUE: ¿ LAS CALIFICACIONES DE LOS SUJETOS Y LA ESTRATEGIA UTILIZADA SON INDEPENDIENTES UNA DE OTRA?

LA REGIÓN CRÍTICA PARA  $GL=1$  Y  $S=.05$ , CONSTA DE - TODOS LOS VALORES DE  $X^2 \geq 3.8471$ .

PARA ESTE ANÁLISIS ÚNICAMENTE SE TOMARON EN CUENTA LOS REACTIVOS 3, 4 Y 5 DEL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS, YA QUE FUE EN LOS ÚNICOS EN LOS QUE SE OBSERVARON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS TANTO EN LA PRIMERA, COMO EN LA SEGUNDA APLICACIÓN.

#### 4.1 REACTIVO 3

À CONTINUACIÓN SE TE DAN VARIOS MÉTODOS QUE SE -- UTILIZAN PARA RECORDAR LO LEÍDO. SEÑALA SI EMPLEASTE UNO O VARIOS DE ELLOS PARA RECORDAR.

TABLA No. 10

	LEC.1		LEC.2		LEC.3	
	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS
LE LEÍSTE VARIAS VECES	9	6	7	0	5	11
SUBRAYASTE	4	1	3	0	0	3
ELEGISTE PALABRAS CLAVE	6	2	4	0	0	1
TE IMAGINASTE LA SITUACIÓN, PERSONA, EVENTO U OBJETO	16 <sup>+</sup> $X^2=10.15$	1	22	1	4	9
RELACIONASTE CON EXPERIENCIAS PROPIAS	3	0	0	0	0	0
OTROS	0	2	6	0	0	1

LA TABLA ANTERIOR PROPORCIONA LA SIGUIENTE INFORMACIÓN: PARA LAS LECTURAS 1 Y 2, LA ESTRATEGIA QUE REPORTARON HABER UTILIZADO LA MAYORÍA DE LOS LECTORES PARA RECORDAR LO LEÍDO, FUÉ LA D) RESULTANDO NO SIGNIFICATIVA EN LA LECTURA 1 DE ACUERDO A  $\chi^2 = 10.15$ , POR LO QUE SE RECHAZA LA HIPÓTESIS NULA, LO CUAL SUGIERE QUE APARTE DE SER LA ESTRATEGIA MÁS POPULAR, TAMBIÉN RESULTÓ EFECTIVA PARA LA OBTENCIÓN DE PUNTAJES ALTOS EN MATERIALES DE MENOR DIFICULTAD. EN LA LECTURA 3, LA MAYORÍA DIJO HABER UTILIZADO LA ESTRATEGIA DE LEER VARIAS VECES EL MATERIAL, YA FUERAN BUENOS O MALOS COMPRENDEDORES, SIN RESULTAR EFECTIVA.

LA SEGUNDA ESTRATEGIA MÁS UTILIZADA POR LOS SUJETOS EN LAS LECTURAS 1 Y 2 FUE LA DE LEER VARIAS VECES EL MATERIAL, Y EN LA LECTURA 3, LA DE IMAGINARSE LA SITUACIÓN, PERSONA, EVENTO U OBJETO, AUNQUE A PESAR DE ÉSTO, NO RESULTARON EFECTIVAS PARA LA OBTENCIÓN DE PUNTAJES ALTOS.

EN LA LECTURA 1, EL 32% DE LA POBLACIÓN TOTAL QUE SE IMAGINÓ LA SITUACIÓN PARA RECORDARLA, CAYERON DENTRO DE LA CATEGORÍA DE "BUENOS COMPRENDEDORES".

EN LA LECTURA 2, EL 44% UTILIZARON LA MISMA ESTRATEGIA QUE EN LA LECTURA 1, SIN EMBARGO, NO ES EL USO DE LA ESTRATEGIA LA RESPONSABLE DE LA OBTENCIÓN DE PUNTAJES ALTOS.

EN LA LECTURA 3, EL UTILIZAR LA ESTRATEGIA DE LEERLO VARIAS VECES NO ES EFECTIVA, YA QUE EL 8% DE LOS SUJETOS QUE LA UTILIZARON SON "BUENOS COMPRENDEDORES", MIENTRAS QUE EL 18% SON "MALOS COMPRENDEDORES"



4.2 REACTIVO 4

CUANDO NO ENTIENDES EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA, QUÉ HACES?

TABLA No. 11

	LEC.1		LEC.2		LEC.3	
	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS
TRATO DE RELACIONARLO CON LO DEMÁS DEL TEXTO.	11+ $\chi^2=4.52$	1	12	0	3	9
BUSCO SU SIGNIFICADO ---- (DICCIONARIO O PERSONA).	26	14	35	2	8	25
LO RELACIONO CON EXPERIENCIAS PASADAS	1	2	0	0	0	0
AMBIGUAS	3	2	0	0	1	2
OTRAS	2	1	0	0	0	0

LA TABLA II INDICA QUE LA ESTRATEGIA UTILIZADA POR EL MAYOR NÚMERO DE LOS SUJETOS EN LAS TRES LECTURAS, FUÉ LA DE BUSCAR SU SIGNIFICADO, YA SEA CONSULTANDO EL DICCIONARIO O PREGUNTÁNDOLE A OTRA PERSONA, INDEPENDIEMENTE DE SER BUENOS O MALOS COMPRENDEDORES, SIN RESULTAR SIGNIFICATIVAS.

LA SEGUNDA ESTRATEGIA MÁS USADA POR LOS SUJETOS EN LAS TRES LECTURAS, FUÉ TRATAR DE RELACIONARLO CON LO DEMÁS DEL TEXTO, YA FUERAN BUENOS O MALOS COMPRENDEDORES, RESULTANDO ÚNICAMENTE SIGNIFICATIVA EN EL MATERIAL 1, DE ACUERDO A  $\chi^2 = 4.52$ , LO CUAL SUGIERE QUE A PESAR DE NO SER LA MÁS POPULAR, RESULTÓ ÚTIL EN LA OBTENCIÓN DE BUENAS CALIFICACIONES EN MATERIALES DE MENOR DIFICULTAD.

LA ESTRATEGIA DE BUSCAR EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA CUANDO NO SE ENTIENDE, RESULTÓ LA MÁS UTILIZADA EN LAS TRES LECTURAS, SIN SER SIGNIFICATIVA EN NINGUNA DE ELLAS, SE OBSERVA -

QUE ES EN LA LECTURA 2, DONDE LA UTILIZAN LA MAYORÍA DE LOS SUJETOS, EL 70% SIGUIENDO LA LECTURA 1 CON EL 52% Y LA LECTURA 3 CON EL 16% CAYENDO DENTRO DE LA CATEGORÍA DE -- "BUENOS COMPRENDEDORES".

EN LA LECTURA 3, EL UTILIZAR LAS ESTRATEGIAS DE BUSCAR EL SIGNIFICADO O EL TRATAR DE RELACIONARLO CON LO DE MÁS DEL TEXTO, NO ES SIGNIFICATIVA, YA QUE EL 16% Y EL 6% RESPECTIVAMENTE, RESULTARON "BUENOS COMPRENDEDORES", MIEN- TRAS QUE EL 50% Y EL 18% RESPECTIVAMENTE, RESULTARON "MA- LOS COMPRENDEDORES".

#### 4.3 REACTIVO 5.

CUANDO NO ENTIENDES UNA ORACIÓN AL ESTAR LEYENDO - QUE HACES?.

TABLA No. 12

	LEC. 1		LEC. 2		LEC. 3	
	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS
A) LEERLA TRES VECES, LEERLA HASTA COMPRENDERLA, LEERLA DETENIDAMENTE.	14	8	15	0	4	11
B) PEDIR AYUDA, BÚSCALO DE LAS BRAS EN EL DICCIONARIO.	15	5	24	0	4	11
C) DESMENUZAR LAS PALABRAS PARA APRENDER SUS PARTES.	1	1	1	0	0	1
D) RELACIONARLO CON EL TEXTO	1	2	2	0	0	3
E) AMBIGUAS	2	1	5	0	1	3
F) ME LA SALTO, ME QUEDO CON LA DUDA.	1	0	1	0	0	5
G) TRATO DE IMAGINAR LO QUE ESTÁ ESCRITO.	1	0	0	0	0	2
H) NUNCA SE ME HA OCURRIDO	0	0	0	0	0	0
I) OTRAS.	0	0	1	1	0	0

SE OBSERVA QUE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL MAYOR NÚMERO DE SUJETOS, INDEPENDIENTEMENTE DE LA CATEGORÍA EN QUE HAYAN CALIFICADO, CUANDO NO ENTIENDEN UNA ORACIÓN AL ESTAR - LEYENDO, TANTO EN LA LECTURA 1 COMO EN LA LECTURA 3, FUERON: LEERLA TRES VECES HASTA COMPRENDERLA, O LEERLA DETENIDAMENTE EN LA LECTURA 2, LA ESTRATEGIA MÁS POPULAR FUÉ LA DE PEDIR - AYUDA O BUSCAR PALABRAS EN EL DICCIONARIO.

LA SEGUNDA ESTRATEGIA MÁS POPULAR EN LAS LECTURA 1 Y 3 FUÉ LA DE PEDIR AYUDA O BUSCAR PLABRAS EN EL DICCIONARIO , Y EN LA LECTURA 2, LEERLA TRES VECES HASTA COMPRENDERLA O LEERLA DETENIDAMENTE.

Á PESAR DE LA POPULARIDAD DE LAS ESTRATEGIAS, NINGUNA RESULTÓ EFECTIVA PARA LA OBTENCIÓN DE PUNTAJES ALTOS, ES - DECIR , SI LOS SUJETOS CALIFICARON COMO "BUENOS COMPRENDE - DORES", PROBABLEMENTE NO SE DEBA AL USO DE DICHAS ESTRATE - GIAS, YA QUE ESTAS GUARDAN UNA RELACIÓN DE INDEPENDENCIA - CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS SUJETOS .

EN LA LECTURA 1, EL 28% DE LA POBLACIÓN QUE LEYÓ - TRES VECES HASTA COMPRENDER O LEYÓ DETENIDAMENTE, CAYERON DENTRO DE LA CATEGORÍA DE "BUENOS COMPRENDEDORES " .

EN LA LECTURA 3, EL UTILIZAR LA MISMA ESTRATEGIA QUE EN LA LECTURA 1, PARECE NO TENER EL MISMO EFECTO, YA QUE EL 8% QUE LA UTILIZÓ CALIFICARON COMO "BUENOS COMPRENDEDORES", MIENTRAS QUE EL 22% FUERON "MALOS COMPRENDEDORES".

#### 5.0 RESULTADOS DE LA CORRELACIÓN ENTRE LOS CUESTIO - NARIOS DE RETENCIÓN DE LAS TRES LECTURAS Y DE - LAS ESTRATEGIAS.

5.1 REACTIVO 3

A CONTINUACIÓN SE TE DAN VARIOS MÉTODOS QUE SE UTILIZAN PARA RECORDAR LO LEÍDO, SEÑALA SI EMPLEASTE UNO O VARIOS DE ELLOS PARA RECORDAR.

TABLA No. 13

	LEC 1		LEC. 2		LEC. 3	
	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS
LO LEISTE VARIAS VECES	8	7	7	0	4	13
SUBRAYASTE	3	2	3	0	0	3
ELEGISTE PALABRAS CLAVE	4	2	4	0	0	1
TE IMAGINASTE LA SITUACIÓN, EVENTO, PERSONA, ETC.	$\chi^2=6,84$	5	21	2	1	12
LO RELACIONASTE CON EXPERIENCIAS PROPIAS	2	1	0	0	0	0
OTRAS	1	1	6	0	0	1

SE OBSERVA QUE PARA LAS LECTURAS 1 Y 2, LA ESTRATEGIA MÁS UTILIZADA PARA RECORDAR LO LEÍDO, FUE LA DE IMAGINAR SE LA SITUACIÓN, PERSONA, EVENTO U OBJETO, RESULTANDO NO SIGNIFICATIVA EN LA LECTURA 1 DE ACUERDO A  $\chi^2 = 6,84$  POR LO QUE SE RECHAZA LA HIPÓTESIS NULA, ES DECIR, QUE APARTE DE SER LA MÁS POPULAR, RESULTÓ ÚTIL PARA OBTENER BUENA CALIFICACIÓN. - EN LA LECTURA 3, LA MAYORÍA DE LOS SUJETOS DIJO HABER UTILIZADO LA ESTRATEGIA DE LEER VARIAS VECES EL MATERIAL YA FUERAN "BUENOS" O "MALOS" RETENEDORES.

LA SEGUNDA ESTRATEGIA UTILIZADA EN LAS LECTURAS 1 - 2 FUE LA DE IMAGINARSE LA SITUACIÓN, PERSONA, EVENTO U OBJETO, ETC.

EN LA LECTURA 1, EL 24% DE LA POBLACIÓN QUE SE IMAGINÓ LA SITUACIÓN PARA RECORDAR LO LEÍDO, FUERON "BUENOS --- RETENEDORES". EN LA LECTURA 2, EL 42% UTILIZÓ LA MISMA ESTRATEGIA QUE EN LA LECTURA 1, CALIFICANDO COMO "BUENOS RETENEDORES", Y EN LA LECTURA 3, EL 8% DE LOS SUJETOS QUE LA UTILIZARON FUERON BUENOS RETENEDORES, MIENTRAS QUE EL 26% CAYÓ -- DENTRO DE LA CATEGORÍA DE LOS MALOS RETENEDORES.

#### 5.2 REACTIVO 4

CUANDO NO ENTIENDES EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA, --  
QUE HACES?

TABLA No. 14

	LEC. 1		LEC. 2		LEC. 3	
	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS
TRATO DE RELACIONARLO CON LO DEMÁS DEL TEXTO	10	2	11	1	1	11
BUSCO SU SIGNIFICADO - (DICCIONARIO O PERSONA)	$\chi^2=4.46$	16	34	3	5	28
LA RELACIONO CON EXPERIENCIAS PASADAS.	3	2	0	0	0	0
AMBIGUAS	3	2	0	0	1	2
OTRAS	1	2	0	0	0	0

EN LA TABLA ANTERIOR SE OBSERVA QUE LA ESTRATEGIA-- MÁS UTILIZADA EN LAS TRES LECTURAS CUANDO NO ENTIENDEN EL -- SIGNIFICADO DE UNA PALABRA, INDEPENDIENTEMENTE DE LA CATEGORÍA EN QUE HAYAN CALIFICADO, FUE LA DE BUSCAR EL SIGNIFICADO CONSULTANDO EL DICCIONARIO O PREGUNTANDO A OTRA PERSONA, RESULTANDO NO SIGNIFICATIVA EN LA LECTURA 1, DE ACUERDO A --  $\chi^2 = 4.46$  POR LO QUE SE RECHAZA LA HIPÓTESIS NULA, ES DECIR,

APARTE DE SU POPULARIDAD ÉSTA ESTRATEGIA RESULTÓ EFECTIVA PARA LA OBTENCIÓN DE BUENAS CALIFICACIONES EN EL MATERIAL DE MENOR DIFICULTAD. SE OBSERVA QUE TANTO EN LA LECTURA 2 COMO EN LA 3, PARECE NO SER EFECTIVO UTILIZAR DICHA ESTRATEGIA, YA QUE LA MAYORÍA DE LOS SUJETOS, EL 60% (LECTURA-2) Y EL 56% (LECTURA 3), CALIFICARON COMO "MALOS RETENEDORES".

LA SEGUNDA ESTRATEGIA MÁS UTILIZADA EN LAS TRES-LECTURAS FUE LA DE TRATAR DE RELACIONARLO CON LO DEMÁS -- DEL TEXTO.

EN LA LECTURA 1, EL 48% DE LA POBLACIÓN TOTAL QUE BUSCÓ EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRAS CUANDO NO LA ENTENDÍA CAYÓ DENTRO DE LA CATEGORÍA DE BUENOS RETENEDORES. EN LA -LECTURA 2, EL 60% UTILIZÓ LA MISMA ESTRATEGIA QUE EN LA --LECTURA 1, CALIFICANDO COMO BUENOS RETENEDORES, AUNQUE EN-ESTA LECTURA NO SE OBSERVA UNA RELACIÓN DE DEPENDENCIA ---ENTRE EL USO DE LA ESTRATEGIA Y LA CALIFICACIÓN OBTENIDA -COMO EN LA LECTURA 1. EN LA LECTURA 3, EL UTILIZAR LA MISMA ESTRATEGIA NO LES RESULTÓ EFECTICA, YA QUE 1 10% DE --LOS SUJETOS QUE LA UTILIZARON SON "BUENOS RETENEDORES", Y-EL 56% SON "MALOS RETENEDORES".

### 5.3 REACTIVO 5

CUANDO NO ENTIENDES UNA ORACIÓN AL ESTAR LEYENDO,  
QUE HACES?.

TABLA No. 15

	LEC. 1		LEC. 2		LEC. 3	
	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS	BUENOS	MALOS
LEERLA TRES VECES, LEERLA HASTA COMPRENDERLA, - LEERLA DETENIDAMENTE.	13	9	15	0	2	13
PEDIR AYUDA, BUSCAR PALABRAS EN EL DICCIONARIO	12	8	22	2	$\chi^2 = 3.92$	13
DESMENUZAR LAS PALABRAS PARA APRENDER SUS PARTES	1	1	0	1	0	1
RELACIONARLO CON EL TEXTO.	$\chi^2 = 5.26$	0	2	0	0	3
AMBIGUAS	2	1	5	0	0	6
ME LA SALTO, ME QUEDO CON LA DUDA.	0	1	1	0	0	2
TRATO DE IMAGINAR LO QUE ESTÁ ESCRITO	2	1	0	0	0	0
NUNCA ME HA OCURRIDO	0	0	0	0	0	0
OTRAS	0	0	1	1	0	0

SE OBSERVA QUE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL MAYOR NÚMERO DE SUJETOS CUANDO NO ENTIENDEN UNA ORACIÓN FUERON: EN LA LECTURA 1, LEERLA TRES VECES HASTA COMPRENDERLA O LEERLA DETENIDAMENTE; Y EN LAS LECTURAS 2 Y 3, PEDIR AYUDA A OTRA PERSONA O CONSULTAR EL DICCIONARIO, RESULTANDO EFECTIVA POR LA OBTENCIÓN DE BUENAS CALIFICACIONES ÚNICAMENTE EN EL MATERIAL 3, DE ACUERDO A  $\chi^2 = 3.92$  POR LO QUE SE RECHAZA LA HIPÓTESIS NULA. ES DECIR, QUE A PESAR DE QUE EN ESTA LECTURA LA ESTRATEGIA NO FUE TAN POPULAR, SI RESULTÓ EFICAZ PARA LOS SUJETOS QUE LA UTILIZARON. LA SEGUNDA ESTRATEGIA MÁS UTILIZADA EN LA LECTURA 1, FUE PEDIR AYUDA YA SEA PREGUNTANDO A UNA PERSONA O CONSULTANDO EL DICCIONARIO, MIENTRAS QUE EN LAS LECTURAS 2 Y 3, FUE LEERLA TRES VECES HASTA

COMPRENDERLA O LEERLA DETENIDAMENTE, AUNQUE EN LA LECTURA 3 NO RESULTÓ EFECTIVA PUESTO QUE DEL 30% DE LA POBLACIÓN-TOTAL QUE LA UTILIZÓ, EL 26% CAYÓ DENTRO DE LA CATEGORÍA-DE "MALOS RETENEDORES". SE OBSERVA ADEMÁS QUE LA ESTRATE-GIA DE RELACIONARLO CON LO DEMÁS DEL TEXTO, PESAR DE NO -SER POPULAR, RESULTÓ EFECTIVA PARA QUIENES LA UTILIZARON-OBTENIENDO BUENA CALIFICACIÓN, YA QUE  $\chi^2 = 5.26$ , POR LO -QUE SE RECHAZA LA HIPÓTESIS NULA Y SE PUEDE AFIRMAR QUE -EXISTE UNA RELACIÓN DE DEPENDENCIA ENTRE EL USO DE DICHA-ESTRATEGIA Y LA CALIFICACIÓN OBTENIDA.

EN GENERAL SE PUEDE OBSERVAR QUE LOS SUJETOS TEN-DIERON A UTILIZAR ESTRATEGIA TANTO EN LA PRIMERA COMO EN-LA SEGUNDA APLICACIÓN DE LAS LECTURAS, OBSERVÁNDOSE UNA -RELACIÓN DE INDEPENDENCIA ENTRE LAS ESTRATEGIAS Y LAS CA-LIFICACIONES OBTENIDAS, SALVO EN ALGUNAS EXCEPCIONES. ---ESTOS RESULTADOS NOS INDICAN QUE LOS CUESTIONARIOS DE ES-TRATEGIAS TIENEN CIERTA CONFIABILIDAD Y CONSISTENCIA, SIN EMBARGO NO SE PUEDE AFIRMAR QUE QUIENES RESULTARON "BUENOS COMPRENEDORES", UTILIZARAN LAS MISMAS ESTRATEGIAS PARA -SER "BUENOS RETENEDORES", YA QUE LOS RESULTADOS OBTENIDOS PUEDEN DEBERSE A LA COMBINACIÓN DE MUCHOS ELEMENTOS COMO-EL TIPO DE PREGUNTA, EL TIPO DE CUESTIONARIO, EL GRADO DE DIFICULTAD SUPUESTO, ETC.

6.0 ANÁLISIS ADICIONAL PARA OBSERVAR EL GRADO -DE DISCRIMINACIÓN DE LOS DIFERENTES REACTI-VOS DE LOS CUESTIONARIOS QUE PRETENDIERON -MEDIR COMPRESIÓN Y RETENCIÓN, UTILIZANDO -



EL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON.

6.1 CORRELACIÓN ENTRE LA CALIFICACIÓN TOTAL -  
DE LAS PRUEBAS DE "COMPRENSIÓN" DE LAS --  
TRES LECTURAS Y SUS REACTIVOS.

TABLA No. 16

REACTIVOS	LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3
1	$r = .228$ $S = 0.56$	$r = .238$ $S = .048$	$r = .475$ $S = .001$
2	$r = .303$ $S = .016$	$r = .340$ $S = .008$	$r = .175$ $S = .111$
3	$r = .509$ $S = .001$	$r = .107$ $S = .230$	$r = .438$ $S = .001$
4	$r = .360$ $S = .005$	$r = .362$ $S = .005$	$r = .125$ $S = .193$
5	$r = .491$ $S = .001$	$r = 0.0$ $S = .500$	$r = .367$ $S = .004$
6	$r = .270$ $S = .029$	$r = .237$ $S = .049$	$r = .093$ $S = .260$
7	$r = .500$ $S = .001$	$r = -.042$ $S = .386$	$r = -.160$ $S = .134$
8	$r = .094$ $S = .257$	$r = .410$ $S = .012$	$r = .292$ $S = .020$
9	$r = .343$ $S = .007$	$r = .089$ $S = .270$	$r = .283$ $S = .023$
10	$r = .521$ $S = .001$	$r = .305$ $S = .016$	$r = -.02$ $S = .446$
11	$r = .452$ $S = .001$	$r = .372$ $S = .004$	$r = .214$ $S = .068$
12		$r = .427$ $S = .001$	
13		$r = .078$ $S = .296$	

EN LA TABLA ANTERIOR SE OBSERVAN CORRELACIONES NEGATIVAS EN LOS REACTIVOS 3, 7 Y 10 DE LA LECTURA 2 Y EN LOS REACTIVOS 4, 8, 10 Y 11 DE LA LECTURA 3.

LAS CORRELACIONES DE CADA UNO DE LOS REACTIVOS CONTRA LA CALIFICACIÓN TOTAL DE LAS TRES LECTURAS FLUCTUÁN ENTRE .340 Y .521, TENIENDO UN NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE .01, POR LO TANTO PUEDE AFIRMARSE QUE LOS REACTIVOS FUERON DISCRIMINATIVOS, ES DECIR, QUE NO ESTÁN MIDIENDO LO MISMO

## 6.2 CORRELACIÓN ENTRE LA CALIFICACIÓN TOTAL- DE LAS PRUEBAS DE "RETENCIÓN" DE LAS TRES LECTURAS Y SUS REACTIVOS.

TABLA No. 17

REACTIVOS	LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3
1	S= .412 S= .001	S= .427 S= .001	S= .505 S= .001
2	S= .177 S= .110	S= .393 S= .002	S= .049 S= .367
3	S= .366 S= .004	S= .224 S= .059	S= .481 S= .001
4	S= .560 S= .001	S= .536 S= .001	S= .057 S= .347
5	S= .238 S= .048	S= .426 S= .001	S= .338 S= .008
6	S= .020 S= .444	S= .576 S= .001	S= .117 S= .209
7	S= .371 S= .004	S= .377 S= .003	S= .153 S= .153
8	S= .023 S= .438	S= .383 S= .003	S= .061 S= .336
9	S= .386 S= .003	S= .280 S= .024	S= .206 S= .075
10	S= .551 S= .001	S= .499 S= .001	S= .188 S= .095
11	S= .626 S= .001	S= .543 S= .001	S= .124 S= .195
12		S= .342 S= .008	
13		S= .441 S= .001	

SE OBSERVÓ UNA CORRELACIÓN NEGATIVA EN EL REACTIVO 6 DE LA LECTURA 1 Y EN LOS REACTIVOS 2, 4, 8 Y 11 DE LA LECTURA 3.

LAS CORRELACIONES DE LOS REACTIVOS CONTRA LA CALIFICACIÓN TOTAL DE LAS TRES LECTURAS FLUCTÚAN ENTRE .338 Y .626 A UN NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE 01, LO CUAL INDICA QUE LOS REACTIVOS FUERON DISCRIMINATIVOS.

EN GENERAL SE PUEDE VER QUE NO HUBO NINGÚN REACTIVO QUE SE CORRELACIONARA NEGATIVA Y SIGNIFICATIVAMENTE CON TODOS LOS DEMÁS, YA QUE ÉSTOS ÚNICAMENTE SE CORRELACIONARON POSITIVAMENTE Y EN FORMA SIGNIFICATIVA, O SIMPLEMENTE NO HABÍA CORRELACIÓN, LO CUAL INDICA QUE LOS REACTIVOS TIENEN -- CIERTO GRADO DE CONSISTENCIA O QUE EL MENOS NO SON INCONSISTENTES, POR LO TANTO SE DECIDIÓ QUE NINGÚN REACTIVO FUERA -- EXCLUIDO.

## FASE II

### RESULTADOS.-

EN ESTA FASE SE REALIZÓ UN ANÁLISIS DE VARIANZA, -- TOMANDO COMO BASE UNA MATRIZ DE  $3 \times 4 \times 3$ , EN DONDE LA -- PRIMER VARIABLE ES EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DE LAS LECTURAS (FÁCIL, DIFICULTAD INTERMEDIA Y DIFÍCIL), LA SEGUNDA VARIABLE ES EL NIVEL DE ESCOLARIDAD CON SUS CUATRO NIVELES Y -- POR ÚLTIMO LA VARIABLE ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES PARA -- TRES SUBGRUPOS EXPERIMENTALES (GRUPO CONDUCTISTA, COGNOSCITIVISTA Y CONTROL.

A CONTINUACIÓN SE PRESENTAN LOS RESULTADOS DE ESTE PRIMER ANÁLISIS, EN DONDE SE OBSERVARON LOS EFECTOS DE LAS - ESTRATEGIAS EN CADA UNA DE LAS LECTURAS.

TABLA No. 18

L E C T U R A 1

FUENTE DE VARIABILIDAD	S.C.	GL	M.C.	F
ENTRE	376.22	8	47.11	6.26
ESTRATEGIA	12.21	2	6.11	0.81
ESCOLARIDAD	317.36	2	158.65	21.07*
ESTRATEG. X ESCOL.	46.65	4	11.66	1.55
INTRA	820.41	109	7.53	
TOTAL	1196.63	117	10.23	

TABLA No. 19

L E C T U R A 2

FUENTE DE VARIABILIDAD	S.C.	GL	M.C.	F
ENTRE	434.10	8	54.26	5.84
ESTRATEGIA	23.04	2	11.52	1.24
ESCOLARIDAD	386.46	2	193.23	20.81*
ESTRATEG. X ESCOL.	25.44	4	6.36	.685
INTRA	1012.18	109	6.36	
TOTAL	1446.27	117		

\*SIGNIFICA AL NIVEL .01

TABLA No. 20

## LECTURA 3

FUENTE DE VARIABILIDAD	S.C.	GL	M.C.	F
ENTRE	161.10	8	20.14	3.79
ESTRATEGIA	5.82	2	2.91	0.55
ESCOLARIDAD	132.94	2	66.47	12.52*
ESTRATEG. X ESCOL.	22.04	4	5.10	1.04
INTRA	578.49	109	5.31	
TOTAL	736.51	117		

\*SIGNIFICATIVA AL NIVEL ,01

CONSULTANDO LOS VALORES DE LA TABLA F A UN NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE .01 Y COMPARANDO LOS FACTORES OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS (TABLAS No. 18, 19 Y 20 ), SE LLEGÓ A LOS SIGUIENTES RESULTADOS.

LA ESCOLARIDAD SÍ ES UN FACTOR IMPORTANTE PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, YA QUE LA PROBABILIDAD DE QUE ÉSTO SE DEBA AL AZAR ES DE 1%. SE OBSERVA EN LAS TABLAS ANTERIORES QUE FUE LA ÚNICA VARIABLE QUE RESULTÓ SIGNIFICATIVA EN LAS TRES LECTURAS.

NO SE OBTUVIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LAS CALIFICACIONES QUE OBTUVIERON LOS SUJETOS ENTRE LOS SUBGRUPOS (CONDUCTISTA, COGNOSCITIVISTA Y CONTROL), LO CUAL INDICA QUE LAS ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES UTILIZADAS EN ESTA INVESTIGA-

CIÓN NO FAVORECIERON LA COMPRESIÓN. ESTO PUDO HABERSE DEBIDO A DIVERSAS CAUSAS, COMO : A) LA FATIGA DE LOS ESTUDIANTES, YA QUE TENÍAN SEMANA Y MEDIA EN LA INVESTIGACIÓN Y SE NEGARON A SEGUIR TODAS LAS INSTRUCCIONES QUE SE LES DABAN, ARGUMENTANDO QUE YA CONOCÍAN EL MATERIAL Y NO ERA NECESARIO SEGUIR TODAS - LAS INSTRUCCIONES, O BIEN, B) LA FALTA DE PRÁCTICA EN DICHAS ESTRATEGIAS PUESTO QUE ÚNICAMENTE SE SOMETIÓ A LOS SUJETOS - AL TRATAMIENTO EXPERIMENTAL SIN HABER ENSAYADO UNA SOLA VEZ- EL USO DE LAS MISMAS.

EN LA LECTURA 1 Y 2 SE OBSERVARON LAS MEDIAS DE CALIFI- CACIÓN MÁ S ALTAS EN TODAS LAS ESCOLARIDADES, NO ASÍ EN LA -- LECTURA 3; ESTO PUEDE SUGERIR QUE A MAYOR COMPLEJIDAD DE LA - LECTURA, MÁ S SE DIFICULTARÁ LA COMPRESIÓN.

A CONTINUACIÓN SE PRESENTA UNA TABLA QUE CONTIENE LAS - MEDIAS DE CALIFICACIÓN OBTENIDAS POR LOS SUJETOS DE LAS CUA - TRO ESCOLARIDADES EN LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES. HACIENDO LA ACLARACIÓN DE QUE EN ÉSTA TESIS ÚNICAMENTE SE CONSIDERAN LOS DATOS DE LA ESCOLARIDAD DE SECUNDARIA, A PÉSAR DE ESTO, - NO SE PUEDEN EXCLUIR LOS DATOS DE LAS OTRAS TRES ESCOLARIDA- DES POR EXIGIRLO ASÍ LOS SIGUIENTES ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y POR FORMAR PARTE ÉSTA DE UNA INVESTIGACIÓN GLOBAL, CREYENDO- QUE, DE ÉSTA MANERA SE CLARIFICARÁN Y HARÁN MÁ S ACCESIBLES- LOS RESULTADOS OBTENIDOS.



TABLA No. 21

GRUPOS	COGNOSCITIVISTA				CONDUCTISTA				CONTROL			
	PRI.	SEC.	PRE.	LIC.	PRI.	SEC.	PRE.	LIC.	PRI.	SEC.	PRE.	LIC.
LECTURA 1	4,5	3,9	8,5	9,2	3,8	5,9	8,0	8,9	3,8	6,1	8,1	7,5
LECTURA 2	2,5	6,3	8,2	9,4	3,1	7,1	9,1	9,9	4,8	6,2	8,7	8,9
LECTURA 3	1,4	3,8	4,8	6,0	2,7	2,3	6,7	6,7	2,9	3,6	5,0	5,9

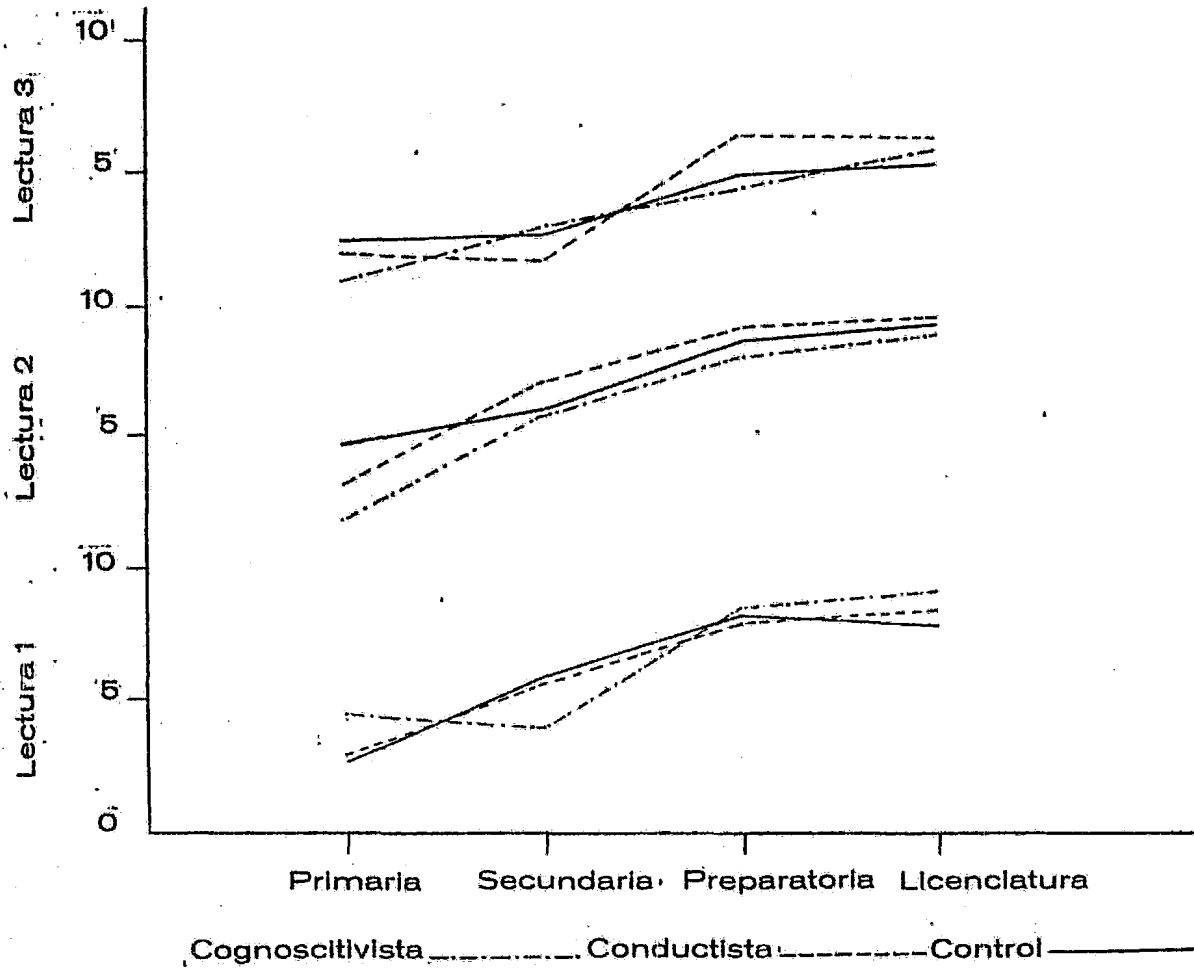
DE ÉSTA TABLA SE DESPRENDE LA GRÁFICA NO. 1 DONDE SE OBSERVA QUE NO HUBIERON DIFERENCIAS EN LAS MANIPULACIONES EXPERIMENTALES, ESTO ES, LOS SUJETOS DEL GRUPO CONTROL OBTUVIERON LAS -- MISMAS CALIFICACIONES, O EN ALGUNAS OCASIONES MEJORES QUE LOS SUJETOS QUE FUERON ENTRENADOS EN LAS ESTRATEGIAS CONDUCTISTA Y COGNOSCITIVISTA . A PARTIR DE ÉSTO SE DECIDIÓ PROMEDIAR LAS CALIFICACIONES DE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES DE CADA MATERIAL, DIVIDIÉNDOLO ENTRE EL NÚMERO DE CONDICIONES EXPERIMENTALES -- ( GRUPO COGNOSCITIVISTA, CONDUCTISTA Y CONTROL ) Y EL RESULTA DO OBTENIDO ENTRE EL NÚMERO DE REACTIVOS DE LOS CUESTIONARIOS DE ESTRATEGIA DE CADA MATERIAL (11, 13 Y 11 ) RESPECTIVAMENTE, LO CUAL SE CONVIRTIÓ A PORCENTAJES; ES DECIR, LOS DATOS DE - LOS TRES SUBGRUPOS SE FUSIONARON, ELIMINÁNDOSE LA VARIABLE - DE ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES, QUEDANDO ÚNICAMENTE LAS VARIA BLÉS ESCOLARIDAD Y EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL MATERIAL.

PROMEDIO EN PORCENTAJES DE LAS TRES APLICACIONES DE - LOS GRUPOS EXPERIMENTALES (TOMADAS COMO UN SOLO DATO ) EN CADA ESCOLARIDAD Y PARA CADA MATERIAL.

TABLA No. 22

ESCOLARIDAD	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA	LICENCIATURA
LECTURA 1	36,2	48,2	74,5	77,9
LECTURA 2	26,7	50,6	66,6	72,4
LECTURA 3	21,1	29,8	50,1	56,2

Gráfica 1



LOS DATOS CONTENIDOS EN ÉSTA TABLA SE ENCUENTRAN EN LA GRÁFICA No. 2, COMO SE OBSERVA, EL MATERIAL 1 INTERACTÚA CON EL MATERIAL 2 EN LA ESCOLARIDAD DE SECUNDARIA (ÉSTA INTERACCIÓN ESTÁ INDICADA POR LAS CURVAS DE LAS CALIFICACIONES EN PORCENTAJES QUE NO SON PARALELAS ). AUNQUE DICHA INTERACCIÓN PARECE NO SER SIGNIFICATIVA, SE DECIDIÓ COMPROBARLO APLICANDO UN DISEÑO MIXTO DE VARIABILIDAD INTRA-INTERSUJETO, EN EL CUAL - POR REQUERIMIENTOS ESTADÍSTICOS DEL MODELO LOS SUJETOS DE LAS DIFERENTES ESCOLARIDADES ESTÁN TOMADOS COMO UNA SOLA POBLACIÓN A PARTIR DE LA CÚAL SE OBTUVO UNA MUESTRA, SIENDO EN PROMEDIO DE 44 SUJETOS. LAS VARIABLES QUE SE ANALIZARON FUERON LA ESCOLARIDAD Y LA COMPLEJIDAD DE LAS LECTURAS. LOS RESULTADOS DE - ESTE ANÁLISIS SE PRESENTAN EN LA SIGUIENTE TABLA :

TABLA No. 23

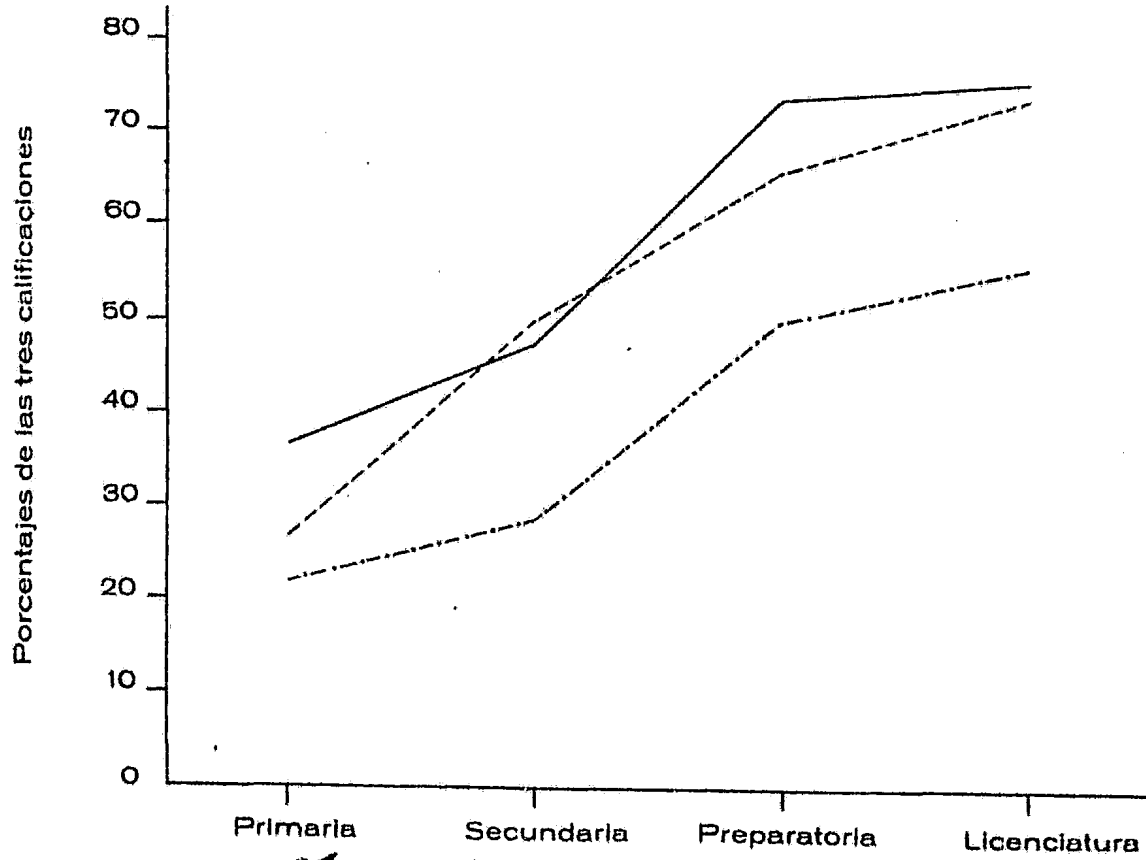
FUENTE DE VARIABILIDAD	S. C.	M. C.	GL	F
ENTRE SUJETOS	3330.25		175	
ESC. (A)	854.85	284.95	3	19.80*
S/A	2475.40	14.39	172	
INTRA-SUJETOS	2603.67		352	
MAT (B)	910.39	455.19	2	92.70*
A B	2.33	.388	6	.079
B S / A	1690.95	4.91	344	
TOTAL	5933.92		597	

\* NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE .01

EN BASE A LA TABLA ANTERIOR SE PUEDE CONCLUIR LO SIGUIENTE :

PARA LA VARIABLE ESCOLARIDAD, EL FACTOR F CALCULADO FUÉ

Gráfica 2



Lectura 1 —————  
Lectura 2 - - - - -  
Lectura 3 - . . . . .

DE 19.80; EN LA F TABULADA SE OBTUVO UN VALOR DE 3.88 A UN NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE .01, LO QUE SUGIERE QUE LA VARIACIÓN DE LAS CALIFICACIONES DE LOS DIFERENTES GRUPOS SE DEBE AL GRADO DE ESCOLARIDAD, ES DECIR, QUE A MAYOR ESCOLARIDAD, MAYOR COMPRENSIÓN DEL MATERIAL.

EN CUANTO A LA VARIABILIDAD DE LAS CALIFICACIONES EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN DE LOS TRES MATERIALES, SE OBTUVO UNA F CALCULADA DE 92.70, TENIENDO LA F TABULADA UN VALOR DE 4.66 A UN NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE .01, ES DECIR, QUE A MAYOR COMPLEJIDAD DEL MATERIAL, MENOR COMPRENSIÓN.

LA INTERACCIÓN ENTRE LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y MATERIALES QUE SE OBSERVA EN LA GRÁFICA No. 2 , ES DEBIDA AL AZAR YA QUE LA F CALCULADA ES DE .079 Y LA F TABULADA TIENE UN VALOR DE 6.90 .

POSTERIOR A ESTE ANÁLISIS SE DECIDIÓ PROBAR SI LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS MEDIAS DE CALIFICACIONES OBTENIDAS EN CADA UNO DE LOS MATERIALES Y POR ESCOLARIDAD ERA SIGNIFICATIVA O NO, PARA PROBAR ESTO SE APLICÓ LA PRUEBA T PARA CADA UNA DE LAS VARIABLES MENCIONADAS, (ESCOLARIDAD Y MATERIALES ).- LOS DATOS DE ESTE ANÁLISIS SE ENCUENTRAN EN LOS CUADROS Y TABLAS SIGUIENTES :

DATOS PARA OBTENER LA PRUEBA T EN LA VARIABLE DE MATERIALES:

TRATAMIENTO	PUNTAJES	$\bar{X}$	GL
MATERIAL 1	1129	6.37	$N-1 \times (q-1) \times p = 3.44$
MATERIAL 2	1199	6.77	
MATERIAL 3	705	3.98	

TABLA No. 24

## PRUEBA T PARA MATERIALES :

	MATERIAL 1	MATERIAL 2	MATERIAL 3
MAT. 1	-----	-----	-----
MAT. 2	1.69	-----	-----
MAT. 3	10.12++	11.82++	-----

LA REGIÓN CRÍTICA CONSTA DE TODOS LOS VALORES DE  $T \geq /2.326/$ . POR LO TANTO  $(X_1-X_3; X_2-X_3)$  SON SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTES AL NIVEL DE .01 Y  $(X_1-X_2)$  SON SIGNIFICATIVAMENTE IGUALES AL NIVEL DE .01++

A PARTIR DE LO ANTERIOR SE PUEDE AFIRMAR QUE NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE CALIFICACIONES DE LOS MATERIALES 1 Y 2, SIN EMBARGO SI LAS HAY ENTRE LAS MEDIAS DE CALIFICACIONES DE LOS MATERIALES 1 Y 3; 2 Y 3. LOS RESULTADOS ANTERIORES SE DEBEN PROBABLEMENTE A QUE LOS MATERIALES 1 Y 2 ESTAN ESCRITOS EN PROSA Y EL MATERIAL 3 EN VERSO.

DATOS PARA OBTENER LA PRUEBA T EN LA VARIABLE DE ESCOLARIDAD;

ESCOLARIDAD	PUNTAJES	$\bar{X}$	GL
PRIMARIA	509	10.18	N-1 X P =
SECUNDARIA	759	15.18	172
PREPARATORIA	941	21.88	
LICENCIATURA	824	24.23	

TABLA No. 25

ESC. 1	-----	-----	-----	-----
ESC. 2	10.71++	-----	-----	-----
ESC. 3	25.05++	14.34++	-----	-----
ESC. 4	30.08++	19.37++	5.03++	-----

SI  $T \geq /2.326/$  ENTONCES LAS SIGUIENTES COMBINACIONES SON SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTES AL NIVEL DE .01 ++ (ESC. 1 CON ESC. 2, ESC. 3 Y ESC. 4); (ESC. 2 CON ESC. 3 Y ESC. 4 Y (ESC. 3 CON ESC. 4).

SE OBSERVA EN LOS RESULTADOS ANTERIORES QUE EL FACTOR T CALCULADO FUE EN TODAS LAS ESCOLARIDADES MAYOR QUE LA T TABULADA EN LA QUE SE OBTUVO UN VALOR DE 2,326 LO QUE NOS LLEVA AL RECHAZO DE LA  $H_0$ , CONCLUYENDO QUE EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE CALIFICACIONES DE CADA UNA DE LAS ESCOLARIDADES EN COMPARACIÓN CON LOS NIVELES RESTANTES. ESTO SUPONE QUE A MAYOR ESCOLARIDAD, --- MAYOR CALIFICACIÓN EN LAS PRUEBAS DE COMPRESIÓN, LO QUE -- SE PUEDE VER EN LA GRÁFICA No. 2.

#### V.- DISCUSION

AL DETERMINAR LA RELACIÓN ENTRE COMPRESIÓN Y RETENCIÓN, SE ENCONTRÓ QUE LOS SUJETOS QUE SE CONSIDERAN --- "BUENOS COMPREENDORES Y RETENEDORES" DE UN MATERIAL, NO -- NECESARIAMENTE SON "BUENOS COMPREENDORES Y RETENEDORES" -- DE OTRO MATERIAL DE COMPLEJIDAD DIFERENTE.

POSTERIOR A SU APLICACIÓN, SE REALIZÓ UN ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS QUE TRATABAN DE EVALUAR "COMPRESIÓN" Y "RETENCIÓN" YA QUE NO SE CONOCÍA LA CALIDAD DE LOS REACTIVOS Y SI ESTOS SE CORRELACIONABAN UNOS CON OTROS Y COMO SE CORRELACIONABAN CON LA CALIFICACIÓN TOTAL, PARA ESTO SE UTILIZÓ EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE CORRELACIÓN DE PEÁRSON- Y SE ENCONTRÓ CIERTO GRADO DE CONSISTENCIA ENTRE LOS REACTIVOS, POR LO CUAL , NINGUNO SE EXCLUYÓ PARA EL ANÁLISIS = DE DATOS.

MUCHOS DE LOS REACTIVOS DE ÉSTOS CUESTIONARIOS PA RECEN MEDIR MEMORIA SOBRE TODO EN LA PRIMERA APLICACIÓN. MIENTRAS QUE EN EL MATERIAL 1 SE MIDE ÚNICAMENTE INFORMA-- CIÓN, EN EL MATERIAL 3 SE MIDE INTERPRETACIÓN DEL POEMA. - POR OTRO LADO EL FORMATO DE LOS CUESTIONARIOS ES DIFERENTE PUES EN ALGUNOS SE HACEN PREGUNTAS ABIERTAS Y EN OTROS DE- OPCIÓN MÚLTIPLE, ASI, ÉSTA FALTA DE EQUIPARABILIDAD EN LOS CUESTIONARIOS HACE PENSAR QUE LA DIFERENCIA DE LOS RESULTA DOS ENTRE LOS MATERIALES PUEDE DEBERSE A UNA COMBINACIÓN - DE MUCHOS ELEMENTOS TALES COMO EL TIPO DE PREGUNTA Y EL -- CUESTIONARIO EN SÍ, LA ESTRUCTURA Y EL CONTENIDO DE LOS MA TERIALES, EL GRADO DE DIFICULTAD SUPUESTO, ETC. EN CUANTO- A LA VALIDEZ DE DICHS CUESTIONARIOS, DETERMINARLA RESULTA UN PROBLEMA DIFÍCIL YA QUE NO SE SABE A CIENCIA CIERTA QUE SE ESTÁ MIDRIENDO SOBRE TODO POR TRATARSE DE PROCESOS TAN- COMPLEJOS COMO SON LA COMPRESIÓN, LA RETENCIÓN Y LA MEMO- RIA, YA QUE ÉSTOS NO SON PROCESOS AISLADOS QUE SE PUEDEN - MEDIR DIRECTAMENTE Y EN FORMA ÚNICA.



LOS EXÁMENES DE COMPRESIÓN DE LAS TRES LECTURAS - UTILIZADAS SE CORRELACIONARON SIGNIFICATIVAMENTE CON EL SUBTEST DE HABILIDAD NUMÉRICA DEL DAT, NO SIENDO ASI CON LOS EXÁMENES DE RETENCIÓN. ESTO SUGIERE QUE LA FACILIDAD EN EL MANEJO DE CONCEPTOS NUMÉRICOS GUARDÓ RELACIÓN ÚNICAMENTE -- CON LA COMPRESIÓN DE MATERIALES DE LECTURA DE DIFERENTE -- GRADO DE COMPLEJIDAD.

EL SUBTEST DE RAZONAMIENTO MECÁNICO SE CORRELACIONÓ SIGNIFICATIVAMENTE CON LOS RESULTADOS DE LOS EXÁMENES DE COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DEL MATERIAL 2: ESTE RESULTADO INDICA QUE LA COMPRESIÓN DE CIERTOS PRINCIPIOS MECÁNICOS SE RELACIONÓ CON LA COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DE MATERIALES DE DIFICULTAD INTERMEDIA.

EL SUBTEST DE RAZONAMIENTO VERBAL SE CORRELACIONÓ CON LA COMPRESIÓN DEL MATERIAL 1 Y DEL MATERIAL 3 Y CON LA RETENCIÓN DE LOS MATERIALES 1 Y 2. ESTO PODRÍA INDICAR QUE EL "COMPRENDER" CONCEPTOS EXPRESADOS EN PALABRAS GUARDA UNA ESTRECHA RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DE LECTURAS TANTO FÁCILES COMO DIFÍCILES.

EL SUBTEST DE RAZONAMIENTO ABSTRACTO SE CORRELACIONÓ CON LA COMPRESIÓN DE LOS MATERIALES 1 Y 3 Y CON LA RETENCIÓN DEL MATERIAL 2. ESTO PODRÍA SUGERIR QUE LA HABILIDAD DE RAZONAMIENTO ABSTRACTO FACILITA LA COMPRESIÓN DE MATERIALES DE LECTURA DE MENOR Y MAYOR COMPLEJIDAD.

LA PRUEBA DE VOCABULARIO SE CORRELACIONÓ CON LA -- COMPRESIÓN DEL MATERIAL 3 Y CON LA RETENCIÓN DE LOS TRES -- MATERIALES, ESTO ES, A LOS SUJETOS QUE TUVIERAN UN BUEN VOCABULARIO SE LES FACILITÓ LA COMPRESIÓN DE MATERIALES DE --

MAYOR DIFICULTAD Y/O LA RETENCIÓN DE MATERIALES DE DIFERENTE GRADO DE DIFICULTAD.

AL ENCONTRARSE ÚNICAMENTE 2 CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS EN LA PRUEBA DE INTELIGENCIA DE RAVEN CON LA COMPRENSIÓN DEL MATERIAL 2 Y CON LA RETENCIÓN DEL MATERIAL 1, PODRÍA DECIRSE QUE DICHA PRUEBA NO PUEDE CONSIDERARSE COMO UN PREDICTOR DE LA COMPRESIÓN Y/O RETENCIÓN DE LOS MATERIALES DE DIFERENTE DIFICULTAD, AL MENOS CON LOS SUJETOS DE ÉSTA ESCOLARIDAD Y ESPECÍFICAMENTE DE ÉSTA INVESTIGACIÓN.

LOS UNICOS SUBTESTS QUE TUVIERON CORRELACIONES ALTAS, YA SEA CON COMPRESIÓN Y / O RETENCIÓN FUERON: RAZONAMIENTO VERBAL Y LA PRUEBA DE VOCABULARIO. ESTO ES RAZONABLE YA QUE LOS DOS ÚLTIMOS SON MEDIDAS QUE REFLEJAN LA HABILIDAD PARA MANEJAR CONCEPTOS EXPRESADOS EN PALABRAS Y ESTOS SON LOS SIGNOS LINGUISTICOS POR EXCELENCIA QUE VALIÉNDOSE DE UN SIGNIFICANTE Y UNA IMAGEN GRAMATICAL NOS REMITEN A UN SIGNIFICADO; CONCEPTO FUNDAMENTAL PARA LA COMPRESIÓN TANTO DEL LENGUAJE HABLADO COMO ESCRITO.

CON RESPECTO A LA DIFICULTAD DE LOS TEXTOS SE PUEDE CONCLUIR: TOMANDO EN CUENTA LA PRIMERA APLICACIÓN (COMPRESIÓN) COMO LA SEGUNDA APLICACIÓN (RETENCIÓN), ES EN EL TEXTO 1 DONDE SE ENCUENTRA EL MAYOR NÚMERO DE CORRELACIONES, 8 EN TOTAL; EN EL MATERIAL 2 SE OBSERVARON 5 CORRELACIONES AL IGUAL QUE EN EL MATERIAL 3. ESTO PODRÍA SUGERIR QUE LOS SUBTESTS APLICADOS PUEDEN SER DE UTILIDAD ÚNICAMENTE CUANDO SE TRATA DE PREDECIR LA COMPRESIÓN O LA RETENCIÓN DE MATERIALES DE POCA DIFICULTAD, NO SIENDO ASÍ CUANDO SE TRATA DE MATERIALES MÁ S COMPLEJOS.

CON RESPECTO A LOS MÉTODOS QUE REPORTARON USAR LOS SUJETOS PARA RECORDAR LO LEIDO SE OBSERVA QUE LAS ESTRATEGIAS MÁS POPULARES SON: LEER VARIAS VECES EL MATERIAL Y LA IMAGINACIÓN, RESULTANDO ÉSTA ÚLTIMA EFECTIVA EN EL MATERIAL 1, TANTO EN LA COMPRESIÓN COMO EN LA RETENCIÓN.

CUANDO LOS SUJETOS NO ENTENDIERON EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA, LA ESTRATEGIA MÁS UTILIZADA EN LAS TRES LECTURAS FUÉ: "LEER SU SIGNIFICADO" (DICCIONARIO O PERSONA), RESULTANDO EFECTIVA ÚNICAMENTE EN LA PRIMERA APLICACIÓN DEL MATERIAL 1.

LA ÚNICA ESTRATEGIA QUE GUARDÓ UNA RELACIÓN DE DEPENDENCIA CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS FUÉ LA DE "RELACIONAR LA ORACIÓN CON LO DEMÁS DEL TEXTO" EN EL MATERIAL 1, TANTO EN LA PRIMERA COMO EN LA SEGUNDA APLICACIÓN.

SE ENCONTRÓ UN PORCENTAJE MAYOR DE "MALOS COMPREEN-  
DEDORES" EN LA LECTURA 1 EN COMPARACIÓN CON LA LECTURA 2, ÉSTO PUDO HABERSE DEBIDO A:

A), QUE LA LECTURA 1, A PESAR DE SER UN TEMA CONOCIDO, ES LA DE ESTRUCTURA MÁS DEFICIENTE DESDE EL PUNTO DE VISTA GRAMATICAL, ES AMBIGUA EN SU MODO DE MANIFESTACIÓN YA QUE PARECE ESTAR ESCRITA EN LENGUA PRÁCTICA Y RESULTA SER UN ENSAYO POÉTICO, EN LA MAYORÍA DE SUS ENUNCIADOS NO EXISTE UN ORDEN EN LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

B) LA FORMA EN QUE ESTUVIERON ELABORADOS LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN, YA QUE EL CUESTIONARIO DEL MATERIAL 1 MIDE BÁSICAMENTE MEMORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN, A DIFERENCIA DEL CUESTIONARIO DEL MATERIAL 2 QUE TAMBIÉN MIDE MEMORIA, PERO A MÁS LARGO PLAZO.

DE ACUERDO A LA "COMPLEJIDAD" DEL MATERIAL DE LECTURA, SE OBSERVÓ QUE A MAYOR COMPLEJIDAD DE ÉSTA, MAYOR FUE EL NÚMERO DE "MALOS COMPRENDEDORES".

COMO SE PUEDE OBSERVAR, EL UTILIZAR EL TIPO DE - ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES CONDUCTISTAS Y COGNOSCITIVISTAS, NO FUNCIONÓ EN ÉSTA INVESTIGACIÓN PARA FACILITAR O MEJORAR - LA COMPRESIÓN Y/O RETENCIÓN DE LA LECTURA, LO CUAL PUDO HABER SIDO CAUSADO POR:

A).- FALTA DE UNA PRÁCTICA SUPERVISADA, YA QUE SE HA VISTO QUE LAS VARIABLES QUE AFECTAN EL USO DE LA ESTRATEGIA COGNOSCITIVA, INDICAN QUE LA SIMPLE INSTRUCCIÓN A LOS ESTUDIANTES PARA USAR LA ESTRATEGIA NO ES EFECTIVA COMO ENTRENAMIENTO, MÁ S AÚ N, LA CANTIDAD DE PRÁCTICA NECESARIA PARECE SER DEPENDIENTE DEL NIVEL DE DIFICULTAD DE LOS MATERIALES COMO LOS QUE SE USARON LAS ESTRATEGIAS, ASI COMO LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. PUEDE SER NECESARIO UN MAYOR ENTRENAMIENTO Y PRÁCTICA PARA MATERIALES MÁ S DIFÍCILES Y/O PRUEBAS QUE REQUIERAN DEL RECUERDO, MÁ S QUE DEL RECONOCIMIENTO DE LOS MATERIALES.

B).- SI RESULTA PRACTICAMENTE IMPOSIBLE EVALUAR LA COMPRESIÓN Y/O RETENCIÓN DE MATERIALES ESCRITOS EN VERSO, YA QUE POR EL CARACTER SUBJETIVO DE ESTOS, CUALQUIER INTERPRETACIÓN RESULTA VÁLIDA, ES MÁ S DIFÍCIL ELABORAR ESTRATEGIAS UTILIZANDO LA INTERPRETACIÓN QUE LOS EXPERIMENTADORES O ESPECIALISTAS LE DIERON A LA LECTURA DEL MATERIAL 3,- ESTE HECHO INVALIDA LA ESTRATEGIA EN SI.

C).- DIFERENTES ESTRATEGIAS CON APROXIMACIÓN COGNOSCITIVA PARA CADA MATERIAL. EN LA LECTURA 1 SE LES PIDIÓ A -- LOS SUJETOS QUE SUBRAYARAN LO QUE CONSIDERARAN IMPORTANTE -- E HICIERAN UN RESUMEN SOBRE EL TEMA; EN LA LECTURA 2 SE LES PIDIÓ QUE IMAGINARAN Y PENSARAN LAS SITUACIONES Y ACCIONES-- RELACIONADAS CON LA LECTURA Y CONTESTARAN PREGUNTAS DE RES-- PUESTA BREVE DE LA MISMA LECTURA Y EN LA LECTURA 3 SE LES -- DIÓ UNA EXPLICACIÓN POR ESCRITO DEL POEMA Y POSTERIOR A ESTO SE LES EXAMINÓ. ESTA FALTA DE HOMOGENEIDAD EN LAS ESTRATE--- GIAS UTILIZADAS HACE QUE SU EVALUACIÓN SEAN AÚN MÁS DIFÍCIL-- POR CARECER DE UN PARÁMETRO DE COMPARACIÓN ENTRE ELLAS. ---- (VER ANEXOS: No. 11, 12 Y 13)

EL GRADO DE ESCOLARIDAD Y EL NIVEL DE COMPLEJIDAD -- DE LOS MATERIALES DE LECTURA SON VARIABLES DETERMINANTES PA-- RA LA COMPRESIÓN. LA TENDENCIA FUÉ QUE LOS SUJETOS QUE TU-- VIERAN MAYOR ESCOLARIDAD PUNTUARON MEJOR EN LA PRUEBA DE COM-- PRENSIÓN Y A MEDIDA QUE INCREMENTABA LA DIFICULTAD DE LOS -- MATERIALES DISMINUIA SU PUNTUACIÓN EN DICHA PRUEBA.

DE ACUERDO A LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICA-- CIÓN DE LA PRUEBA "T" PARA LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y MATE-- RIALES SE PUEDE CONCLUIR QUE LAS LECTURAS 1 Y 2 SON SIGNIFI-- CATIVAMENTE IGUALES Y LA LECTURA 3 DIFERENTE A ELLAS. ESTE -- RESULTADO HACE CUESTIONAR LOS TRES NIVELES DE COMPLEJIDAD DE LAS LECTURAS, QUEDANDO UNICAMENTE DOS NIVELES; EL DE LOS MA-- TERIALES ESCRITOS EN PROSA (LECTURAS 1 Y 2) Y EL MATERIAL -- ESCRITO EN VERSO (LECTURA 3) PERO LA ANTERIOR CLASIFICACIÓN -- ESTARÍA DADA EN BASE A LA FORMA EN QUE ESTAN ESCRITOS, Y NO--

EN EL CRITERIO INICIAL DE "FACIL", "DIFICULTAD INTERMEDIA" Y "DIFICIL". CON RESPECTO A LA ESCOLARIDAD SE CORROBORA -- UNA VEZ MÁS QUE A MAYOR ESCOLARIDAD MAYOR CALIFICACIÓN EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN.

ES NECESARIO CONSIDERAR LAS VARIABLES EXTRAÑAS QUE PUDIERON AFECTAR LOS RESULTADOS, UNA DE ELLAS FUÉ QUE SE -- TRABAJÓ CONTRA RELOJ YA QUE LOS ALUMNOS SE ENCONTRABAN AL -- FINAL DEL AÑO ESCOLAR Y ESTO PUDO PROVOCARLES CIERTO GRADO-- DE ANSIEDAD É INFLUIR A SU VEZ EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS-- DE LA MISMA MANERA LA SITUACIÓN QUE ERA NUEVA PARA ELLOS Y-- EN LA QUE EXPRESARON SU TEMOR ANTE ÉSTA, AÚN CUANDO YA SE -- LES HABÍA EXPLICADO CON DETALLE EN QUE IBA A CONSISTIR EL -- TRABAJO.

OTRA DE LAS VARIABLES EXTRAÑAS FUÉ EL ORDEN DE PRE-- SENTACIÓN DE LAS LECTURAS EN LAS DIFERENTES CONDICIONES EX-- PERIMENTALES YA QUE SIEMPRE SE LES PRESENTÓ A LOS SUJETOS -- LA LECTURA 1; SEGUNDO LA LECTURA 2 Y TERCERO LA LECTURA 3. DE ESTA MANERA NO SE PUEDE DETERMINAR SI LA MEJORÍA EN LA EJECUCIÓN DE LOS SUJETOS ES DEBIDO A LA PRÁCTICA Ó SI EL -- DECREMENTO EN LA EJECUCIÓN ES DEBIDA A LA FATIGA. ESTE PRO-- BLEMA SE HUBIERA SOLUCIONADO SI SE HUBIERA APLICADO LA TÉC-- NICA DE CONTRABALANCEO EN LA PRESENTACIÓN DE MATERIALES, -- YA QUE COMO SE SABE ÉSTA TÉCNICA INTENTA DISTRIBUIR LOS -- EFECTOS DE LA PRÁCTICA Y LA FATIGA DE IGUAL MANERA PARA -- TODAS LAS CONDICIONES. DE AHÍ QUE CUALESQUIERA QUE FUERAN-- LOS EFECTOS DE ESTAS, INFLUYEN SUPUESTAMENTE IGUAL EN CADA CONDICIÓN PUESTO QUE CADA CONDICIÓN OCURRE CON IGUAL FRE--

CUENCIA EN CADA FASE DE LA PRÁCTICA.

## VI.- ANÁLISIS GRAMATICAL Y REDES SEMANTICAS DE LOS TEXTOS.

### A.- ANTECEDENTES.

UNO DE LOS PROPÓSITOS DE ESTE ESTUDIO FUÉ ANALIZAR LAS TRES LECTURAS DADAS A LOS ESTUDIANTES PARA VERIFICAR SI LA "DIFICULTAD" DE LOS TEXTOS SE SEGUÍA MANTENIENDO, A PARTIR DE SUS ESTRUCTURAS DE CONTENIDO (RELACIONES ENTRE LOS - CONCEPTOS) Y DE LA MORFOSINTAXIS. PARA EL ANÁLISIS MORFOSIN TÁCTICO SE UTILIZARON TRES TIPOS DE ESTRUCTURAS GRAMATICA-- LES: SUJETO/PREDICADO, NÚCLEO/MODIFICADOR Y ENLACE/TÉRMINO. PARA EL ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS DE CONTENIDO SE UTILI-- ZÓ EL CONCEPTO DE REDES SEMÁNTICAS DE CADA UNO DE LOS TEX-- TOS.

LA INVESTIGACIÓN RECIENTE EN EL DOMINIO DE LA CIEN CIA COGNOSCITIVA SE CARACTERIZA POR LA PROLIFERACIÓN DE SIS TEMAS REPRESENTATIVOS DE LA INFORMACIÓN ALMACENADA EN LA - M.L.P. (MEMORIA A LARGO PLAZO). SIN EMBARGO, MUCHOS DE ES-- TOS SISTEMAS HAN ADOPTADO UNA NOMENCLATURA COMÚN CARACTERI ZADA POR EL EMPLEO DE REDES PARA REPRESENTAR LO QUE UN IN-- DIVIDUO CONOCE. LA UNIDAD BÁSICA DE ESTA RED SE DENOMINA - "TRIPLE" Y CONSTA DE DOS NODOS ENTRE LOS CUALES HAY UN EN-- LACE. LOS NODOS PUEDEN REPRESENTAR OBJETOS, ACCIONES, --- ATRIBUTOS O CLASES DE OBJETOS O DE ACCIONES (NORMAN Y ---- RUMELHART, 1975).

SE HA ENCONTRADO QUE UN NÚMERO LIMITADO DE RELACIONES ENTRE CONCEPTOS PUEDE SER APLICADO A TRAVÉS DE LAS ÁREAS DE LA MATERIA DE LA ENSEÑANZA A REDES SEMÁNTICAS. POR LO GENERAL ESTAS RELACIONES DERIVAN DE LA LÓGICA.

LA IDEA DE REPRESENTAR EL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL EN REDES SEMÁNTICAS, TIENE SU FUNDAMENTO EN EL SUPUESTO DE QUE LAS ESCUELAS Y UNIVERSIDADES TIENEN COMO UNO DE SUS PROPÓSITOS ESENCIALES TRANSMITIR MATERIA DE ENSEÑANZA ORGANIZADA, COMO POR EJEMPLO, LOS CONCEPTOS Y PROPOSICIONES DE DISTINTAS DISCIPLINAS DEL SABER. LAS REDES SEMÁNTICAS PARECEN SER DE GRAN UTILIDAD PARA EL ESTUDIO DE ESE CONOCIMIENTO CONCEPTUAL.

LA GRAMÁTICA ESTUDIA LA MORFOSINTAXIS O SEA LA PRIMERA ARTICULACIÓN, LA PALABRA MORFOSINTAXIS QUIERE DECIR: CON ORDEN. DENTRO DEL ENUNCIADO HAY UN ORDEN PREVIAMENTE ESTABLECIDO POR LA LECTURA. LA PRIMERA ARTICULACIÓN NOS ENSEÑA A UNIR PALABRAS CON PALABRAS PARA FORMAR ENUNCIADOS. EL ENUNCIADO POR EXCELENCIA ES LA ORACIÓN.

LAS REDES SEMÁNTICAS PUEDEN CONSIDERARSE UNA FORMA DE REPRESENTAR GRÁFICAMENTE LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE UN CONJUNTO DE MATERIALES DE ENSEÑANZA (POR EJEMPLO, LIBROS DE TEXTO). POR ESO, LAS REDES SEMÁNTICAS REPRESENTAN UNA TÉCNICA ÚTIL PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO. ESTO MISMO PERMITE COMPARAR DISTINTOS MATERIALES DE ENSEÑANZA CON BASE EN EL CONTENIDO QUE SE ENSEÑA Y COMO SE ORGANIZA ESE CONTENIDO. LA ESTRUCTURA DEL CONTENIDO DE UN LIBRO DE TEXTO PUEDE SER COMPARADA CON LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO, TAL COMO LO CONTEMPLAN LOS ESPECIALISTAS EN LA MATERIA. PUEDE SER ANALI



ZADO UN LIBRO DE TEXTO QUE CARECE DE UN ANEXO DE EJERCICIOS- Y, CON BASE EN ESTE TIPO DE ANÁLISIS, SE PUEDEN DISEÑAR LAS- ACTIVIDADES DEL PROPIO ESTUDIANTE Y COMPLETAR ASI EL TEXTO.- AL PLANEAR UN NUEVO CURSO SE PUEDE ANALIZAR EL CONTENIDO DE LOS CURSOS QUE SE CONSIDERAN COMO PRERREQUISITO PARA EL NUEVO, Y DEL QUE DEBE SEGUIRSE PARA PERMITIRLE CONTINUIDAD Y - APRENDIZAJE ACUMULATIVO. (POSNER 1979).

EN CADA CASO, EL EMPLEO DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO- INTENTARÁ EN PRIMER TÉRMINO, QUE EL ANALIZADOR ELABORE UNA- LISTA DE CONCEPTOS Y PROPOSICIONES MÁS IMPORTANTES QUE CON-- TIENEN LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA Y QUE HAGA UN RESUMEN -- (O UN CONJUNTO DE RESÚMENES) DEL CONTENIDO. A PARTIR DE POS- TERIORES REVISIONES DE DICHAS LISTAS Y RESÚMENES, EL ANALI- ZADOR PUEDE DESARROLLAR UNA RED SEMÁNTICA CONSISTENTE CON - ESTAS OTRAS REPRESENTACIONES. LA RED PRESENTA EL DIBUJO DE- LAS COMPLEJAS RELACIONES QUE SE ADVIERTEN ENTRE LOS ELEMEN- TOS DEL CONTENIDO. ESTA CAPACIDAD DE REPRESENTAR LA COMPLE- JIDAD CONCEPTUAL DE UNA MANERA SENCILLA ES LO QUE CONFIERE A LAS REDES SEMÁNTICAS SU UTILIDAD PARA EL ANÁLISIS DE CON- TENIDO, ASI COMO PARA OTRAS APLICACIONES.

UNO DE LOS OBJETIVOS DE ÉSTA INVESTIGACIÓN FUÉ --- TRATAR DE VER SI LAS REDES SEMÁNTICAS NOS DECIAN ALGO CON - RESPECTO A LA DIFICULTAD DEL MATERIAL. AL REVISAR ESTE TEMA NOS ENCONTRAMOS CON QUE NO EXISTE BIBLIOGRAFÍA AL RESPECTO, YA QUE LOS AUTORES QUE HAN TOCADO ESTE TÓPICO (TALES COMO - NORMAN Y RUMELHART 1975; FREDERIKSEN 1972, KINTSCH 1974, -- ANDERSON 1976; ANDERSON Y BOWER 1973 Y POSNER 1979). MENCIO- NAN UNICAMENTE LA UTILIDAD DE ESTAS PARA REPRESENTAR EL CO-

NOCIMIENTO CONCEPTUAL, PERO NO LA MANERA DE ELABORARLAS. DE ÉSTA MANERA SE SOMETE A CONSIDERACIÓN DE LOS ESPECIALISTAS-ESTE INTENTO POR GRAFICAR EL CONTENIDO DE LAS LECTURAS Y - DETERMINAR LA DIFICULTAD DE ÉSTAS.

LAS PA-LABRAS QUE CONSTITUYEN EL ENUNCIADO ESTÁN ORDENADAS POR MEDIO DE UNA FORMA, LA PALABRA ADQUIERE UNA FORMA PARA PODER RELACIONARLA CON LAS RESTANTES, ADQUIERE VALOR - NO POR SÍ MISMA SINO POR LA RELACIÓN QUE GUARDA CON LAS RESTANTES. ÉSTA CONSTITUYE EL SIGNO LINGUISTICO QUE NO ES MÁS QUE UN SÍMBOLO, ESE SÍMBOLO SE VALE DE ALGO MATERIAL QUE -- SON LOS SONIDOS Y QUE DESPIERTAN EN NUESTRA MENTE UN CONCEPTO, ESE CONCEPTO ES EL SIGNIFICADO. PERO ESTE SIGNO LINGUISTICO QUE CONSTA DE SIGNIFICANTE; COMO LOS SONIDOS, FONEMAS Y EL SIGNIFICADO; LOS CONCEPTOS, TIENEN UN TERCER ELEMENTO QUE ESTÁ SIEMPRE PRESENTE Y ES EL GRAMEMA QUE NOS REMITE A UNA IMAGEN GRAMATICAL . ( BERISTAIN H. PP. 11 A 17 ) .

LAS DIFERENCIAS FUNDAMENTALES ENTRE LOS TRES TEXTOS RADICAN EN SU FORMA ( VERSO Y PROSA) Y LOS MODOS DE MANIFESTACIÓN DE LA LENGUA ( LENGUA POÉTICA Y LENGUA PRÁCTICA).

LAS LECTURAS "LOS PECES " Y "EL ARTISTA DEL TRAPECIO" ESTÁN ESCRITOS EN PROSA, Y EN LENGUA PRÁCTICA; Y "COPLAS-PARA UN ÉXTASIS DE ALTA CONTEMPLACIÓN" EN VERSO Y EN LENGUA POÉTICA(VER ANEXOS 1,2 Y 3 ).

**MODOS DE MANIFESTACION DE LA LENGUA.**

LA LENGUA PRÁCTICA SE MANIFIESTA DE UN MODO TEÓRICO EN LOS TEXTOS Ó DISCURSOS CIENTÍFICOS. SE TRATA DE UNA LENGUA EXPLÍCITA, EXACTA, CLARA, QUE EVITA LAS REPETICIONES Y LA

AMBIGÜEDAD; SU PEOR DEFECTO. EL HABLANTE Ó EL ESCRITOR QUE HACE USO DE ÉSTA CLASE DE LENGUA ELIGE CUIDADOSAMENTE LAS EXPRESIONES (PALABRAS Y FRASES ) PREFIRIENDO LAS MÁS PRECISAS Y APLICA ESTRICTAMENTE LAS NORMAS GRAMATICALES PARA LOGRAR LAS CUALIDADES EN VIRTUD DE LAS CUALES LA LENGUA TEÓRICA TIENDE A CONVERTIRSE EN EL MODELO DE LENGUA CULTA: CLARIDAD, CORRECCIÓN Y PRECISIÓN.

SE PUEDE CARACTERIZAR CON MAYOR FACILIDAD LA LENGUA POÉTICA SI LA Oponemos A LA LENGUA PRÁCTICA:

LA LENGUA PRÁCTICA SOPORTA PERFECTAMENTE LA PARÁFRASIS PORQUE NO HAY UNA TAN GRAN COHESIÓN ENTRE SUS SIGNIFICANTES SIGNIFICADOS. PODEMOS CITAR UN TEXTO CIENTÍFICO EN REPETIDAS OCASIONES Y CADA VEZ CON DISTINTAS PALABRAS SIEMPRE QUE SE RESPETE LA EXACTITUD DEL MENSAJE PARA QUE NO SE DESVIRTUE LA INFORMACIÓN QUE CONTIENE. POR EL CONTRARIO ES IMPARAFRASEABLE. LA PARÁFRASIS LO BORRA Y LO SUSTITUYE. NO SE PUEDE CITAR UN TEXTO POÉTICO UTILIZANDO OTRAS PALABRAS DISTINTAS A LAS QUE USÓ SU AUTOR PORQUE EL SIGNIFICADO POÉTICO ES INSUPERABLE DE SU SIGNIFICANTE YA QUE, EN ÉL, AMBOS SE VINCULAN DE MODO INDISOLUBLE. AL EXPLICAR EL TEXTO POÉTICO UTILIZANDO OTRAS PALABRAS, EN REALIDAD LO TRADUCIMOS A UNA LENGUA NO POÉTICA, A UN METALENGUAJE. DEBIDO A ÉSTA CUALIDAD SE DICE QUE LA LENGUA POÉTICA "DURA" PERMANECE, MIENTRAS LA CITEMOS DE LA ÚNICA MANERA EN QUE ES LEGÍTIMO HACERLO, LITERALMENTE, CONSTITUYE UNA UNIDAD INDESTRUCTIBLE (BERISTÁIN H. -- 1970 p. 19 ).

LA LENGUA PRÁCTICA, SOBRE TODO EN SU MODO DE MANIFESTACIÓN TEÓRICO - ES DECIR, LA LENGUA CIENTÍFICA -, TIENDE A --

SER UNÍVOCA: TIENE - DEBE TENER - UN SOLO SIGNIFICADO-  
PRECISO. EL CONTEXTO DEFINE Y CONCRETA LA ÚNICA SIGNIFI-  
CACIÓN, EN ÉL, DE CADA PALABRA. LA AMBIGUEDAD ES ALLÍ EL  
PEOR DE LOS DEFECTOS PORQUE DIFICULTAD O IMPIDE COMPREN-  
DER LA INFORMACIÓN QUE SE PRETENDE TRANSMITIR. POR EL --  
CONTRARIO LA LENGUA POÉTICA ES ESENCIALMENTE AMBIGUA.

B.- ANALISIS GRAMATICAL DEL TEXTO "LOS PECES" -  
(VER ANEXO 14)

SE HABLA DE UN GÉNERO LITERARIO QUE ESTÁ SITUA-  
DO ENTRE LA LENGUA CIENTÍFICA Y LA POÉTICA, ÉSTE GÉNERO-  
ES EL ENSAYO. PODEMOS AFIRMAR QUE EL TEXTO "LOS PECES" -  
ES UN ENSAYO POÉTICO YA QUE NO REÚNE LAS CARACTERÍSTICAS  
DE LA LENGUA CIENTÍFICA EN CUANTO A SU EXACTITUD PARA --  
PODER CUMPLIR CON SU COMETIDO DE LA PLENA IDENTIFICACIÓN  
DE LO QUE SE ESTÁ HABLANDO. ENCONTRAMOS EN LA MAYORÍA DE  
LOS ENUNCIADOS UNA GRAN AMBIGUEDAD. EL TEXTO EN GENERAL-  
SE SIENTE COMO SI FUERA UNA TRADUCCIÓN.

TODO ENUNCIADO ES BIMEMBRE PORQUE CONSTA DE SU-  
JETO Y PREDICADO. EL SUJETO TIENE UN NÚCLEO QUE ES EL --  
SUSTANTIVO Y EL NÚCLEO DEL PREDICADO ES EL VERBO. POR LO  
TANTO VA EN CONTRA DE TODA LÓGICA ENCONTRAR UN SUJETO SIN  
PREDICADO, (EL QUE FORMALMENTE NO ESTÉ EXPRESO NO QUIERE  
DECIR QUE NO EXISTE).

PARA ANALIZAR EL ANÁLISIS SEMÁNTICO SE DIVIDIE-  
RON LOS DOS PRIMEROS PÁRRAFOS DEL TEXTO EN ORACIONES A -  
LAS CUALES SE LES ASIGNÓ UN NÚMERO, DE ÉSA MANERA SE DE-  
TERMINÓ SI DICHAS ORACIONES CONTENÍAN LOS TRES TIPOS DE

ESTRUCTURAS GRAMATICALES QUE A CONTINUACIÓN SE MENCIONAN: SUJETO/PREDICADO, NÚCLEO/MODIFICADOR Y ENLACE/TÉRMINO.

DESPUÉS DE LOCALIZAR EL VERBO EN EL PRIMER ENUNCIADO QUE ES "ERA", ESTE ES EL NÚCLEO DEL PREDICADO; LOSIGUIENTE SERÍA ENUNCIAR EL SUJETO DE ESE VERBO. EL SUJETO DE ESE VERBO ES " LO QUE SE SABÍA ACERCA DE LA VIDA DE LOS PECES" (ENUNCIADO 2); ES DECIR, EL SUJETO DEL PRIMER ENUNCIADO U ORACIÓN ES OTRA ORACIÓN. ESTE ES UNO DE LOS-PROBLEMAS DEL TEXTO, QUE EL SUJETO SE DILUYE.

EL SUJETO DEL ENUNCIADO 1 ES EL ENUNCIADO 2, EL-CUAL ES EL SUJETO DE "SE SABÍA", EL SUJETO FORMAL EXPRESA-DO SERÍA "LO QUE", PERO, QUE ES ESE LO QUE?, EL ANTECE-DENTE NO ESTÁ ANTES SINO DESPUÉS. NO SE SABE A QUÉ HACEN-REFERENCIA LOS TÉRMINOS "LO QUE", PERO ÉSTO TAMPOCO NOS -DICE NADA. PODRÍAMOS SUPONER QUE EL ANTECEDENTE FUERA ---"COMO SE DESARROLLARON, COMO ESTÁN ORGANIZADOS" (PERO ---ÉSTO SERÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA SEMÁNTICO).

POR LA FORMA Y ESTRUCTURA DE LOS ENUNCIADOS 3 Y 4, DE NINGUNA MANERA SON SUJETOS, PERO EL AUTOR DEL TEXTO NOS LO HACE SUPONER'

LA PREPOSICIÓN "DE" QUE APARECE EN EL ENUNCIADO 3 NO APARECE EN EL 4, LA NO PRESENCIA DE ÉSTA PREPOSICIÓN CÓMO DEBEMOS INTERPRETARLA?, DEBEMOS DE SUPONERLA?, EL --AUTOR LA HIZO ELUDIR?, SI NO LA SUPONEMOS EN EL ENUNCIADO 4, TAMPOCO LA DEBEMOS SUPONER EN EL ENUNCIADO 3.

LA PRESENCIA DE TODO ENLACE PRESUPONE UN TÉRMINO. TODO ENLACE Ó NEXO PUEDE SER UNA PREPOSICIÓN Ó CONJUNCIÓN (EJEM. SOBRE, POR, EN, COMO, CON, SIEMPRE, ETC.). LA PRESENCIA Ó AUSENCIA DEL "DE" EN EL ENUNCIADO 4 ES UNA MARCA IMPORTANTE PORQUE DETERMINA EL SIGNIFICADO.

EL ENUNCIADO 3 NO SE PODRÍA TOMAR COMO SUJETO DE LA ORACIÓN 2 PORQUE EL SUJETO EN ESPAÑOL NO LLEVA NINGÚN NEXO Y OBSERVAMOS EN ESTE ENUNCIADO UN DOBLE NEXO "DE COMO". SI ACEPTAMOS LA PRESENCIA Ó AUSENCIA DE LA PREPOSICIÓN ESTO NOS INDICA QUE ES "COMO". LOS ENUNCIADOS 3 Y 4 SERÍAN POSIBLES ORACIONES MODALES ( DEL MODO "COMO" SE HICIERON LAS COSAS) DE LA ORACIÓN 2.

LAS ORACIONES 3, 4, 5 Y 6 DEL 2º PÁRRAFO SON -- ORACIONES ADJETIVAS QUE CALIFICAN A PECES. HUBIERA SIDO DISTINTO QUE SE ESCRIBIERA: "LOS PECES RESPIRAN AIRE LO MISMO QUE AGUA", "RESPIRAN" ES UN VERBO AL QUE LE QUITAN SU CATEGORÍA VERBAL PARA CONVERTIRLO EN ADJETIVO. GRAMATICALMENTE ENCONTRAMOS: "HAY PECES QUE RESPIRAN", "QUE" ES UN PRONOMBRE QUE ESTÁ FUNCIONANDO COMO SUJETO DE -- "RESPIRAM". "PECES" PUEDE ESTAR FUNCIONANDO COMO SUJETO DE "HAY" O COMO PREDICADO DE "HAY". SE REPITE MUCHO LA CONJUNCIÓN "QUE" Y LA PALABRA "PECES". EL REPETIR LOS NEXOS ES UN RECURSO POÉTICO LLAMADO POLISÍNDETON Y ESTO LO OBSERVAMOS EN LA REPETICIÓN CONSTANTE DE LA CONJUNCIÓN "QUE", Y SI ES LENGUA POÉTICA ES COMPLETAMENTE AMBIGUA, PERO SE SUPONE QUE ESTA LECTURA ESTÁ ELABORADA --

EN LENGUA PRÁCTICA Ó CIENTÍFICA Y POR LO TANTO DEBE SER CLARA Y PRECISA.

EN EL TERCER PÁRRAFO OBSERVAMOS LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS: "EL AGUA HA IMPUESTO A LOS PECES SU FORMA-GENÉRICA, SU FORMA DE RESPIRAR, SUS MOVIMIENTOS Y SU -- FORMA DE REPRODUCCIÓN....." "EL AGUA" ES SUJETO, "HA-IMPUESTO " ES VERBO, "A LOS PECES" ES COMPLEMENTO INDI RECTO: "SU FORMA GENÉRICA" ES COMPLEMENTO DIRECTO. UTILI ZAR "SU" EN ESPAÑOL YA SEA COMO PRONOMBRE O COMO ADJETI VO IMPLI-CA UN PROBLEMA PORQUE NO SE SABE SI ES "SU" DE ÉL, DE ELLA O DE QUIÉN ES. "HA IMPUESTO SU FORMA DE RES PIRAR", QUIÉN HA IMPUESTO SU FORMA? EL AGUA O LOS PECES? (AMBIGUEDAD).

EN EL PRIMER PÁRRAFO OBSERVAMOS: REPETICIÓN DE FRASES " HASTA HACE ALGÚN TIEMPO", "HACE MUCHÍSIMO TIEM PO QUE SU VIDA"; COMBINACIÓN DE ORACIONES CORTAS Y DE - REPENTE CAMBIA A ORACIONES MUY LARGAS EJEMPLO EL ENUNCIA DO 8. MIENTRAS QUE DE LA ORACIÓN 1 A LA 4 ENCONTRAMOS - INMEDIATAMENTE LA ORACIÓN PRINCIPAL (EL VERBO "ERA" ES - EL VERBO PRINCIPAL EN INDICATIVO), DESDE LA ORACIÓN 5,- A LA 8 NO SE ENCUENTRA CLARAMENTE, AUNQUE PODRÍAMOS DE- CIR QUE LA ORACIÓN PRINCIPAL ES LA 8. SE INICIA LA ORA- CIÓN 5 DEL PRIMER PÁRRAFO DESPUÉS DEL "ETC." CON EL --- ENUNCIADO "PORQUE SU MEDIO AMBIENTE NOS ES TOTALMENTE - EXTRAÑO", ESE "PORQUE" NOS INDICA UNA CAUSA, POR LO TAN TO ES UNA ORACIÓN CAUSAL.

LA ORACIÓN 6 ES CONCESIVA, LA 7 ES COMPLEMENTO-DIRECTO DE LA 6 Y LA ORACIÓN 8 ES LA ORACIÓN PRINCIPAL.

LA LOCUCIÓN ADVERBIAL "HACE MUCHÍSIMO TIEMPO -- QUE SU VIDA" NOS HACE PENSAR EN UNA ORACIÓN TEMPORAL -- (ESTO REPRESENTA UN PROBLEMA EN EL TEXTO YA QUE ESA REFERENCIA DE TIEMPO LA DEJÓ PATENTE EL AUTOR DESDE LA ORACIÓN 1, PORQUE LA REPITE NUEVAMENTE?).

LA ORACIÓN 9 "SU EVOLUCIÓN Y SU EXISTENCIA" ES EL SUJETO, "HAN ESTADO DETERMINADOS" ES EL VERBO Y "SIEMPRE" ES EL ADVERBIO QUE DETERMINA AL VERBO, PERO ESE ADVERBIO A QUIEN DETERMINA ? A "HAN ESTADO" O A "SIEMPRE DETERMINADOS" O "HAN ESTADO SIEMPRE". LA POSICIÓN DEL ADVERBIO ES IMPORTANTE.

LA ORACIÓN 10. "Y EL AGUA" ES EL SUJETO, "TIENE" ES VERBO, QUE TIENE?, "PROPIEDADES" ES COMPLEMENTO DIRECTO, "MARCADAMENTE DISTINTOS". LO ANTERIOR RESULTA COMPLICADO PORQUE ES "PROPIEDADES DISTINTAS"; "PROPIEDADES" ES EL NÚCLEO, "DISTINTAS" ES EL MODIFICADOR PERO AL MISMO TIEMPO AL MODIFICADOR SE LE ESTÁ APLICANDO OTRO MODIFICADOR "MARCADAMENTE".

SI SE OBSERVA COMO EL AUTOR UTILIZA LAS ESTRUCTURAS BÁSICAS DEL ESPAÑOL; SUJETO/PREDICADO, ENLACE/TÉRMINO; HACE UN USO INDISCRIMINADO DE ELLOS, NO HAY ORDEN NI LÓGICA EN EL USO DE ESTAS ESTRUCTURAS.

EL SEGUNDO PÁRRAFO SE INICIA CON "APROVECHANDO" ESTE ES UN VERBO EN GERUNDIO, ESTO ES INCORRECTO YA QUE



ESTÁ FUERA DE NORMA EMPEZAR UN PÁRRAFO UTILIZANDO UN GERUNDIO, PARA HACERLO SE REQUIERE DE UN ANTECEDENTE. EL OTRO VERBO "HAN DESARROLLADO", SE OBSERVA QUE HABIENDO DOS NÚCLEOS DE PREDICADO HAY DOS ORACIONES. POR LO TANTO LAS ORACIONES 1 Y 2 ESTÁN MAL REDACTADAS, DEBERÍA DECIR: "LOS PECES SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE APROVECHANDO CADA RINCÓN DE SU VASTO DOMINIO O "PORQUE HAN APROVECHADO CADA RINCÓN DE SU VASTO DOMINIO LOS PECES SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE". ES DECIR ESE "APROVECHANDO CADA RINCÓN" ESTÁ MAL CONSTRUIDO, ESE TÉRMINO "APROVECHANDO" COMO LO TOMAMOS ? COMO MODAL O COMO CAUSAL ?. -- "COMO SE HAN DESARROLLADO" ES MODAL PERO AL MISMO TIEMPO "APROVECHANDO" SERÍA EL MODO EN QUE SE HAN DESARROLLADO. EL GERUNDIO NUNCA ES UNA ORACIÓN PRINCIPAL SIEMPRE SERÁ SUBORDINADA. QUE TIPO DE ORACIÓN SUBORDINADA ES? CAUSAL O MODAL?. "COMO SE HAN DESARROLLADO APROVECHANDO CADA RINCÓN "O PORQUE HAN APROVECHADO CADA RINCÓN SE HAN DESARROLLADO?, EL TÉRMINO "APROVECHANDO" A QUE RESPONDE A -- "COMO" O A "PORQUE". SI DECIMOS "LOS PECES SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE PORQUE HAN APROVECHADO CADA RINCÓN DE SU VASTO DOMINIO" ENTONCES SERÍA UNA ORACIÓN CAUSAL, PERO SI COLOCAMOS EN PRIMER TÉRMINO LA ORACIÓN SUBORDINADA Y SIN ACLARAR NADA QUEDA SIN ENTENDERSE LA ORACIÓN. LO CORRECTO SERÍA "LOS PECES SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE PORQUE HAN APROVECHADO CADA RINCÓN DE SU VASTO DOMINIO".

LA ORACIÓN 3 DEL SEGUNDO PÁRRAFO . "HAY PECES", "HAY" ES UN VERBO QUE PUEDE SER UNIPERSONAL O IMPERSONAL

Y POR LO TANTO CAUSA PROBLEMAS USARLO, ADEMÁS ES UN VERBO PREDICATIVO Y POR ESTO LA PALABRA "PECES" PODRÍA FUNCIONAR COMO SUJETO O COMO PREDICADO. SI LO COLOCAMOS COMO SUJETO "HAY" , QUE HAY? PUES "PECES"; CON ESTA CONSTANTE -- REPETICIÓN DE LA PALABRA PECES EN ESTE PÁRRAFO (9 VECES - EN 7 RENGLONES) ES EVIDENTÍSIMO QUE EL SUJETO ES "PECES" PERO ESTE SUJETO NO TIENE PREDICADO, YA QUE UTILIZA UNA-SERIE DE ORACIONES ADJETIVAS Y COMPARATIVAS PARA CALIFICAR A PECES, NO UTILIZA EL RECURSO DIRECTO DE NÚCLEO/MODIFICADOR, UTILIZA EL NÚCLEO/ MODIFICADOR INDIRECTO; -- "PECES QUE VUELAN", "PECES QUE NADAN" ETC. "PECES" ES EL NÚCLEO, "QUE VUELAN", "QUE NADAN" ES EL MODIFICADOR INDIRECTO INTRODUCIDO POR UN NEXO.

· EN LA ORACIÓN "PECES VIVÍPAROS Y PECES OVÍPAROS" QUE SE DEBE ENTENDER ? QUE HAY PECES QUE SON OVÍPAROS? Y HAY PECES QUE SON VIVÍPAROS? PORQUÉ EL AUTOR NO ESCRIBIÓ "PECES VIVÍPAROS Y OVÍPAROS". "OTROS QUE VUELAN IGUAL -- QUE NADAN", EN LUGAR DE UTILIZAR EL PRONOMBRE "OTROS" -- DEBERÍA HABER ESCRITO "PECES QUE VUELAN", EN "QUE NADAN" SUPRIME LA PALABRA "PECES" Y EN LA QUE DEBERÍA DE SUPRIMIRLA NO LO HIZO. EN ESTE SEGUNDO PÁRRAFO HABLA UNICAMENTE DE "PECES" SIN DECIR CUAL ES EL PREDICADO DE ESTE SUJETO, ADEMÁS MENCIONA ESTE SUJETO CALIFICADO POR UN ADJETIVO O POR MEDIO DE UN MODIFICADOR INDIRECTO PERO EN NINGÚN MOMENTO HACE MENCIÓN DEL PREDICADO.

EN RESUMEN PUEDE DECIRSE QUE ESTE TEXTO PRESENTA PROBLEMAS SINTÁCTICOS. LA SINTAXIS ES LA COORDINACIÓN DE LAS PALABRAS EN LA ORACIÓN DENTRO DE UN DETERMINADO SISTEMA DE LENGUAJE. PARA QUE EXISTA COMUNICACIÓN LAS PALABRAS DEBEN ESTAR RELACIONADAS ENTRE SÍ CONFORME A CIERTAS REGLAS, SI ESTA COORDINACIÓN SE ROMPE, NO HAY COMUNICACIÓN. ESTO LO PODEMOS OBSERVAR EN LAS ORACIONES 3, 4, 5 Y 6 DEL SEGUNDO PÁRRAFO, EN DONDE, AL VERBO "RESPIRAN" LE QUITAN SU CATEGORÍA VERBAL PARA CONVERTIRLO EN ADJETIVO; Y DENTRO DEL MISMO PÁRRAFO "HAY PECES QUE RESPIRAN", "QUE", ES UN PRONOMBRE QUE ESTÁ FUNCIONANDO COMO SUJETO DE "RESPIRAN" Y "PECES", PUEDE ESTAR FUNCIONANDO COMO SUJETO DE "HAY".

C.- ANALISIS GRAMATICAL DEL TEXTO "UN ARTISTA DEL TRAPECIO" DE FRANZ KAFKA (VER ANEXO 2).

ES DIFÍCIL REALIZAR UN ANÁLISIS GRAMATICAL DE UNA TRADUCCIÓN, DICHO ANÁLISIS DEBERÍA ELABORARSE EN LA LENGUA MATERNA DEL TEXTO .

EL INICIO DE LA LECTURA: "UN ARTISTA DEL TRAPECIO COMO ES DE TODOS CONOCIDO, ES EL ARTE".

PRIMERAS OBSERVACIONES:

"UN ARTISTA DEL TRAPECIO "ES EL ARTE"?"

"UN ARTISTA" TIENE UN ARTÍCULO INDEFINIDO; "UN"

"ES EL ARTE", "EL " ES ARTÍCULO DEFINIDO.

EN ESTAS DOS PRIMERAS ORACIONES NO HAY CONCORDANCIA.

LA ORACIÓN ENTRE GUIONES: - COMO ES DE TODOS CONOCIDOS, ES EL ARTE,....ETC. - ESTO HACE SUPONER QUE VIENE UNA ORACIÓN INCIDENTAL PERO RESULTA QUE ESTA ORACIÓN - ES SUMAMENTE LARGA. ESA ORACIÓN ENTRE GUIONES QUE ES ?, - ES UNA ORACIÓN ADJETIVA ?, ES UN COMENTARIO ?.

"UN ARTISTA DEL TRAPECIO", SE SUPONE QUE ES EL NÚCLEO. CONTINÚA - "COMO ES DE TODOS CONOCIDO",... QUE ES DE TODOS CONOCIDO?. SI SUPRIMIÉRAMOS ESTA FRASE QUEDARÍA-LA ORACIÓN DE LA SIGUIENTE MANERA: "UN ARTISTA DEL TRAPECIO ES EL ARTE QUE SE PRACTICA", ENTONCES CUAL ES EL ARTE QUE SE PRACTICA?, EL ARTÍSTA? O EL TRAPECIO?, QUE ES DE TODOS CONOCIDO?, EL ARTE? O EL ARTISTA?, QUE ES LO QUE SE PRACTICA? EL ARTE?.

"Es" ES UN VERBO. CUAL ES EL SUJETO DE ESE VERBO?, "DE TODOS CONOCIDO ES", ENTONCES "DE TODO CONOCIDO" ES EL SUJETO DEL PRIMER "ES". CUAL ES EL SUJETO DEL SEGUNDO "ES" Y CUAL EL PREDICADO?. DEBEMOS INTERPRETAR COMO SUJETO DEL SEGUNDO "ES" "UN ARTISTA DEL TRAPRECIO"?, SI LO HACEMOS -- ASI ENTONCES NO HAY CONCORDANCIA EN "UN ARTISTA DEL TRAPECIO ES EL ARTE SE PRACTICA"?. SI INTERPRETAMOS COMO SUJETO "COMO ES DE TODOS CONOCIDO" ENTONCES NOS PREGUNTARÍAMOS -- QUE ES DE TODOS CONOCIDO?, EL ARTISTA DEL TRAPECIO ES DE TODOS CONOCIDO?. OBTIAMENTE LA RESPUESTA SERÍA NEGATIVA.

UN ARTISTA DEL TRAPECIO QUE ? SE SUPONE QUE TODO-LO QUE DICE ES DEL "TAPECISMO". PERO QUE NOS DICE DEL ARTISTA?, SI NO NOS DICE NADA DEL ARTISTA VOLVEMOS A LA PRE-

GUNTA ANTERIOR, DONDE ESTÁ EL PREDICADO DE ESE SUJETO?.

POR QUÉ EN TODO EL PRIMER PÁRRAFO NO MENCIONA LA PALABRA "TRAPECISTA" Y EN EL SEGUNDO PÁRRAFO SI LA MENCIONA?. EN EL PRIMER PÁRRAFO EL AUTOR O EL TRADUCTOR SE NIEGA ROTUNDAMENTE A UTILIZARLA.

POR QUÉ EL TÍTULO DEL TEXTO SE REPITE AL INICIO DE LA LECTURA?. LA FORMA CORRECTA DE ESTAS PRIMERAS ORACIONES SERÍA: "UN TRAPECISTA COMO ES DE TODOS CONOCIDO, ES UN ARTISTA QUE PRACTICA EN LO ALTO DE LAS CARPAS DE LOS GRANDES CIRCOS Y ES UN ARTE DE LOS MÁS DIFÍCILES ENTRE TODOS LOS DISPONIBLES AL HOMBRE".

EN LA ORACIÓN "Y ÉL HABÍA ORGANIZADO SU VIDA" SURGE LA PREGUNTA, QUIEN ES ÉL?. PORQUE NO DICE "EL TRAPECISTA HABÍA ORGANIZADO" DE MANERA CLARA Y ROTUNDA LA LECTURA ES AMBIGUA. EN ALGUNAS PARTES DEL TEXTO EL AUTOR O EL TRADUCTOR COLOCA AL SUJETO PERFECTAMENTE EXPLÍCITO, EN OTRAS O LO INDICA CON UN PRONOMBRE Y EN OCASIONES -- NI SIGUIERA UTILIZA PRONOMBRES, SIMPLEMENTE LO INDICA EN EL VERBO.

"Y ES UNO DE LOS MÁS DIFÍCILES" SURGE LA PREGUNTA QUIEN ES "ES"?. SE VIENE ARRASTRANDO COMO SUJETO A "ARTE", QUIÉN ES UNO DE LOS MÁS DIFÍCILES? EL ARTE? - (ESTO ES UNA SUPOSICIÓN).

EN LA ORACIÓN "Y ÉL HABÍA ORGANIZADO", OBSERVAMOS QUE HAY UN CAMBIO DE SUJETO, SE REFIERE AL ARTE O AL

ARTISTA DEL TRAPECIO?. EL SUJETO AL QUE QUEREMOS CREER QUE SE REFIERE ESTÁ DEMASIADO LEJOS Y ANTES HAY OTRO,- (SE SUPONE QUE TODO ESTO SON PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN). SI SE REFIERE AL ARTISTA ENTONCES; UN ARTISTA ES EL -- ARTE? (CONTINUA LA AMBIGUEDAD).

"PRIMERO POR AFÁN PROFESIONAL DE LOGRAR LA -- PERFECCIÓN", QUIÉN LOGRA LA PERFECCIÓN?, EL ARTE O EL- ARTISTA O EL TRAPECISMO?. HASTA AQUI NO HA DICHO EN -- FORMA CLARA Y DEFINITIVA DE QUE ESTÁ HABLANDO,

CUAL ES EL SUJETO?. HAY TRES POSIBILIDADES:

1A. EL ARTISTA DEL TRAPECIO.

2A. EL TRAPECISMO

3A. EL ARTE.

ESTO ES CON EL PROPÓSITO DE ENTENDER PERO IN- DUDABLEMENTE QUE EL TEXTO NOS ESTÁ DICIENDO OTRA COSA.

"SE HABÍA VUELTO TIRÁNICA", QUE SE HABÍA VUELTO TIRÁNICA? OBTIAMENTE. "LA COSTUMBRE", PERO A QUE COSTUM- BRE SE REFIERE?. "QUE MIENTRAS TRABAJARA" QUIEN? LA COS- TUMBRE?, "EN LA MISMA COMPAÑÍA, PERMANECIA DÍA Y NOCHE - EN EL TRAPECIO", QUIEN PERMANECIA?. OBSERVAMOS EN TODAS- LAS ANTERIORES UNA SERIE DE PREDICADOS QUE NO DICE QUIEN LOS EJECUTA. "Y MIENTRAS TRABAJARA" PERO QUIEN TRABAJARA? DONDE ESTÁ EL SUJETO. QUEREMOS SUPONER QUE EL SUJETO DE- TODAS ESTAS ORACIONES ES "Y EL HABIA ORGANIZADO".

"TODAS LAS NECESIDADES POR OTRA PARTE MUY PEQUE- ÑAS", ÉSTA EXPRESIÓN INCIDENTAL ES CORTA Y SE ENTIEN..

PERFECTAMENTE, EN CAMBIO LA DEL PRIMER PÁRRAFO ES LARGA Y ESTÁ ENCERRADA ENTRE GUIONES, "TODAS LAS NECESIDADES., " DE QUIÉN?, "VIGILABAN DESDE ABAJO., " QUE VIGILABAN?. SE SUPONE QUE VIGILABAN LAS NECESIDADES, PERO DE QUIEN ?, -- FALTA EL COMPLEMENTO DIRECTO, A QUIEN VIGILABAN, .

TODO EL PRIMER PÁRRAFO SE PASA EN AMBIGUEDADES. HAY UN JUEGO DE PALABRAS ENTRE "ARTISTAS" Y "ARTE", PERO ESE JUEGO DE PALABRAS EN LA LENGUA ORIGINAL SE DESCONOCE.

EL PRIMER PÁRRAFO ES LA TARJETA DE PRESENTACIÓN. SI LAS COSAS NO SE ACLARAN DESDE AHI, DESPUÉS CADA LECTOR ENTIENDE LO QUE QUIERE ENTENDER Y COMO QUIERE ENTENDERLO.

SE BUSCÓ EN EL DICCIONARIO COMO SE DICE "TRAPE--CISTA" EN ALEMÁN Y SE ENCONTRÓ QUE NO EXISTE ESA TRADUC--CIÓN. REK=TRAPECIO, BARRA FIJA, LUEGO SIGUE REKE=HÉROE, - ESTO NOS INDICA QUE LA PRESENCIA O AUSENCIA DE UN SOLO - FONEMA CAMBIA TOTALMENTE EL SIGNIFICADO. POR LO TANTO ES--TE ANÁLISIS GRAMATICAL ES IMPRODUCTIVO SI POR PRINCIPIO - NO SE SABE COMO SE DICE "TRAPECISTA" EN ALEMÁN Y POR ESTO SE CUESTIONA LA TRADUCCIÓN.

EN EL SEGUNDO PÁRRAFO SE ENCUENTRA LA PALABRA - "TRAPECISTA", QUE OBLIGÓ AL TRADUCTOR A INCLUIR EN ESTE - PÁRRAFO "TRAPECISTA" Y PORQUE NO LO TRADUJO EN EL PRIME--RO? SI SE HUBIERA INCLUIDO HUBIERA ACLARADO ENORMEMENTE - EL TEXTO.

SI SE HUBIERA DICHO: "UN TRAPECISTA COMO ES DE TODOS CONOCIDO ETC. ETC. "QUEDARÍA MUY CLARO EL SUJETO, PERO OBSERVAMOS QUE ÉSTE SE DILUYE EN LA SECUENCIA DE - LAS ORACIONES "UN ARTISTA DEL TRAPECIO ES EL ARTE?. ES-DIFERENTE QUE SE HABLE DE LA VIDA DE UN ARTISTA DEL TRAPECIO A QUE SE HABLE DE UN TRAPECISTA. PODEMOS CONSIDERAR QUE UN TRAPECISTA ES UN ARTISTA?.

EL TEXTO EN VARIAS OCASIONES ESTÁ PIDIENDO POR SI MISMO UNA CLARIDAD ABSOLUTA. PRESENTA DIFICULTADES-QUE HACEN DUDAR DEL PROPIO CRITERIO DEL LINGUISTA Y SE CONSIDERA REALMENTE IMPOSIBLE CREER QUE UN ESCRITOR DE-LA TALLA DE KAFKA NO CONOCIERA LOS ELEMENTOS GRAMATICALES ELEMENTALES PARA QUE SU TEXTO FUERA COHERENTE.

AQUÍ PODEMOS OBSERVAR QUE EXISTE EXACTAMENTE EL MISMO PROBLEMA QUE EN EL TEXTO ANTERIOR ES DECIR NO HAY COORDINACIÓN ENTRE LAS PALABRAS PARA HACER UNA COMUNICACIÓN FLUIDA, SE OMITEN ESTRUCTURAS O SE UTILIZAN INADECUADAMENTE, LO QUE OCASIONA AMBIGUEDAD; SIN EMBARGO, -- AQUÍ PODEMOS OBSERVAR QUE ESTOS PROBLEMAS NO PROVIENEN-DE LA REDACCIÓN ORIGINAL, SINO QUE ES A CAUSA DE LA TRADUCCIÓN.

D.- ANALISIS GRAMATICAL DEL TEXTO "COPLAS PARA UN EXTASIS DE ALTA CONTEMPLACION" DE SAN - JUAN DE LA CRUZ. (VER ANEXO 3)

CON RESPECTO AL TERCER TEXTO, CUYA PRESENTACIÓN SE ENCUENTRA EN VERSO, ENFOCAREMOS UN ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO EN LA PRIMERA COPLA DE MANERA REPRESENTATIVA PARA



TODO EL TEXTO Y COMO EXPLICACIÓN AL PROBLEMA SEMÁNTICO DEL MISMO. EN PRIMER LUGAR ESTE TEXTO NO SE PRESENTÓ COMPLETO, SINO QUE ES UN FRAGMENTO DEL ORIGINAL, CREEMOS QUE UN ESTUDIO SEMÁNTICO TENDRÍA QUE ABARCAR LA TOTALIDAD DEL POEMA. AQUÍ EN LUGAR DE HACER EL ANÁLISIS, TENDRÍAMOS QUE HACER-EL ANTIANÁLISIS, O SEA LA NEGACIÓN DEL ANÁLISIS, PORQUE -TENEMOS QUE SUPONER LO QUE ESTÁ EN LO QUE FALTA.

"ENTRÉME DONDE NO SUPE", ENTRE ES UN VERBO -INTRANSITIVO QUE SE HACE REFLEXIVO AL AGREGARLE EL PRONOMBRE "ME", YA EN EL VERBO ESTÁ IMPLÍCITO EL PRONOMBRE YO, -YO ENTRÉ, ADEMÁS EL ACENTO ESTÁ REFORZANDO AL YO, AL AGREGARLE EL FONEMA "ME", SE LE ESTÁ IMPONIENDO OTRO "YO", --ADEMÁS EN ESTE ENUNCIADO, HAY QUE OBSERVAR ABUNDANCIA DE-"E", TODAS REFERIDAS AL "YO", "SUPE", ES TAMBIÉN UN VERBO INTRANSITIVO QUE LLEVA IMPLÍCITO EL PRONOMBRE YO, "YO ---SUPE". "DONDE NO SUPE", ES UNA ORACIÓN ADVERBIAL, CIRCUNSTANCIAL LOCATIVA. "Y QUEDÉME NO SABIENDO", "Y", ES CONJUNCIÓN COORDINATIVA, QUE ESTÁ COORDINADO A QUÉDEME CON EN-TRÉME, DÓNDE ENTRÉME ES DECIR SIN SABER.

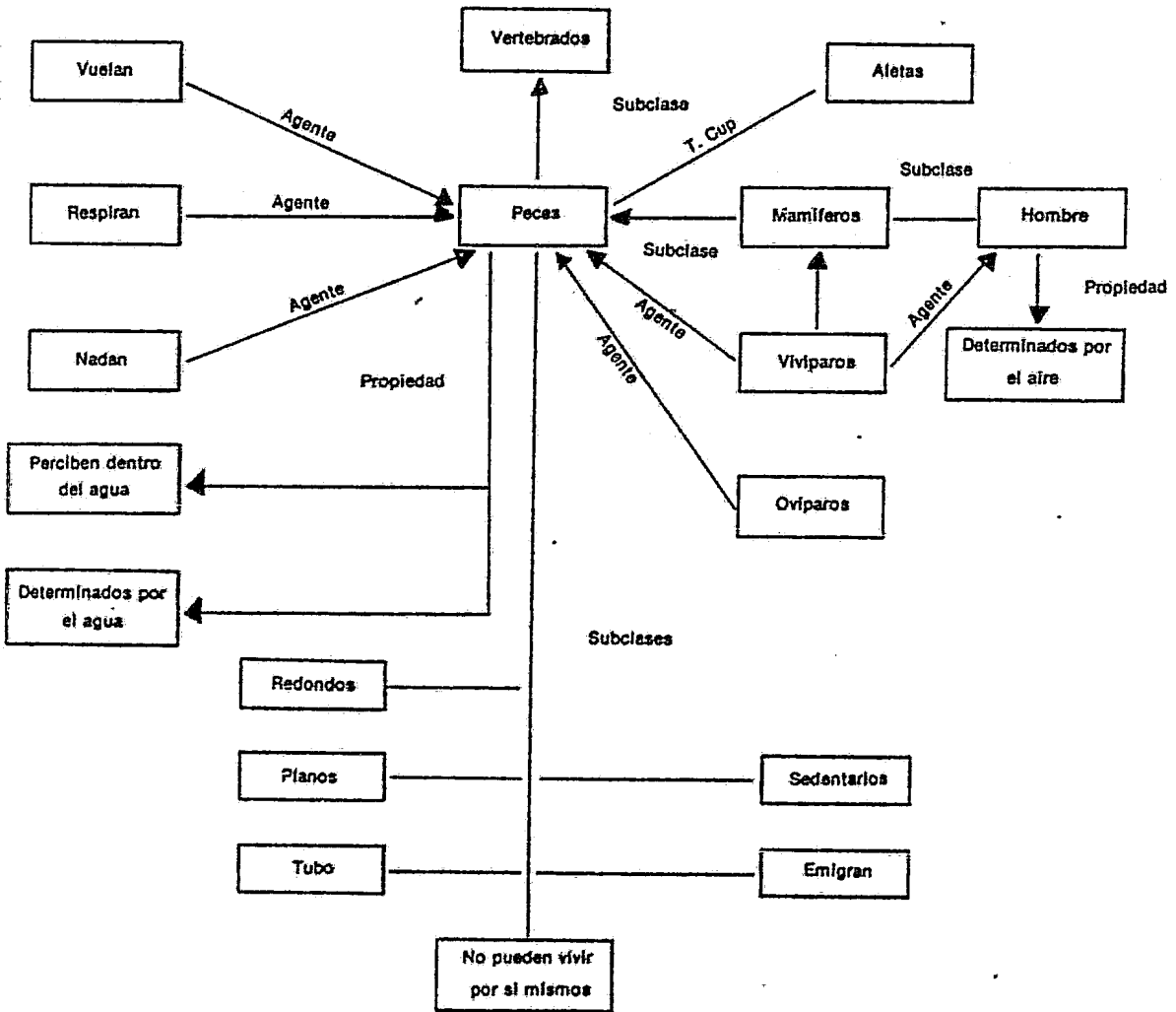
"TODA CIENCIA TRASCENDIENDO", ES UNA FASE NOMINAL, ESTA FRASE ES COMO UN ESTRIBILLO QUE SE VA REPI---TIENDO AL FINAL DE CADA COPLA, ¿QUÉ SENTIDO TIENE, QUE ES A LA VEZ DEPENDIENTE E INDEPENDIENTE, ÉSTA INTERROGANTE,-COMO LA ANTERIOR, TAL VEZ PODRÍAN TENER SU EXPLICACIÓN -EN LOS VERSOS OMITIDOS.

OTRO ASPECTO IMPORTANTE QUE LE DA UNA CARAC-

TERÍSTICA ESPECIAL AL TEXTO, ES QUE ES UNA LECTURA CREADA EN EL SIGLO XVI, EN UNA ÉPOCA Y EN UN CONTEXTO TOTALMENTE DIFERENTE AL QUE SE VIVE HOY, "ENTRÉME", ESA FORMA TAN -- REFLEXIVA, E INTROSPECTIVA, NO SE USA ACTUALMENTE. SAN -- JUAN DE LA CRUZ, FUE UN MÍSTICO, TAL VEZ EL MÁ S MÍSTICO -- DE SU ÉPOCA , QUIZÁ MÁ S QUE FRAY LUIS DE LEÓN, O SANTA -- TERESA, Y NO SABEMOS SI ÉL ESTÁ REFLEJANDO EN EL PRONOM-- BRE "YO", TAN ABUNDANTEMENTE UTILIZADO ESTE MISTICISMO O -- ES UN REFLEJO DEL MOMENTO HISTÓRICO QUE ESTABA VIVIENDO -- (PRELUDIO DEL BARROCO). ¿ A QUIÉN SE REFIERE ESTE YO?, A -- SAN JUAN DE LA CRUZ ¿ AL ALMA DE SAN JUAN DE LA CRUZ?, O -- ¿AL LECTOR?. ESE "YO" NO TIENE SIGNIFICADO ES UN DEÍCTICO, INDICA SEÑALAMIENTO. POR TANTO PUEDE HABER TANTAS INTERPRE -- TACIONES COMO LECTORES HAYA, Y CADA UNA PUEDE SER VÁLIDA, EN TANTO QUE SE LE JUSTIFIQUE, ES DECIR SE LE EXPLIQUE EN RELACIÓN CON EL TEXTO.

AL TRATAR DE ANÁLIZAR LOS TRES TEXTOS PODEMOS OBSERVAR QUE POR SU PRESENTACIÓN, DOS EN PROSA Y UNO EN -- VERSO, LOS ESCRITOS EN PROSA DEBERÍAN DE UTILIZAR UN LEN-- GUAJE PRÁCTICO O CIENTÍFICO, PERO RESULTA QUE ÉSTOS NO --- ESTÁN HECHOS EN UN PLANO DENOTATIVO, PUESTO QUE-PECES QUE- VUELAN- ES CASI TAN AMBIGUO COMO - ENTRÉME DONDE NO SUPE-. ESTA AMBIGUEDAD QUE ES CARACTERÍSTICA DEL LENGUAJE POÉTICO, EN LA PROSA ES UN PROBLEMA DE USO INADECUADO DE LAS ESTRU -- TURAS DEL LENGUAJE QUE DIFICULTA O ENTORPECE LA COMUNICA-- CIÓN. ANTE LO EXPUESTO CONSIDERAMOS NECESARIO HACER NOTAR, PARA EFECTO DE NUEVAS INVESTIGACIONES, QUE ES IMPORTANTE

RED SEMANTICA DE LA LECTURA "LOS PECES"



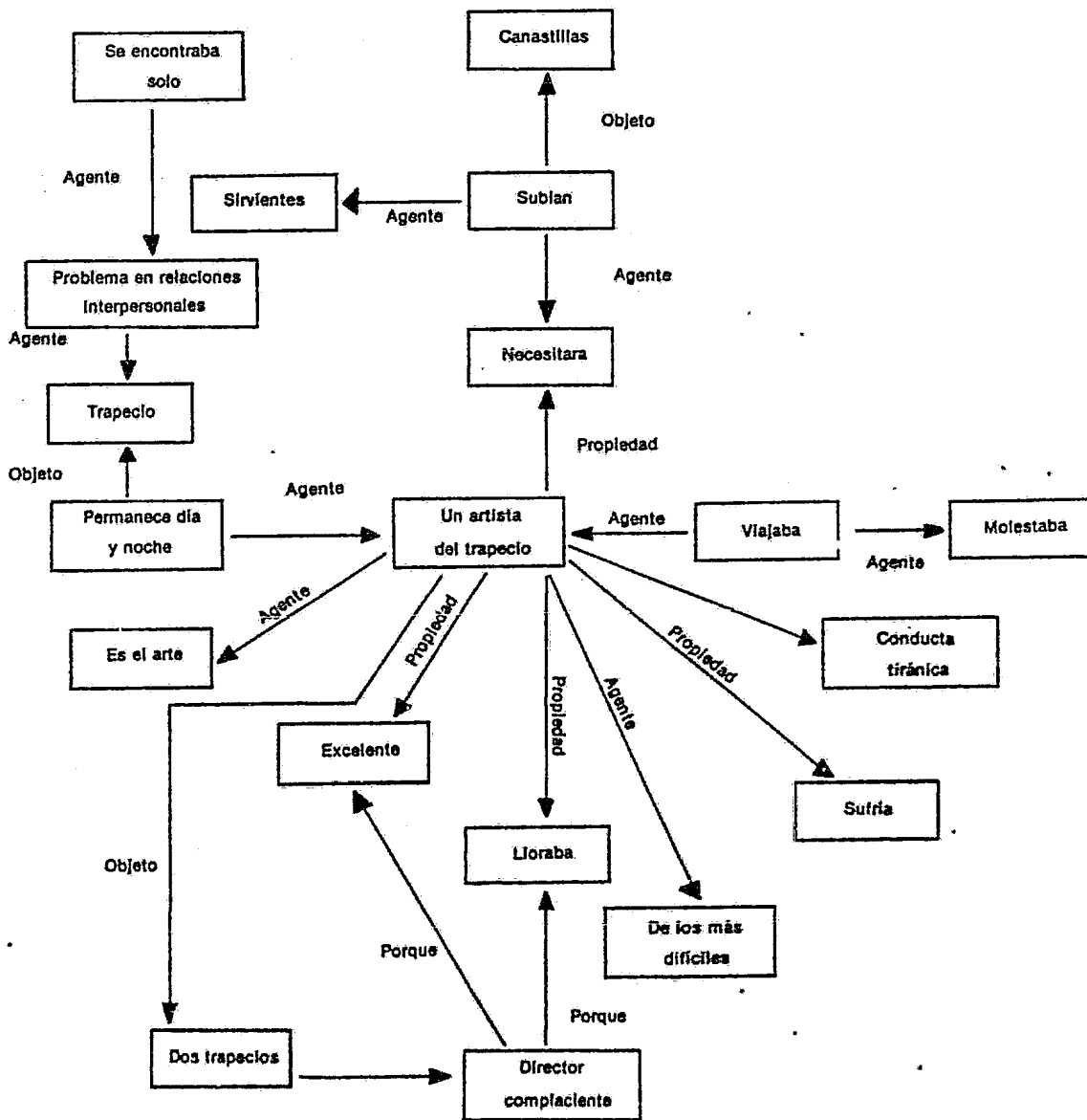
CLAVE

PROPIEDAD  
 SUBCLASES  
 T C U P  
 AGENTE

EXPLICACION DE LA RELACION

TIENE COMO UNA PROPIEDAD  
 O ATRIBUTO ES UNA SUBCLASE  
 DE LA CLASE DE (MIEMBROS DE  
 LA CLASE)  
 (TIENE COMO UNA PARTE)  
 LO QUE CAUSA UNA ACCION

RED SEMANTICA DE LA LECTURA "EL ARTISTA DEL TRAPECIO"



CLAVE  
 PROPIEDAD  
 AGENTE  
 OBJETO  
 CONDICIONAL

EXPLICACION DE LA RELACION  
 TIENE COMO UNA PROPIEDAD  
 LO QUE CAUSA UNA ACCION  
 COSA SOBRE LA QUE SE ACTUA  
 "PORQUE" CONDICION LOGICA  
 ENTRE DOS EJEMPLOS.

UNA EXAHUSTIVA REVISIÓN DE LOS TEXTOS, ASÍ COMO UN CONOCIMIENTO PREVIO DE LINGÜÍSTICA, ANTES DE SU ELECCIÓN Y APLICACIÓN.

### E.- REDES SEMANTICAS

EN LA RED SEMÁNTICA DE LA LECTURA "LOS PECES" SE OBSERVAN CONCEPTOS BÁSICOS COMO: VERTEBRADOS, PECES, -- MAMÍFEROS, HOMBRE, VIVÍPAROS Y OVÍPAROS; DE LOS CUALES EL CONCEPTO DE VERTEBRADOS ES EL MÁS GENERAL CON RESPECTO A -- LOS OTROS.

Á PARTIR DEL CONCEPTO DE PECES SE DERIVAN LAS SUBCLASES DE ESTOS, SUS ACCIONES Y LAS PARTES QUE LO INTEGRAN.

LA ÚNICA RELACIÓN QUE SE INFIERE ENTRE LOS CONCEPTOS ES LA DE "VIVÍPAROS" CON "MAMÍFEROS" Y CON "HOMBRE" YA QUE COMO SE SABE LOS VIVÍPAROS SON ANIMALES QUE PAREN VIVOS A LOS HIJOS (A DIFERENCIA DE LOS OVÍPAROS), LOS MAMÍFEROS SON VIVÍPAROS Y SI EL HOMBRE ES MAMÍFERO POR LO TANTO ES TAMBIÉN VIVÍPARO.

SE OBSERVA QUE LAS INTERRELACIONES ENTRE LOS CONCEPTOS NO SON COMPLEJAS Y POR LO TANTO EL LECTOR NO NECESITA DE LA INTEGRACIÓN DE OTROS CONCEPTOS DENTRO DEL ESQUEMA DE "PECES" PARA APRENDERLO DE MANERA SIGNIFICATIVA.

Á DIFERENCIA DE LA RED DE LA LECTURA "EL ARTISTA DEL TRAPECIO" SE OBSERVA UN SOLO CONCEPTO GENERALI-

ZADO (EL ARTISTA DEL TRAPECIO), QUE ENGLOBA OBJETOS, SITUACIONES Y ACCIONES. ESTA RED PARECE SER MÁS DE NATURALEZA EPISÓDICA QUE SEMÁNTICA, YA QUE DE ACUERDO A TULVING (1972) LA MEMORIA SEMÁNTICA SE REFIERE A LA ESTRUCTURA DEFINITORIA DE LOS CONCEPTOS INTERRELACIONADOS Y ÉSTA -- LECTURA PRÁCTICAMENTE SE REFIERE A HECHOS REALIZADOS -- POR "EL ARTISTA DEL TRAPECIO".

AMBAS LECTURAS TIENEN EN COMÚN QUE POCOS -- CONCEPTOS SE INCORPOREN A OTROS Y LAS RELACIONES QUE -- EXISTEN ENTRE ELLOS NO SON MUY SIGNIFICATIVAS, ES DECIR, LOS SUBCONCEPTOS EN AMBAS LECTURAS ÚNICAMENTE CALIFICAN AL CONCEPTO Y EN NINGÚN MOMENTO DEFINEN A ÉSTE. A PARTIR DE ESTO SI ES QUE SE PUEDE HABLAR DE "DIFICULTAD" DE LOS TEXTOS SE PODRÍA DECIR QUE AMBAS TIENEN EL MISMO GRADO -- SIN PODER DETERMINAR ESTE.

CON RESPECTO A LA RED SEMÁNTICA DE LA LECTURA "COPLAS HECHAS SOBRE UN ÉXTASIS DE ALTA CONTEMPLACIÓN" SE CREE DIFÍCIL SI NO ES QUE IMPOSIBLE ELABORAR DICHA RED, LA PRIMERA OBJECCIÓN PARA ELLO SERÍA ESTAR ESCRITA EN LENGUA POÉTICA ESTÁ ORIENTADA HACIA SI MISMA, HACIA EL MENSAJE CUYA ÚNICA REALIDAD SE SUSTENTA EN SU PROPIA ESTRUCTURA LINGUISTICA. ES ACUÑADA POR SU AUTOR DE MANERA NO AUTOMATIZADA, NO PREVISTA, Y ESTÁ SEMBRADA DE SORPRESAS QUE -- CONSTITUYEN OTRAS TANTAS DESVIACIONES RESPECTO DE LOS ESQUEMAS GRAMATICALES.

PARA PROBAR LA VALIDEZ DE LAS REDES SEMÁNTI-

CAS DEBE ATENDERSE A SU VALIDEZ EPISTEMOLÓGICA, PARA ESTO ES NECESARIO PEDIR A LOS ESPECIALISTAS EN CADA TEMA JUZGUEN LA VALIDEZ DE UN CONJUNTO DE PROPOSICIONES DERIVADAS DE O AL MENOS CONGRUENTE CON LA RED; PUEDE PEDIRSE A LOS EXPERTOS QUE JUZGUEN EL VALOR DE CADA OBSERVACIÓN PARA ENJUICIAR LA SIGNIFICACIÓN RELATIVA DE CADA UNA DE ESTAS -- DENTRO DE LA DISCIPLINA Y PARA EXAMINAR LA LISTA COMPLETA DE TODAS LAS OMISIONES SIGNIFICATIVAS.

## VII.- CONCLUSIONES

AL TRATAR DE ESTABLECER LA RELACIÓN ENTRE - COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN SE ENCONTRÓ QUE "LOS BUENOS COMPRENEDORES Y RETENEDORES" DE CIERTO MATERIAL NO LO SEGUAN SIENDO CUANDO CAMBIABA EL NIVEL DE DIFICULTAD DE -- ESTOS. ESTE RESULTADO PODRÍA SUGERIR QUE LOS "BUENOS COMPRENEDORES" SON CAPACES DE MANTENER LA INFORMACIÓN EN SU MEMORIA A CORTO PLAZO (RETENCIÓN) A DIFERENCIA DE LOS --- "MALOS COMPRENEDORES", Y QUE LA CAPACIDAD DE ALMACENAMIENTO PUEDE DEPENDER DE LA DIFICULTAD DEL TEXTO, YA QUE LA RETENCIÓN DE ALGUNOS TEXTOS PUEDE REQUERIR DE MUCHAS - OPERACIONES, COMO MAYOR NÚMERO DE INFERENCIAS, BUENA SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS, ATENCIÓN MÁS ESPECÍFICA. ESTE RESULTADO PODRÍA ESTAR APOYADO POR LA AFIRMACIÓN DE PERFETTI Y GOLDMAN (1970) QUIENES HAN MOSTRADO QUE LOS BUENOS COMPRENEDORES SON CAPACES DE MANTENER MÁS DE UN TEXTO EN LA MEMORIA A CORTO PLAZO QUE LOS MALOS COMPRENEDORES Y AL - MISMO TIEMPO BUENOS Y MALOS COMPRENEDORES NO DIFERIAN EN

UNA PRUEBA CONVENCIONAL DE MEMORIA. DE ÉSTA MANERA LAS -  
 DIFERENCIAS OBSERVADAS PUEDEN NO DEBERSE A DIFERENCIAS -  
 DE CAPACIDADES PER SE.

NO EXISTE POR EL MOMENTO ALGÚN ESTUDIO CON-  
 EL CUAL SE PUDIERAN COMPARAR LOS RESULTADOS DE ÉSTA IN--  
 VESTIGACIÓN, YA QUE ALGUNOS AUTORES HAN ENFOCADO SU ATEN--  
 CIÓN AL ESTUDIO DE ESTOS PROCESOS A TRAVÉS DE MANIPULA--  
 CIONES DE ASPECTO DEL TEXTO (POR EJEMPLO, CROMER 1970; -  
 KINTSCH 1974) Y OTROS AL ESTUDIO DE LAS HABILIDADES DEL-  
 LECTOR (POR EJEMPLO, OAKEN Y ASOCIADOS 1971; MATZ Y ----  
 ROHWER 1971; STICH 1972, 1974; KENNEDY Y WIENER 1973; --  
 LEVIN 1973; LESGOLD Y ASOCIADOS 1974; PERFETTI Y GOLDMAN,  
 BERGER, KOLERS 1975), PERO HASTA LA FECHA POCOS HAN --  
 SIDO QUIENES HAN INVESTIGADO LA INTERACCIÓN DE ÉSTAS VA  
 RIABLES COMO UN TODO (POR EJEMPLO, STEVENS Y RUMELHART-  
 1975; CON MATERIALES DE LECTURA ORAL; MILLER DE ISARD -  
 1975 QUIENES MANIPULARON MATERIALES ESCRITOS; KINTSCH Y  
 VAN DIJK 1978 QUIENES FORMULARON SU MODELO DE LA COMPREN  
 SIÓN Y PRODUCCIÓN DEL TEXTO TOMANDO EN CUENTA NO SOLO VA  
 RIABLES TEXTUALES Y LAS HABILIDADES DEL LECTOR SINO OTRA  
 VARIABLE COMO EL CONTEXTO, PROPÓSITOS, ACTITUDES Y EL CO  
 NOCIMIENTO DEL MUNDO (EL LECTOR). ESTA ÚLTIMA APROXIMA--  
 CIÓN PUEDE SER DE MUCHA UTILIDAD Y DE HECHO ES LA MÁŠ --  
 PROMETEDORA PARA ACERCARNOS MÁŠ AL ENTENDIMIENTO DE LOS-  
 PROCE SOS DE COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DE LECTURA.

EL FRACASO EN LA APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS



QUE TRATARON DE EVALUAR LA COMPRESIÓN, AL IGUAL QUE LA APLICACIÓN DE PRUEBAS PSICOMÉTRICAS APOYA LO QUE HA SEÑALADO SIMMON (1971) EN EL SENTIDO DE QUE ES NECESARIO - DETERMINAR EL DOMINIO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN - YA QUE NO SE SABE SI SE MEDIRAN HABILIDADES QUE PERTENECEN A LA COMPRESIÓN O HABILIDADES QUE SE REFIEREN MÁS - A LOS PROCESOS GENERALIZADOS DE PENSAMIENTO Y ESTOS FACTORES CUESTIONAN LA VALIDEZ DE CUALQUIER INSTRUMENTO DE MEDICIÓN. LAS ÚNICAS HABILIDADES QUE SE DIFERENCIARON DE MANERA CLARA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN FUÉ VOCABULARIO Y RAZONAMIENTO VERBAL, PERO ESTOS CORRELATOS SIGNIFICATIVOS NO PROPORCIONAN MUCHA INFORMACIÓN ACERCA DEL PROCESO DE COMPRESIÓN.

ESTA DEFICIENCIA EN LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES NO ES NADA NUEVO YA QUE DESDE HACE MUCHO TIEMPO DIVERSOS ESTUDIOS HAN SOMETIDO LOS RESULTADOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS A DIFERENTES PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS FACTORIAL. HAN HABIDO DESACUERDOS EN RELACIÓN A SI LA COMPRESIÓN ES UNA HABILIDAD O UNA SERIE DE HABILIDADES, SI SON INDEPENDIENTES Ó DEPENDIENTES, DAVIES (1944,1968) HA ESTADO EN EL CENTRO DE ÉSTA CONTROVERSIA ÉL CONCLUYÓ QUE LA COMPRESIÓN NO ERA UNA HABILIDAD MENTAL UNITARIA SINO MÁS BIEN ESTABA COMPUESTA DE OCHO HABILIDADES.

SIMON (1971) ARGUMENTÓ QUE EL PROBLEMA FUNDAMENTAL EN LAS PRUEBAS TRADICIONALES RESIDE EN LA DIFICULTAD DE SABER QUE ES LO QUE MIDEN.

ROJAS-DRUMOND (1979) AFIRMA QUE PUEDEN DESARROLLARSE TÉCNICAS PSICOMÉTRICAS MÁS SOFISTICADAS, PERO -- LA PRODUCCIÓN DE MECANISMOS DE MEDICIÓN MÁS APROPIADOS -- TENDRÁN QUE ESPERAR UN MEJOR ENTENDIMIENTO DE LOS PROCESOS DE COMPRESIÓN. PERO A PESAR DE ESTAS DEFICIENCIAS AL TRATAR DE MEDIR LA "COMPRESIÓN" ES NECESARIO MEDIRLA Y PARA ELLO SE TIENEN QUE ACEPTAR Y SELECCIONAR LAS MEJORES TÉCNICAS É INSTRUMENTOS DISPONIBLES HASTA QUE SE DESARROLLEN OTROS MÁS APROPIADOS.

EL HECHO DE QUE EL SUBTEST DE RAZONAMIENTO -- VERBAL Y LA PRUEBA DE VOCABULARIO FUERAN LOS QUE TUVIERAN LAS CORRELACIONES MÁS ALTAS Y SIGNIFICATIVAS CON LA RETENCIÓN Y LA COMPRESIÓN PODRÍA RELACIONARSE A LO OBSERVADO -- POR HUNT, LUNNEBERG Y LEWIS (1975) DE QUE LAS PERSONAS -- CON HABILIDADES VERBALES ALTAS SON MÁS RÁPIDAS AL ACCESO -- DE INFORMACIÓN EN MEMORIA A CORTO PLAZO. ÁSI UN COMPRENDE -- DOR CONTINUAMENTE MIDE LAS PROPOSICIONES DE ENTRADA CONTRA LAS CONTENIDAS EN EL ALMACÉN DE MEMORIA A CORTO PLAZO, DE TAL MODO QUE CUANDO HAY UN PEQUEÑO DECREMENTO EN EL -- HABLA CON LA QUE EL INDIVIDUO OPERA NORMALMENTE PODRÍA RESULTAR EN UN DETERIORO CON SU EJECUCIÓN. EL DECREMENTO EN EL VOCABULARIO Y DEL HABLA PODRÍA TENER EL MISMO EFECTO -- COMO DECREMENTO EN SU CAPACIDAD DE ALMACENAMIENTO.

LOS RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN CON RESPECTO A ESTAS HABILIDADES (VOCABULARIO Y RAZONAMIENTO-VERBAL) TAMBIÉN PODRÍAN APOYARSE CON LO QUE AFIRMA VAN -- DIJK (1980) EN EL SENTIDO DE QUE EL VOCABULARIO ES UNO DE

LOS FACTORES DEL ESTADO COGNOSCITIVO DEL USUARIO DE LA LENGUA QUE JUNTO CON SUS INTERESES, ACTITUDES, DESEOS NECESIDADES, PREFERENCIAS, VALORES Y NORMAS SERÁN LAS QUE DETERMINEN LA CLASE DE INFORMACIÓN QUE SELECCIONEN, ACENTUÉN, IGNOREN Y TRANSFORMEN, PARA QUE SE EFECTUÉ EL PROCESO DE COMPRESIÓN.

CON RESPECTO AL MÉTODO QUE USARON EL MAYOR -- NÚMERO DE SUJETOS (BUENOS Y MALOS COMPREENDEDORES) PARA RECORDAR LO LEIDO FUÉ LA IMAGINACIÓN RESULTANDO EFECTIVA ÚNICAMENTE A LOS "BUENOS COMPREENDEDORES" DEL MATERIAL DE MENOR DIFICULTAD. ESTE RESULTADO APOYA LO QUE SEÑALA LEVIN (1971) Y GOLINKOFF (1973) DE QUE TANTO LOS BUENOS COMO LOS MALOS COMPREENDEDORES NORMALMENTE PRODUCEN IMÁGENES MENTALES DURANTE LA LECTURA DEL TEXTO. PARA SOSTENER ÉSTA AFIRMACIÓN CITA EL TRABAJO DE MATZ Y ROWHRER (1971) QUIENES MOSTRATON QUE LOS MALOS COMPREENDEDORES NO ADOLECEN DE UNA COMPRESIÓN GENERAL DEFICIENTE, YA QUE ELLOS PODRÍAN COMPRENDER TAN -- BIEN COMO LOS BUENOS COMPREENDEDORES CUANDO SE AGREGARA -- OTRA VARIABLE QUE PUDIERA FACILITAR DE MANERA FAVORABLE EL PROCESO.

EL USO DE LA IMAGINACIÓN PARECE SER UNA ESTRATEGIA POTENCIAL QUE PUEDE SER INDUCIDA EN ALGUNOS LECTORES PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS MATERIALES DURANTE LA COMPRESIÓN Y LA RETENCIÓN.

CON RESPECTO AL ANÁLISIS GRAMATICAL Y LAS REDES SEMÁNTICAS, PUEDE COMENTARSE QUE SE HIZO ESTE ANÁLISIS

POSTERIOR A LA INVESTIGACIÓN CON EL FIN DE DETERMINAR SI LA DIFICULTAD DE LOS TEXTOS AFECTABA LOS RESULTADOS, --- ADEMÁS DE PODER DETERMINAR SI GRAMATICALMENTE DIFERÍAN O NO Y SI CUMPLÍAN CON LOS REQUISITOS BÁSICOS DE CONSTRUCCIÓN ESTABLECIDOS POR LA GRAMÁTICA.

EL INTENTO QUE SE HIZO PARA ELABORAR REDES SEMÁNTICAS DE LAS LECTURAS 1 Y 2 (DE LA LECTURA 3 NO FUÉ POSIBLE POR ESTAR ESCRITO EN VERSO) FUÉ CON EL OBJETO DE ORGANIZAR EL CONOCIMIENTO QUE NOS PROPORCIONAN AMBAS, -- ESTO SE HIZO ESTABLECIENDO LAS RELACIONES ENTRE LOS CONCEPTOS (VER CAPÍTULO V). ÉSTAS REDES NOS INDICAN QUE LAS LECTURAS 1 Y 2 PARECEN SER IGUALES EN CUANTO A SU DIFICULTAD DE PROCESAMIENTO YA QUE LA INFORMACIÓN INCLUIDA EN LA RED NOS PROPORCIONA UN NÍVEL DE DETALLE DE LOS ESQUEMAS, SACRIFICANDO EL ALCANCE DE LA INFORMACIÓN (ÉSTAS -- REDES NO SON MÁS QUE LA REPRESENTACIÓN DEL CONTENIDO DE LAS LECTURAS) A PESAR DE QUE SON POCOS LOS CONCEPTOS RELEVANTES INCLUIDOS EN LAS LECTURAS.

## ANEXO NO. 1

## LOS PECES.

HASTA HACE ALGÚN TIEMPO, ERA TODAVÍA MUY LIMITADO LO QUE SE SABÍA ACERCA DE LA VIDA DE LOS PECES: DE COMO SE DESARROLLARON, COMO ESTÁN ORGANIZADOS EN SU MEDIO ACUÁTICO, ETC. PORQUE SU MEDIO AMBIENTE NOS ES TOTALMENTE EXTRAÑO, Y AUNQUE EN CIERTO MODO, PODRÍAMOS CONSIDERARLOS NUESTROS PARIENTES LEJANOS, HACE MUCHÍSIMO TIEMPO QUE SU VIDA Y SU FORMA TOMARON UN RUMBO COMPLETAMENTE DISTINTO AL NUESTRO. SU EVOLUCIÓN Y SU EXISTENCIA HAN ESTADO SIEMPRE DETERMINADOS POR EL AGUA, Y EL AGUA TIENE PROPIEDADES MARCADAMENTE DISTINTAS DEL AIRE QUE NOS RODEA.

APROVECHANDO CADA RINCÓN DE SU VASTO DOMINIO, LOS PECES SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE. HAY PECES QUE RESPIRAN AIRE LO MISMO QUE AGUA, OTROS QUE VUELAN IGUAL QUE NADAN. PECES VIVÍPAROS Y PECES OVÍPAROS, HAY PECES REDONDOS Y PECES PLANOS O EN FORMA DE TUBO: PECES QUE NO PUEDEN VIVIR POR SÍ MISMOS, PECES QUE EMIGRAN MILES DE KILÓMETROS, Y PECES QUE PASAN TODA SU VIDA EN UN MISMO AGUJERO. RECONOCEMOS MUCHAS ESPECIES DE PECES, Y PROBABLEMENTE HAY MUCHAS MÁS DE CUYA EXISTENCIA NO TENEMOS NOTICIA SIN EMBARGO, A PESAR DE TODA ESA ENORME DIVERSIDAD HAY CIERTAS CARACTERÍSTICAS QUE SON COMUNES A TODOS LOS PECES, Y QUE LES HAN SIDO MOLDEADAS POR EL AGUA, QUE DOMINA TODO LO QUE SE MUEVE O VIVE EN ELLA.

EL AGUA HA IMPUESTO A LOS PECES SU FORMA GENÉRICA, SU FORMA DE RESPIRAR, SUS MOVIMIENTOS Y SU FORMA DE REPRODUCCIÓN, Y LES HA DADO UN SENTIDO EXCLUSIVO QUE NO POSEE NINGÚN OTRO ANIMAL, EL DE PERCIBIR CIERTAS COSAS DENTRO DEL AGUA. LA NATURALEZA DEL MUNDO ACUÁTICO, HA OFRECIDO A LOS PECES AMPLIAS OPORTUNIDADES DE ESPECIALIZACIÓN QUE ELLOS HAN SABIDO -

APROVECHAR.

PERO TODA ESA DIVERSIDAD DE AMBIENTES HA TENIDO SU EFECTO SOBRE -  
LOS PECES. MUCHAS DE LAS INNUMERABLES MODIFICACIONES DE ESTRUCTURA, FOR -  
MA, ALETAS, ETC., QUE SE ENCUENTRAN EN LOS PECES, SON SIMPLEMENTE MODIFI -  
CACIONES QUE HAN DESARROLLADO PARA ADAPTARSE A UN MEDIO AMBIENTE DETERMI -  
NADO.

LOS PECES OCUPAN ESTE PLANETA POR MILLONES Y MILLONES, CRIANDO, -  
CRECIENDO, VIVIENDO Y MURIENDO EN CUALQUIER RINCÓN, DESDE CHARCOS HASTA -  
INMENSOS OCEÁNOS. HAY MUCHAS MÁS ESPECIES DE INSECTOS, PERO NI SIQUIERA -  
LOS INSECTOS PUEDEN IGUALAR A LOS PECES EN VARIEDAD DE TAMAÑOS Y FORMAS:  
DESDE DIMINUTOS ANIMALES HASTA MONSTRUOS DE 15 METROS DE LARGO. Y ENTRE -  
TODOS LOS VERTEBRADOS DE LA TIERRA, SON LOS MÁS ANTIGUOS, PUES PUEBLAN LAS  
AGUAS MUCHOS AÑOS ANTES DE QUE EL PRIMERO DE ELLOS SE AVENTURASE A SALIR -  
A LA TIERRA PARA DAR COMIENZO AL LARGO PROCESO EVOLUTIVO QUE DIÓ ORIGEN -  
A LOS MAMÍFEROS Y FINALMENTE AL HOMBRE.

## ANEXO No 2

## EL ARTISTA DEL TRAPECIO:

UN ARTISTA DEL TRAPECIO COMO ES DE TODOS CONOCIDO, ES EL ARTE QUE SE PRACTICA EN LO ALTO DE LAS CARPAS DE LOS GRANDES CIRCOS Y ES UNO DE LOS MÁS DIFÍCILES ENTRE TODOS LOS DISPONIBLES AL HOMBRE- Y ÉL HABÍA ORGANIZADO SU VIDA DE TAL FORMA, PRIMERO POR AFÁN PROFESIONAL DE LOGRAR LA PERFECCIÓN DESPUÉS POR COSTUMBRE QUE YA SE HABÍA VUELTO TIRÁNICA, QUE MIENTRAS TRABAJARA EN LA MISMA COMPAÑÍA, PERMANECÍA DÍA Y NOCHE EN EL TRAPECIO. TODAS LAS NECESIDADES -POR OTRA PARTE MUY PEQUEÑAS- ERAN SATISFECHAS POR SIRVIENTES QUE SE TURNABAN Y VIGILABAN DESDE ABAJO. TODO LO QUE SE NECESITARA ARRIBA LO SUBÍAN Y BAJABAN CON CANASTILLAS CONSTRUÍDAS ESPECIALMENTE PARA LA OCASIÓN.

DE ESTA FORMA DE VIVIR SE CREABAN PROBLEMAS ESPECIALES PARA EL TRAPECELISTA EN SUS RELACIONES CON EL RESTO DEL MUNDO. SOLO ERA UN POCO MOLESTO DURANTE LOS OTROS NÚMEROS DEL PROGRAMA YA QUE NO SE PODÍA OCULTAR QUE ÉL ESTABA ALLÁ ARRIBA, AUNQUE PERMANECÍA INMÓVIL, SIEMPRE ALGÚN CURIOSO VOLTEABA HACIA ÉL. PERO EL DIRECTOR SE MOSTRABA TOLERANTE PORQUE ERA UN EXCELENTE ARTISTA, EXTRAORDINARIO E INSISTITUIBLE. ADEMÁS ERA CONOCIDO QUE NO VIVÍA ASÍ POR SIMPLE CAPRICHOS Y QUE SÓLO AQUEL ESTILO DE VIDA LE PERMITÍA ESTAR ENTRENANDO CONSTANTEMENTE Y CONSERVAR LA PERFECCIÓN DE SU ARTE.

ADEMÁS ALLÁ EN LAS ALTURAS SE ENCONTRABA MUY BIEN. EN LOS DÍAS CALIENTES DE VERANO, SE ABRÍAN LAS VENTANAS LATERALES QUE ESTABAN ALREDEDOR DE LA CÚPULA, Y EL SOL Y EL AIRE ENTRABAN LIBREMENTE DÁNDOLE UNA CIERTA BELLEZA AL LUGAR. SU TRATO CON LOS DEMÁS HUMANOS ERA MUY LIMITADO. ALGUNA VEZ CUANDO SE CAÍERA POR LA CUERDA ALGÚN COLEGA, SE SENTABA A SU LADO EN EL TRAPECIO, UNO APOYADO EN UNA CUERDA Y CHARLABAN DURANTE LARGO TIEMPO. OTRAS VE

CES LOS OBREROS QUE REPARABAN LA CARPA CAMBIABAN CON ÉL ALGUNA PALABRA O BIEN EL ELECTRICISTA QUE COMPROBABA LAS INSTALACIONES EN LA GALERÍA - MÁS ALTA LE GRITABA ALGUNA FRASE, USUALMENTE POCO COMPENSIBLE.

A NO SER POR ESOS MOMENTOS SIEMPRE SE ENCONTRABA SOLO, ALGUNA - VEZ ALGÚN EMPLEADO, QUE PASEABA POR EL CIRCO A LA HORA DE LA SIESTA, - ELEVABA SU MIRADA A LA CASI ATRAYENTE ALTURA, DONDE EL TRAPEICISTA SE ENCONTRABA TRABAJANDO EN EJERCITAR SU ARTE SIN SABER QUE ALGUIEN LO OBSERVABA.

ASÍ PODRÍA HABER CONTINUADO SU EXISTENCIA EL ARTISTA DEL TRAPEICIO A NO SER POR LOS INEVITABLES Y CONSTANTES VIAJES DE UN LUGAR A OTRO Y - QUE LE MOLESTABAN EN GRADO SUMO. ES CIERTO QUE EL EMPRESARIO CUIDABA DE QUE ESTE SUFRIMIENTO FUERA LO MENOR POSIBLE.

EL TRAPEICISTA SALÍA HACIA LA ESTACIÓN DEL FERROCARRIL EN UN AUTO MÓVIL DE CARRERAS QUE CORRÍA A LAS HORAS DE LA MADRUGADA CON EL FÍN DE - EVITAR EL TRÁFICO Y POR LAS CALLES DESIERTAS Y A LA MÁXIMA VELOCIDAD DE MASIADO LENTA, SIN EMBARGO, PAR EL ARTISTA DEL TRAPEICIO

EN EL TREN SE ENCONTRABA UN COMPARTIMIENTO ARREGLADO SOLO PARA - ÉL EN DONDE ENCONTRABA, ARRIBA, EN LA RED DE LOS EQUIPAJES, UNA SUSTITUCIÓN MUY POBRE Y MEZQUINA -PERO DE ALGUNA MANERA SIMILAR- A SU MANERA DE VIVIR.

AL LLEGAR A SU DESTINO, YA ESTABA ENARBOLADO EL TRAPEICIO, AÚN - CUANDO NO SE HUBIERAN COLOCADO LAS TABLAS NI LAS PUERTAS. PERO PARA EL EMPRESARIO ERA EL MOMENTO DE MAYOR FELICIDAD CUANDO EL TRAPEICISTA APOYABA EL PIE EN LA CUERDA Y EN UN INSTANTE SE ENCONTRABA DE NUEVO EN EL - TRAPEICIO.



A PESAR DE TODAS ESTAS PRECAUCIONES, LOS VIAJES MOLES-  
TABAN GRAVEMENTE LOS NERVIOS DEL ARTISTA, DE TAL FORMA QUE A -  
PESAR DE SER VENTAJOSO ECONÓMICAMENTE, SIEMPRE LE RESULTABAN -  
DLESTOS.

UNA VEZ DURANTE UN VIAJE, SE ENCONTRABA EL TRAPICISTA -  
LA RED Y EL EMPRESARIO REPOSTADO EN EL RINCÓN DE LA VENTANA  
LEYENDO UN LIBRO. EL ARTISTA DEL TRAPICIO LE RECLAMÓ SUAVEMEN-  
E. LE DIJO, MORDIÉNDOSE LOS LABIOS, QUE EN LO SUCESIVO NECESI-  
ABA PARA PODER VIVIR NO UN TRAPICIO, COMO HASTA ESE MOMENTO,-  
NO DOS, UNO FRENTE A OTRO.

EL EMPRESARIO ACEPTÓ INMEDIATAMENTE. PERO EL TRAPICISTA  
COMO SI QUISIERA DEMOSTRAR QUE LA ACEPTACIÓN POR PARTE DEL EM-  
PRESARIO NO TENÍA NINGUNA IMPORTANCIA, AÑADIÓ QUE JAMÁS, BAJO -  
NINGUNA CIRCUNSTANCIA, TRABAJARÍA EN UN SOLO TRAPICIO. PARECÍA  
TERRORIZARLE LA IDEA QUE LE PUDIERA OCURRIR ALGUNA VEZ. EL EM-  
PRESARIO DETENIENDO Y OBSERVANDO CON CUIDADO A SU ARTISTA, DE-  
JARÓ NUEVAMENTE SU COMPLETA CONFORMIDAD. DOS TRAPICIOS SON ME-  
R QUE SÓLO UNO. ADEMÁS, LOS NUEVOS EJERCICIOS PODRÍAN SER MÁS  
ARIADOS Y VISTOSOS.

PERO EL ARTISTA DEL TRAPICIO SE ECHÓ A LLORAR DE NUEVO  
EMPRESARIO CONMOVIÓSE PROFUNDAMENTE, SE LEVANTO DE UN SALTO  
PREGUNTÓLE QUE LE OCURRÍA, Y COMO NO RECIBIERA NINGUNA RESPUES-  
A, SE SUBIÓ AL ASIENTO, LO ACARICIÓ Y ABRAZÓ, ESTRECHANDO SU -  
ESTRO CONTRA EL SUYO, HASTA SENTIR LAS LÁGRIMAS EN SU PIEL. DES-  
DES DE MUCHAS PREGUNTAS SIN RESPUESTAS Y PALABRAS CARIÑOSAS, EL  
TRAPICISTA EXCLAMÓ ENTRE SOLLOZOS:

SOLO CON UNA BARRA EN LAS MANOS ¡CÓMO ERA POSI

BLE QUE YO VIVIERA ASÍ!

A PARTIR DE ESE MOMENTO LE FUÉ FÁCIL AL EMPRESARIO CON SOLARLO. LE PROMETIÓ QUE EN LA PRIMERA ESTACIÓN, EN LA PRIMERA OPORTUNIDAD EN QUE SE DETUVIERA EL TREN, TELEGRAFIARÍA PARA - QUE LE FUERA INSTALADO UN SEGUNDO TRAPECIO Y SE REPROCHÓ PROFUNDAMENTE A SÍ MISMO POR LA CRUELDAD DE HABER DEJADO AL ARTISTA TRABAJAR TANTO TIEMPO EN UN SOLO TRAPECIO. EN FIN, DANDOLE LAS GRACIAS POR HABERLE HECHO NOTAR EL ERROR QUE HABÍA MANTENIDO. DE ESTA MANERA PUDO EL EMPRESARIO TRANQUILIZAR AL ARTISTA - Y VOLVER A SU RINCÓN Y A SU LIBRO.

SIN EMBARGO, NO ESTABA TRANQUILO: CON PREOCUPACIÓN ESPÍABA, A ESCONDIDAS, POR ENCIMA DE SU LIBRO, AL TRAPECISTA. SI TALES PENSAMIENTOS HABÍAN EMPEZADO A ATORMENTARLE, ¿PODÍAN YA CESAR POR COMPLETO? ¿NO SEGUIRÍAN AUMENTANDO DÍA A DÍA? ¿NO AMENAZARÍAN SU EXISTENCIA?. Y EL EMPRESARIO, CON UN SENTIMIENTO DE - ALARMA, CREYÓ VER EN AQUEL SUEÑO EN APARIENCIA TRANQUILO EN QUE HABÍAN TERMINADO LOS SOLLOZOS, COMO COMENZÓ A DIBUJARSE LA PRIMERA ARRUGA EN LA LISA E INFANTIL FRENTE DEL ARTISTA DEL TRAPECIO.

FRANZ KAFKA:

## ANEXO No 3

## COLPLAS HECHAS SOBRE UN EXTASIS DE ALTA CONTEMPLACION:

ENTRÉME DDONDE NO SUPE,  
Y QUEDÁME NO SABIENDO:  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

YO NO SUPE DONDE ENTRAB,  
PERO, CUANDO ALLÍ ME VI,  
SIN SABER DONDE ME ENTRABA,  
GRANDES COSAS ENTENDÍ:  
NO DIRÉ LO QUE SENTÍ,  
QUE ME QUEDÉ NO SABIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

DE PAZ Y DE PIEDAD  
ERA LA CIENCIA PERFECTA,  
EN PROFUNDA SOLEDAD,  
ENTENDÍA VÍA RETA:  
ERA COSA TAN SECRETA,  
QUE ME QUEDE BALBUCIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

ESTABA TAN EMBEBIDO,  
TAN ABSORTO Y AJENADO,  
QUE ME QUEDÓ MI SENTIDO  
DE TODO SENTIR PRIVADO:  
Y EL ESPÍRITU DOTADO  
DE UN ENTENDER NO ENTENDIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

EL QUE ALLÍ LLEGA DE VERO,  
 DE SÍ MISMO DESFALLECE,  
 CUANTO SABÍA PRIMERO  
 MUCHO BAJO LE PARECE;  
 Y SU CIENCIA TANTO CRECE,  
 QUE SE QUEDA NO SABIENDO,  
 TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

CUANTO MÁS ALTO SE SUBE,  
 TANTO MENOS ENTENDÍA  
 QUE ES LA TENEBROSA NUBE  
 QUE A LA NOCHE ESCLARECÍA:  
 POR ESO QUIEN LO SABÍA  
 QUEDA SIEMPRE NO SABIENDO,  
 TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

ESTE SABER NO SABIENDO  
 ES DE UN ALTO PODER,  
 QUE LOS SABIOS ARGUYENDO  
 JAMÁS LE PUEDEN VENCER:  
 QUE NO LLEGA SU SABER  
 A NO ENTENDER ENTENDIENDO  
 TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

Y ES DE TAN ALTA EXCELENCIA  
 AQUESTE SUMO SABER,  
 QUE NO HAY FACULTAD NI CIENCIA  
 QUE LE PUEDAN EMPRENDER:

QUIEN NO SUPIERA VENCER  
CON UN NO SABER SABIENDO,  
IRÁ SIEMPRE TRASCENDIENDO.

Y SI LO QUERÉIS OFR,  
CONSISTE ESTA SUMA CIENCIA  
EN UN SUBIDO SENTIR  
DE LA DIVINAL ESENCIA:  
ES OBRA DE SU CLEMENCIA  
HACER QUEDAR NO ENTENDIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

SAN JUAN DE LA CRUZ.

## ANEXO No 4

## CUESTIONARIO TEXTO No 1

1.- ¿ QUÉ TÍTULO LE DARÍAS TÚ AL ESCRITO QUE ACABAS DE LEER ?

---

2.- ¿ POR QUÉ SE DICE QUE LOS PECES Y EL HOMBRE TOMARON DISTINTOS RUMBOS EN SU DESARROLLO EVOLUTIVO ?

---

---

3.- ¿ POR QUÉ SABEMOS TAN POCO DE LA VIDA DE LOS PECES ?

---

---

4.- LA PRINCIPAL DIFERENCIA ENTRE LOS PECES Y EL HOMBRE ES

---

5.- ¿ CUALES SON LAS CARACTERÍSTICAS QUE EL AGUA LES HA MOLDEADO A TODOS LOS PECES ?

---

---

6.- TODAS LAS CARACTERÍSTICAS QUE POSEEN LOS PECES LES SIRVEN PARA,

---

7.- SE DICE QUE LOS PECES TIENEN UN SEXTO SENTIDO QUE ES

---

8.- EL PROCESO EVOLUTIVO QUE SE INICIÓ CUANDO EL PRIMER PEZ SALIÓ A LA TIERRA DIÓ ORIGEN A

---

---

9.- ¿ QUIENES FUERON LOS PRIMEROS VERTEBRADOS QUE POBLARON LA TIERRA ?

- A) LOS INSECTOS
- B) LOS MAMÍFEROS
- C) LOS PECES
- D) EL HOMBRE

10.- ENTRE TODAS LAS ESPECIES, LOS PECES SON LOS QUE CUENTAN CON MAYOR DIVERSIDAD DE

---

11.- ¿ CÓMO PODRÍAS RESUMIR EL CONTENIDO DEL TEXTO EN TRES RENGLONES ?

---

---

---

## ANEXO No 5

## CUESTIONARIO      TEXTO 2

.- ¿ DE QUIEN ES LA OBRA QUE ACABA UD. DE LEER ?

---

.- DIGA EN NO MÁS DE CINCO PALABRAS ¿ CUÁL ES EL TEMA PRINCIPAL DE LA OBRA ?

---

.- ADEMÁS DE ENTABLAR RELACIONES CON LOS TRABAJADORES DEL CIRCO, ¿ QUE TIPO DE CONTACTOS TENÍA CON EL MUNDO ?

A) RADIO Y TELEVISIÓN

B) VIAJES

C) PERIÓDICOS

D) OTROS

.- ¿ CUÁL ES EL PERSONAJE AMIGO DEL ARTISTA DEL TRAPECIO

---

.- ¿ QUE ES LO QUE OBLIGA AL ARTISTA A LLEVAR ESA FORMA DE VIDA?

A) IMPEDIMENTO FÍSICO

B) PERFECCIONAMIENTO EN SU TRABAJO

C) PARA MANTENERSE EN FORMA

D) CAPRICHOS Y ALTANERÍA

.- ¿ QUE PETICIÓN HACE EL ARTISTA DEL TRAPECIO AL EMPRESARIO ?

---



7.- ¿ QUE RAZONES TIENE EL ARTISTA PARA HACER ESA PETICIÓN ?

- A) DESCONTENTO CONSIGO MISMO
- B) DESEO DE SUPERACIÓN
- C) VEJEZ DEL ARTISTA
- D) INSEGURIDAD DEL ARTISTA

8.- ¿ COMO LE ERAN SATISFECHAS SUS NECESIDADES BÁSICAS ?

---

9.- ¿ POR QUÉ SE ENCUENTRA EXTRAORDINARIO AL ARTISTA ?

- A) POR SU PERFECCIÓN
- B) POR SU PROFESIONALISMO
- C) POR SU EXTRAVAGANCIA
- D) POR SU CONSTANCIA
- E) TODAS LAS ANTERIORES

10.- ¿ DONDE SE ENCONTRABA EL TRAPICISTA DURANTE LOS OTROS NÚMEROS ?

- A) ENCERRADO EN SU CAMERINO
- B) EN LAS TRIBUNAS VIENDO EL ESPACTÁCULO
- C) EN EL LUGAR DE SIEMPRE
- D) NINGUNA DE LAS ANTERIORES.

11.- ¿ QUE HIZO EL TRAPICISTA CUANDO EL EMPRESARIO ACCEDIÓ A SU PETICIÓN ?

- A) DIÓ LAS GRACIAS
- B) NO HIZO, NI DIJO NADA
- C) SE PUSO A LLORAR
- D) SE SUICIDÓ

12.- ¿ QUE CREYÓ VER EL EMPRESARIO EN EL SUEÑO DEL ARTISTA ?

---

13.- ¿ CUÁL ES EL MENSAJE DEL AUTOR EN LA OBRA ?

- A) EL HOMBRE SIEMPRE BUSCA LA EXCELENCIA
- B) TODA EXAGERACIÓN ES MALA
- C) LA PERFECCIÓN NO EVITA LA DECADENCIA O -  
MORTALIDAD.
- D) LA VIDA EN LAS ALTURAS DA MAYOR VISIÓN DEL  
MUNDO.

## ANEXO No 6

## CUESTIONARIO      TEXTO 3

## PREGUNTAS.

1.- ESCRIBE EN FORMA BREVE POR QUÉ EXISTE CONTRADICCIÓN (PARADOJA) EN EL SIGUIENTE PÁRRAFO:

NO DIRÉ LO QUE SENTÍ  
QUE ME QUEDE SO SABIENDO  
TODA CIENCIA. TRASCENDIENDO.

---

---

---

2.- EL TEMA TRATA DE:

- A).- UN CANTO DE AMOR HUMANO
- B).- COMUNICACIÓN DEL ALTA CON LO DIVINO
- C).- UN PROCESO DE PERFECCIONAMIENTO.
- D).- UN AVANCE DE LA CIENCIA.

3.- EL NOMBRE DEL AUTOR DEL TEXTO ES:

- A) SANTA TERESA DE JESÚS
- B) SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ
- C) SAN JUAN DE LA CRUZ
- D) FRAY LUIS DE LEÓN.

4.- EL AUTOR QUISO DECIR CON " TODA CIENCIA TRASCENDIENDO "

- A).- QUE FUE MÁS ALLÁ DEL SENTIR Y DEL NO SABER
- B).- QUE AÚN SIENDO TAN PERFECTA SE LE PUEDE VENCER.
- C).- QUE NO SINTIÓ, QUE NO ENTENDIÓ Y QUE SE QUEDÓ NO -  
SABIENDO.

D).- QUE QUIEN SABE LA CIENCIA NO SIEMPRE LA ENTIENDE

5.- EL CONCEPTO QUE TIENE EL AUTOR DEL TEXTO SOBRE EL HOM  
BRE ES DE :

A).- UN SER PERFECTO

B).- UN SER IMPERFECTO

C).- UN SER DUAL

D).- B Y C

E).- A Y C

6.- EL AUTOR QUIERE DECIR CON " ERA LA CIENCIA PERFECTA ",

A).- QUE ERA UN SUBIDO SENTIR

B).- QUE LOS SABIOS LA PUEDEN VENCER

C).- QUE HAY FACULTAD PARA COMPRENDERLA

D).- QUE ERA UNA COSA TAN SECRETA.

7.- EL AUTOR ESCRIBE:

YO NO SUPE DONDE ENTRABA  
PERO CUANDO ALLÍ ME VÍ,  
SIN SABER DONDE ESTABA,  
GRANDES COSAS ENTENDÍ.

EN LO CUAL QUISO DAR A ENTENDER:

A).- QUE HABÍA ENCONTRADO LA CIENCIA PERFECTA

B).- QUE HABÍA LOGRADO LA UNIÓN CON LA AMADA

C).- QUE SE ENCONTRABA SOLO

D).- QUE TODO ERA PRODUCTO DE UN SUEÑO

E).- QUE ESTABA PERDIDO Y CASUALMENTE ENCONTRÓ LO QUE BUS  
CABA.

8.- COMPLETA EL SIGUIENTE PÁRRAFO DE ACUERDO AL TEXTO QUE A  
CABAS DE LEER.

ESTABA TAN EMBEBIDO,  
TAN ABSORTO Y AJENADO  
QUE SE QUE DÍ MI SENTIDO  
DE . . . . .

- 9.- EL SENTIMIENTO EL CUAL SE REFIERE EL AUTOR ES DE :
- A) AMOR MUNDANO
  - B) ODIO
  - C) AMOR DIVINO.
  - D) INDIFERENCIA.
- 10.- EN EL TEXTO SE DICE QUE LA CIENCIA :
- A) COMPLICA TODO
  - B) ES PERFECTA.
  - C) ES DE BAJO PODER
  - D) ES IMPERFECTA.
- 11.- EL CONCEPTO QUE TIENE EL AUTOR DEL TEXTO SOBRE EL SABER-  
ES DE :
- A).- EL SABER ES DE GRAN EXCELENCIA
  - B).- EL SABER ES DE BAJO PODER
  - C).- EL SABER ES FÁCILMENTE VENCIDO
  - D).- EL SABER ES FÁCIL DE EMPRENDER.

## ANEXO No 7

## CUESTIONARIO.

LEE CUIDADOSAMENTE LAS PREGUNTAS QUE APARECEN A CONTINUACIÓN Y RESPONDE SEGÚN LAS INDICACIONES QUE SE TE DEN EN CADA UNA.

1.- HABÍAS LEÍDO ESTA U OTRA INFORMACIÓN PARECIDA ? PON UNA X SOBRE LA RESPUESTA QUE CORRESPONDE:

\_\_\_\_\_

SI

\_\_\_\_\_

NO

2.- SI CONTESTASTE sí, INDICA CON QUÉ FRECUENCIA LO HAN HECHO, TACHANDO LA LETRA DE UNA DE LAS OPCIONES SIGUIENTES

A).- MUCHAS VECES

B).- ALGUNAS VECES

C).- RARA VEZ

D).- NO PUEDO PRECISAR

3.- A CONTINUACIÓN SE TE DAN VARIOS MÉTODOS QUE SE UTILIZAN PARA RECORDAR LO LEÍDO. SEÑALA SI EMPLEASTE UNO O VARIOS DE ELLOS PARA RECORDAR, TACHANDO LA LETRA DE LA O LAS OPCIONES QUE CORRESPONDAN A LO QUE HICISTE :

A).- LO LEÍSTE VARIAS VECES

B).- SUBRAYASTE

C).- ELEGISTE PALABRAS CLAVES

D).- TE IMAGINASTE LA SITUACIÓN, PERSONA, EVENTO, OBJETO, ETC.

E).- RELACIONASTE LO LEÍDO CON ALGUNA EXPERIENCIA PROPIA

F).- OTRAS. INDICA CUÁLES: \_\_\_\_\_

---

RESPONDE BREVEMENTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

4.- CUANDO NO ENTIENDES EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA AL ESTAR LEYENDO, ¿ QUE HACES ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.- CUANDO NO ENTIENDES UNA ORACIÓN AL ESTAR LEYENDO, ¿ QUE HACES ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.- ¿ ACOSTUMBRAS LEER CON FRECUENCIA ?

\_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_  
SI        NO

7.- ¿ CUANTO TIEMPO DEDICAS A LA LECTURA DIARIAMENTE ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.- APARTE DE LO QUE TE DEJAN ESTUDIAR EN LA ESCUELA, ¿ LEES OTRO TIPO DE LECTURAS ?

\_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_  
SI        NO

9.- SI TU RESPUESTA ANTERIOR FUE AFIRMATIVA, ESPECIFICA ¿ QUE TIPO DE LECTURA ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO No 8

## INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.

LEE CUIDADOSAMENTE LOS OBJETIVOS QUE SE TE PLANTEAN, ASÍ COMO EL TEXTO QUE APARECE A CONTINUACIÓN.

UNA VEZ QUE HAYAS LEÍDO CADA CUADRO, RESPONDE CUANDO SEA NECESARIO. SI NO PUEDES CONTESTAR ALGUNO, VUELVE A ESTUDIAR LA INFORMACIÓN QUE SE TE DIÓ CON ANTERIORIDAD. PARA VERIFICAR SI TUS RESPUESTAS HAN SIDO CORRECTAS, PÁSA A LA ÚLTIMA HOJA DE ESTE CUADERNILLO EN DONDE APARECEN.



**OBJETIVO GENERAL:**

EL ALUMNO CONOCERÁ ALGUNAS DE LAS CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES ACERCA DE LOS PECES.

**CONDUCTAS DE ENTRADAS:**

LOS ALUMNOS SABRÁN LEER Y ESCRIBIR

**OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

EL ALUMNO:

- 1.- SEÑALARÁ LA IMPORTANCIA DEL AGUA PARA LA EVOLUCIÓN Y -  
EXISTENCIA DE LOS PECES.
- 2.- DESCRIBIRÁ LAS DIFERENTES CARACTERÍSTICAS QUE PUEDEN -  
PRESENTAR LOS PECES.
- 3.- SEÑALARÁ LAS CARACTERÍSTICAS COMUNES A TODOS LOS PECES  
QUE LES HAN SIDO MOLDEADAS POR EL MEDIO ACUÁTICO.
- 4.- MENCIONARÁ A QUE SE HAN DEBIDO LAS MODIFICACIONES DE -  
ESTRUCTURA, FORMA, ALETAS, ETC. QUE SE ENCUENTRAN EN LOS  
PECES.
- 5.- MENCIONARÁ LA EXISTENCIA DE LA GRAN VARIEDAD DE TAMAÑOS  
Y FORMAS QUE PRESENTAN LOS PECES.
- 6.- ESPECIFICARÁ QUE DE ENTRE TODOS LOS VERTEBRADOS LOS PECES  
SON LOS MAS ANTIGUOS QUE POBLARON LA TIERRA.
- 7.- ESCRIBIRÁ CUAL FUÉ EL PROCESO EVOLUTIVO QUE DIÓ ORIGEN -  
AL HOMBRE.

## LOS PECES:

---

HASTA HACE ALGÚN TIEMPO, ERA TODAVÍA MUY LIMITADO LO QUE SE SABÍA ACERCA DE LA VIDA DE LOS PECES, DE COMO SE DESARROLLARON, COMO ESTÁN ORGANIZADOS EN SU MEDIO ACUÁTICO, ETC. PORQUE SU MEDIO AMBIENTE NOS ES TOTALMENTE EXTRAÑO Y AUNQUE EN CIERTO MODO PODRÍAMOS CONSIDERARLOS NUESTRO PARIENTES AUNQUE LEJANOS, HACE MUCHÍSIMO TIEMPO QUE SU VIDA Y SU FORMA TOMARON UN RUMBO COMPLETAMENTE DISTINTO AL NUESTRO. SU EVOLUCIÓN Y SU EXISTENCIA HAN - ESTADO SIEMPRE DETERMINADOS POR EL AGUA Y EL AGUA TIENE PROPIEDADES MARCADAMENTE DISTINTAS DEL AIRE QUE NOS RODEA.

---

1.- LA VIDA Y FORMA DE LOS PUEBLOS TOMARON UN RUMBO DIFERENTE AL NUESTRO, YA QUE EL \_\_\_\_\_ HA DETERMINADO SIEMPRE SU \_\_\_\_\_ Y SU \_\_\_\_\_

---

2.- ¿ POR QUÉ ERA MUY LIMITADO, HASTA HACE ALGÚN TIEMPO LO QUE SABÍA ACERCA DE LA VIDA DE LOS PECES ?

---



---



---

3.- ¿ CUÁL FUÉ LA CAUSA DE QUE SU VIDA Y SU FORMA TOMARAN UN RUMBO DISTINTO AL NUESTRO ?

---



---



---

---

APROVECHANDO CADARINCÓN DE SU VASTO DOMINIO, LOS PECES SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE. HAY PECES - QUE RESPIRAN EN EL AIRE LO MISMO QUE EN EL AGUA, OTROS QUE ANDAN Y VUELAN AL IGUAL QUE NADAN, PECES VIVÍPAROS Y PECES OVÍPAROS. HAY POCOS REDONDOS Y PECES PLANOS, O EN FORMA DE TUBO: PECES QUE NO PUEDEN VIVIR POR SÍ MIS MOS, PECES QUE EMIGRAN MILES DE KILÓMETROS, Y PECES QUE PASAN TODA SU VIDA EN UN MISMO AGUJERO.

---

---

4.- ¿ POR QUÉ SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE LOS - PECES.

---

---

5.- DESCRIBE CUÁLES SON LOS AMBIENTES EN DONDE PUEDEN RES - PIRAR LOS PECES: \_\_\_\_\_

---

---

6.- MENCIONA LAS DIFERENTES FORMAS DE DESPLAZAMIENTO QUE - PUEDEN TENER LOS PECES : \_\_\_\_\_

---

---

7.- DE ACUERDO A SU FORMA DE REPRODUCIRSE LOS PECES PUEDEN SER: \_\_\_\_\_

---

---

8.- CUÁLES SON LAS PRINCIPALES FORMAS QUE PUEDEN TENER LOS - PECES: \_\_\_\_\_

---

---

---

9.- MENCIONA LAS DIFERENTES FORMAS DE VIDA QUE PUEDEN ADOPTAR LOS PECES : \_\_\_\_\_

---

RECONOCEMOS MUCHAS ESPECIES DE PECES, Y PROBABLEMENTE HAY MUCHAS DE CUYA EXISTENCIA NO TENEMOS NOTICIAS. SIN EMBARGO A PESAR DE TODA SU ENORME DIVERSIDAD, HAY CIERTAS CARACTERÍSTICAS QUE SON COMUNES A TODOS LOS PECES, QUE LES HAN SIDO MOLDEADOS POR EL AGUA QUE DOMINA A TODO LO QUE SE MUEVE O VIVE EN ELLA.

EL AGUA HA IMPUESTO A LOS PECES SU FORMA GENÉRICA, SU FORMA DE RESPIRAR, SUS MOVIMIENTOS Y SU FORMA DE REPRODUCCIÓN Y LES HA DADO UN SEXTO SENTIDO EXCLUSIVO QUE NO POSEE NINGÚN OTRO ANIMAL, EL DE PERCIBIR CIERTAS COSAS DENTRO DEL AGUA. - LA NATURALEZA DEL MUNDO ACUÁTICO, HA OFRECIDO A LOS PECES AMPLIAS OPORTUNIDADES DE ESPECIALIZACIÓN QUE ELLOS HAN SABIDO APROVECHAR.

PERO TODA ESTA DIVERSIDAD DE AMBIENTES HA TENIDO SU EFECTO SOBRE LOS PECES. MUCHAS DE LAS INNUMERABLES MODIFICACIONES DE ESTRUCTURA, FORMA, ALETAS, ETC. QUE SE ENCUENTRAN EN LOS PECES, SON SIMPLEMENTE MODIFICACIONES QUE SE HAN DESARROLLADO PARA ADAPTARSE A UN MEDIO AMBIENTE DETERMINADO.

---

10.- A PESAR DE LA GRAN DIVERSIDAD DE ESPECIES QUE EXISTEN - EL AGUA LES HA MOLDEADO : \_\_\_\_\_

---

11.- ¿ CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS COMUNES QUE EL AGUA LES

HA MOLDEADO : \_\_\_\_\_

11.- ¿ CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS COMUNES QUE EL AGUA -  
LES HA IMPUESTO A LOS PECES ? \_\_\_\_\_

12.- ¿ POR QUÉ LA EVOLUCIÓN Y EXISTENCIA DE LOS PECES ES -  
TOTALMENTE DIFERENTE A LAS NUESTRAS ? \_\_\_\_\_

13.- ¿ A QUE SE DEBE QUE LOS PECES PRESENTEN CARACTERÍSTICAS  
COMUNES A TODOS ELLOS ADEMAÁS DE SUS CARACTERÍSTICAS-  
ESPECÍFICAS ? \_\_\_\_\_

14.- CUÁL HA SIDO LA CAUSA DE LAS NUMEROSAS MODIFICACIONES -  
DE ESTRUCTURA, FORMA, ALETAS, ETC. QUE HAN TENIDO ? \_\_\_\_\_

15.- EN QUE CONSISTE EL SEXTO SENTIDO QUE PRESENTAN LOS PECES?

16.- ALGÚN OTRO ANIMAL POSEE ESTE SEXTO SENTIDO ? \_\_\_\_\_

17.- ¿ POR QUÉ ES QUE NINGÚN OTRO ANIMAL LO POSEE \_\_\_\_\_

18.- MENCIONE QUE MODIFICACIONES HAN SUFRIDO PARA ADAPTARSE A  
UN MEDIO AMBIENTE DETERMINADO : \_\_\_\_\_

---

LOS PECES OCUPAN ESTE PLANETA POR MILLONES Y MILLONES CRIANDO CRECIENDO, VIVIENDO Y MURIENDO EN CUALQUIER RINCÓN, - DESDE CHARCOS HASTA INMENSOS OCEANOS. HAY MUCHAS MÁS ESPECIES DE INSECTOS, PERO NI SIQUIERA LOS INSECTOS PUEDEN IGUALAR A - LOS PECES EN VARIEDAD DE TAMAÑOS Y FORMAS, DESDE DIMINUTOS ANIMALES HASTA MONSTRUOS DE 15 MTS. DE LARGO. Y ENTRE TODOS - LOS VERTEBRADOS DE LA TIERRA, SON LOS MÁS ANTIGUOS, PUES PUEBLAN LA TIERRA, MEJOR DICHO, LAS AGUAS MUCHOS AÑOS ANTES DE QUE EL PRIMERO DE ELLOS SE AVENTURASE A SALIR A LA TIERRA - PARA DAR COMIENZO AL LARGO PROCESO EVOLUTIVO QUE DIÓ ORIGEN A LOS MAMÍFEROS Y FINALMENTE AL HOMBRE.

---

19.- EN QUE MEDIOS LOS PECES PUEDEN CRIARSE, CRECER, VIVIR Y MORIR.

---

20.- A PESAR DE LA GRAN CANTIDAD DE ESPECIES DE INSECTOS QUE EXISTEN ESTOS NO PUEDEN IGUALAR A LOS PECES EN : \_\_\_\_\_

---

21.- ¿ POR QUE SE DICE QUE LOS PECES SON LOS VERTEBRADOS MÁS ANTIGUOS ? \_\_\_\_\_

---

22.- ¿ QUE CONSECUENCIAS TUVO EL QUE LOS PECES SE AVENTURARAN A SALIR A LA TIERRA ? \_\_\_\_\_

---

23.- ¿ COMO FUÉ EL PROCESO EVOLUTIVO QUE DIÓ ORIGEN AL HOMBRE? \_\_\_\_\_

---

---

24.- DESCRIBE CUÁLES SON LAS DIFERENTES CARACTERÍSTICAS QUE PUEDEN PRESENTAR LOS PECES :

---

---

---

---

---

---

---

---

---

25.- ¿ POR QUÉ LOS PECES HAN SUFRIDO TANTAS MODIFICACIONES DE ESTRUCTURA, FORMA, ALETAS, ETC. ?

---

---

---

---

## R E S P U E S T A S

- 1.- AGUA, EVOLUCIÓN, EXISTENCIA
- 2.- PORQUE VIVEN EN UN AMBIENTE QUE NOS ES TOTALMENTE EXTRAÑO.
- 3.- QUE EL AGUA HA SIDO LA QUE HA DETERMINADO SU EVOLUCIÓN - Y EXISTENCIA.
- 4.- PORQUE HAN APROVECHADO CADA TRINCÓN DE SU VASTO DOMINIO
- 5.- HAY PECES QUE RESPIRAN EN EL AIRE LO MISMO QUE EN EL AGUA.
- 6.- EXISTEN UNOS QUE ANDAN, VUELAN AL IGUAL QUE NADAN
- 7.- VIVÍPAROS U OVÍPAROS
- 8.- REDONDOS, PLANOS O EN FORMA DE TUBO
- 9.- HAY ALGUNOS QUE NO PUEDEN VIVIR POR SÍ SOLOS, OTROS QUE EMIGRAN MILES DE KILÓMETROS Y OTROS QUE PASAN SU VIDA - EN UN MISMO AGUJERO
- 10.- CARACTERÍSTICAS QUE SON COMUNES A TODOS ELLOS
- 11.- SU FORMA GENÉRICA, SU MANERA DE RESPIRAR, REPRODUCIRSE - SUS MOVIMIENTOS Y UN SEXTO SENTIDO DE PERCIBIR LAS COSAS DENTRO DEL AGUA QUE NO POSEE NINGÚN OTRO ANIMAL.
- 12.- PORQUE SU VIDA Y FORMA HAN ESTADO SIEMPRE DETERMINADAS POR EL AGUA, LA CUAL TIENE PROPIEDADES MUY DISTINTAS - DEL AIRE
- 13.- A QUE LA NATURALEZA DEL MUNDO ACUÁTICO LES HA OFRECIDO AMPLIAS OPORTUNIDADES DE ESPECIALIZACIÓN QUE HAN SABIDO APROVECHAR.
- 14.- EL TRATAR DE ADAPTARSE A UN MEDIO AMBIENTE DETERMINADO
- 15.- EL PERCIBIR CIERTAS COSAS DENTRO DEL AGUA.



- 16.- No
- 17.- PORQUE EL AGUA LES HA DADO GRANDES OPORTUNIDADES DE ESPECIALIZACIÓN QUE HAN SABIDO APROVECHAR.
- 18.- HAN SUFRIDO MODIFICACIONES DE ESTRUCTURA FORMA, ALAS, ETC.
- 19.- DESDE CHARCOS HASTA OCEÁNOS.
- 20.- LA GRAN VARIEDAD DE TAMAÑOS Y FORMAS, QUE VAN DESDE DIMINUTOS ANIMALES HASTA MONSTRUOS DE 15 METROS DE LARGO.
- 21.- PORQUE PUEBLAN LAS AGUAS MUCHOS AÑOS ANTES DE QUE SE AVENTUREN A SALIR A LA TIERRA PARA DAR LUGAR A UN LARGO PROCESO EVOLUTIVO
- 22.- PROVOCAR UN LARGO PROCESO EVOLUTIVO
- 23.- LOS PECES SE AVENTURARON A SALIR A LA TIERRA DANDO ORIGEN A LOS MAMÍFEROS Y FINALMENTE AL HOMBRE
- 24.- HAY PECES QUE RESPIRAN EN EL AIRE LO MISMO QUE EN EL AGUA, OTROS VUELAN Y ANDAN AL IGUAL QUE NADAN, VIVÍPAROS Y OVÍPAROS, REDONDOS PLANOS Y EN FORMA DE TUBO, - PECES QUE NO PUEDEN VIVIR POR SÍ MISMOS, OTROS QUE EMIGRAN MILES DE KILÓMETROS, OTROS PASAN TODA SU VIDA EN UN MISMO AGUJERO.
- 25 - PARA ADAPTARSE A UN MEDIO AMBIENTE DETERMINADO.

## A N E X O No. 9

## INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.

LEE CUIDADOSAMENTE LOS OBJETIVOS QUE SE TE PLANTEAN, ASÍ COMO EL TEXTO QUE APARECE A CONTINUACIÓN.

UNA VEZ QUE HAYAS LEÍDO CADA CUADRO, RESPONDE CUANDO SEA NECESARIO. SÍ NO PUEDES CONTESTAR ALGUNA, VUELVE A ESTUDIAR LA INFORMACIÓN QUE SE TE DIÓ CON ANTERIORIDAD.

PARA VERIFICAR SI TUS RESPUESTAS HAN SIDO CORRECTAS,- PASA A LA ÚLTIMA HOJA DE ESTE CUADERNILLO EN DONDE APARECEN.

## OBJETIVO GENERAL.

EL ALUMNO SERÁ CAPAZ DE EXPLICAR BREVEMENTE Y CON SUS PROPIAS PALABRAS EL TEXTO DEL ARTISTA DEL TRAPECIO .

## CONDUCTAS DE ENTRADA.

EL ALUMNO SABRÁ LEER Y ESCRIBIR

## OBJETIVOS ESPECIFICOS.

EL ALUMNO

- 1.- DARÁ SU PROPIA DEFINICIÓN DE TRAPECISTA
- 2.- EXPLICARÁ COMO ERA LA VIDA QUE LLEVABA EL TRAPECISTA.
- 3.- MENCIONARÁ LA RELACIÓN DEL TRAPECISTA Y LOS DEMÁS HUMANOS
- 4.- DESCRIBIRÁ COMO ERAN LOS VIAJES DEL TRAPECISTA
- 5.- DIRÁ CUÁLES FUERON LAS PETICIONES QUE HIZO EL TRAPECISTA.
- 6.- MENCIONARÁ LAS PREOCUPACIONES DEL EMPRESARIO CON RESPECTO AL ARTISTA.

## " EL ARTISTA DEL TRAPECIO "

FRANZ KAFKA

---

UN ARTISTA DEL TRAPECIO.- COMO ES DE TODOS CONOCIDO ES EL ARTE QUE SE PRACTICA EN LO ALTO DE LAS CARPAS DE LOS CIRCOS Y ES UNO DE LOS MÁS DIFÍCILES ENTRE TODOS LOS DISPONIBLES AL HOMBRE - Y - ÉL HABÍA ORGANIZADO SU VIDA DE TAL - FORMA, PRIMERO POR AFÁN PROFESIONAL DE LOGRAR LA PERFECCIÓN Y DESPUES POR COSTUMBRE QUE YA SE HABÍA VUELTO TIRÁNICA, - QUE MIENTRA TRABAJARA EN LA MISMA COMPAÑÍA PERMANECERÍA DÍA Y NOCHE EN EL TRAPECIO. TODAS LAS NECESIDADES - POR OTRA - PARTE MUY PEQUEÑAS- ERAN SATISFECHAS POR SIRVIENTES QUE SE TURNABAN Y VIGILABAN DESDE ABAJO, TODO LO QUE SE NECESITARA ARRIBA LO SUBÍAN Y BAJABAN CON CANASTILLAS CONSTRUÍDAS - ESPECIALMENTE PARA LA OCASIÓN.

---

1.- EN QUE CONSISTE EL TRAPECISMO ?

---



---

2.- CUÁL ERA LA PRINCIPAL META DEL TRAPECISTA ?

---



---

3.- EN QUE CONSISTÍA LA COSTUMBRE TIRÁNICA DEL TRAPECISTA ?

---



---

4.- QUE HACÍAN LOS SIRVIENTES ?

---

---

---

5.- POR MEDIO DE QUÉ LOGRABAN LO ANTERIOR ?

---

---

---

DE ESTA FORMA DE VIVIR SE CREABA PROBLEMAS ESPECIALES PARA EL TRAPECISTA EN SUS RELACIONES CON EL RESTO DEL MUNDO. SOLO ERA UN POCO MOLESTO DURANTE LOS OTROS NÚMEROS DEL PROGRAMA YA QUE NO SE PODÍA OCULTAR QUE ÉL ESTABA ALLÁ ARRIBA, - AUNQUE AUNQUE PERMANECIERA INMÓVIL, SIEMPRE ALGÚN CURIOSO - VOLTEABA HACÍA ÉL. PERO EL DIRECTOR SE MOSTRABA TOLERANTE - PORQUE ERA UN EXCELENTE ARTISTA, EXTRAORDINARIO INSUSTITUIBLE. ADEMÁS ERA CONOCIDO QUE NO VIVÍA ASÍ POR SIMPLE CAPRICHOS Y QUE SÓLO AQUEL ESTILO DE VIDA LE PERMITÍA ESTAR ENTRENANDO CONSTANTEMENTE Y CONSERVAR LA PERFECCIÓN DE SU ARTE.

---

---

6.- QUÉ PROVOCABA LA FORMA DE VIDA DEL TRAPECISTA ?

---

---

---

7.- MIENTRAS PASABAN LOS OTROS NÚMEROS QUE HACÍA EL ?

---

---

---

8.- CUÁL ERA LA OPINIÓN QUE TENÍA EL DIRECTOR DEL CIRCO ACERCA DEL TRAPECISTA ?

---

---

---

9.- POR QUÉ LLEVABA ESA FORMA O ESTILO DE VIDA ?

---

---

---

ADEMÁS ALLÁ ARRIBA EN LAS ALTURAS SE ENCONTRABA MUY BIEN.- EN LOS DÍAS CÁLIDOS DE VERANO, SE ABRÍAN LAS VENTANAS LATERALES QUE ESTABAN ALREDEDOR DE LA CÚPULA, Y EL SOL Y EL AIRE ENTRABAN LIBREMENTE DÁNDOLE CIERTA BELLEZA AL LUGAR. SU TRATO CON LOS DEMÁS HUMANOS ERA MUY LIMITADO. ALGUNA VEZ - TREPABA POR LA CUERDA UN COLEGA Y CHARLABAN DURANTE LARGO-TIEMPO. OTRAS VECES LOS OBREROS QUE REPARABAN LA CARPA CAMBIABAN CON ÉL ALGUNA PALABRA, O BIEN EL ELECTRICISTA QUE - COMPROBABA LAS INSTALACIONES EN LA GALERÍA MÁS ALTA LE GRITABA ALGUNA FRASE, USUALMENTE POCO COMPENSIBLE.

---

---

10.- QUÉ USABA DURANTE LOS DÍAS CÁLIDOS DE VERANO ?

---

---

---

11.- CÓMO ERA LA RELACIÓN CON LOS DEMÁS HUMANOS ?

---

---

---

12.- CON QUIENES LLEGABA A TENER ALGUNA RELACIÓN EL TRAPE-  
CISTA ?

---

---

13.- QUÉ ERA LO QUE QUERÍA LOGRAR EL TRAPECISTA PRINCIPALMENTE ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14.- DÓNDE VIVÍA EL TRAPECISTA DÍA Y NOCHE ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A NO SER POR ESTOS MOMENTOS SIEMPRE SE ENCONTRABA SOLO. ALGUNA VEZ, ALGÚN EMPLEADO, QUE PASEABA POR EL CIRCO A LA HORA DE LA SIESTA ELEVABA SU MIRADA A LA CASI ATRAYENTE ALTURA, - DONDE EL TRAPECISTA SE ENCONTRABA TRABAJANDO EN EJERCITAR SU ARTE SIN SABER SI ALGUIEN LO OBSERVABA. ASÍ PODRÍA HABER CONTINUADO SU EXISTENCIA EL ARTISTA DEL TRAPECIO A NO SER POR - LOS INEVITABLES Y CONSTANTES VIAJES DE UN LUGAR A OTRO Y QUE LE MOLESTABAN EN GRADO SUMO. ES CIERTO QUE EL EMPRESARIO CUIDABA DE QUE ESTE SUFRIMIENTO FUERA LO MENOR POSIBLE.

EL TRAPECISTA SALÍA A LA ESTACIÓN DE FERROCARRIL EN UN AUTOMÓVIL DE CARRERAS QUE CORRÍA A LAS HORAS DE LA MADRUGADA CON EL FÍN DE EVITAR EL TRÁFICO Y POR LAS CALLES DESIERTAS Y A LA MÁXIMA VELOCIDAD DEMASIADO LENTA, SIN EMBARGO, PARA EL ARTISTA DEL TRAPECIO.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15.- QUÉ HACÍA EL TRAPECISTA A LA HORA DE LA SIESTA ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16.- QUIEN CUIDABA DE QUE ESTOS VIAJES FUERAN LO MENOS MOLESTO POSIBLE ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17.- EN QUÉ ERA CONDUCIDO EL ARTISTA A LA ESTACIÓN DE FERROCARRIL Y COMO ?

---



---

18.- CON QUÉ FÍN SE HACÍA ASÍ EL TRASLADO DEL ARTISTA ?

---



---

EN EL TREN SE ENCONTRABA UN COMPARTIMIENTO ARREGLADO SÓLO PARA EL EN DONDE SE ENCONTRABA, ARRIBA EN LA RED DE LOS EQUIPAJES, UNA SUSTITUCIÓN MUY POBRE Y MEZQUINA PERO DE ALGUNA MANERA SIMILAR A SU FORMA DE VIVIR.

AL LLEGAR A SU DESTINO, YA ESTABA ENARBOLADO EL TRAPECIO, AÚN CUANDO NO SE HUBIERAN COLOCADO LAS TABLAS NI LAS PUERTAS, PERO PARA EL EMPRESARIO ERA EL MOMENTO DE MAYOR FELICIDAD CUANDO EL TRAPECISTA APOYABA EL PIE EN LA CUERDA Y EN UN INSTANTE SE ENCONTRABA DE NUEVO EN EL TRAPECIO.

A PESAR DE TODOS ESTAS PRECAUCIONES, LOS VIAJES MOLESTABAN GRAVEMENTE LOS NERVIOS DEL ARTISTA, DE TAL FORMA QUE A PESAR DE SER VENTAJOSOS ECONÓMICAMENTE, SIEMPRE RESULTABAN MOLESTOS

---



---

19.- CÓMO ERA ARREGLADO EL COMPARTIMIENTO DEL TREN ?

---



---

20.- CUÁNDO ERA EL MOMENTO DE MAYOR FELICIDAD PARA EL EMPRESARIO ?

---



---



---

21.- DE QUÉ SE VEÍA AFECTADO EL ARTISTA DURANTE SUS VIAJES ?

---

---

---

22.- CÓMO ERA LA SUSTITUCIÓN DEL COMPARTIMIENTO DEL TREN ?

---

---

UNA VEZ DURANTE UN VIAJE, SE ENCONTRABA EL TRAPECISTA EN LA RED Y EL EMPRESARIO RECOSTADO EN EL RINCÓN DE LA VENTANA LE YENDO UN LIBRO. EL ARTISTA DEL TRAPECIO LE RECLAMÓ SUAVEMENTE. LE DIJO MORDIENDOSE LOS LABIOS, QUE EN LO SUCESIVO NECESITABA PARA PODER VIVIR NO UN TRAPECIO, COMO HASTA ESE MOMENTO, SINO DOS, UNO FRENTE A OTRO. EL EMPRESARIO ACEPTÓ INMEDIATAMENTE. PERO EL TRAPECISTA, COMO SI QUISIERA DEMOSTRAR QUE LA ACEPTACIÓN POR PARTE DEL EMPRESARIO NO TENÍA NINGUNA IMPORTANCIA, AÑADIÓ QUE JAMÁS BAJO NINGUNA CIRCUNSTANCIA, TRABAJARÍA EN UN SOLO TRAPECIO. PARECÍA HORRORIZARLE LA IDEA QUE LE PUDIERA OCURRIR ALGUNA VEZ. EL EMPRESARIO DETENIENDO Y OBSERVANDO CON CUIDADO A SU ARTISTA, DECLARÓ NUEVAMENTE SU COMPLETA CONFORMIDAD. DOS TRAPECIOS SON MEJOR QUE SÓLO UNO. ADEMÁS LOS NUEVOS EJERCICIOS PODRÍAN SER MÁS VARIADOS Y VISTOSOS.

---

---

23.- QUE LE RECLAMÓ EL TRAPECISTA AL EMPRESARIO ?

---

---

24.- QUÉ LE HORRORIZABA AL TRAPECISTA ?

---

---

---

25.- POR QUÉ ESTUVO DE ACUERDO EL EMPRESARIO EN PROPORCIONARLE OTRO TRAPECIO AL ARTISTA ? .

---

---

---

PERO EL ARTISTA DEL TRAPECIO SE ECHÓ A LLORAR DE NUEVO. - EL EMPRESARIO CONMIVIÉNDOSE PROFUNDAMENTE, SE LEVANTÓ DE UN SALTO Y PREGUNTÁNDOLE QUE LE OCURRÍA, Y COMO NO RECIBIERA NINGUNA RESPUESTA, SE SUBIÓ AL ASIENTO, LO ACARICIÓ Y ABRAZÓ, ESTRECHANDO SU ROSTRO CONTRA EL SUYO, HASTA SENTIR LAS LÁGRIMAS EN SU PIEL. DESPUÉS MUCHAS PREGUNTAS SIN RESPUESTAS, Y PALABRAS CARIÑOSAS, EL TRAPECISTA EXCLAMÓ - ENTRE SOLLOZOS:

- SOLO CON UNA BARRA EN LAS MANOS. COMÓ ERA POSIBLE QUE YO VIVIERA ASÍ.

Á PARTIR DE ESE MOMENTO LE FUÉ FÁCIL AL EMPRESARIO CONSOLARLO. LE PROMETIÓ QUE EN LA PRIMERA ESTACIÓN, EN LA PRIMERA OPORTUNIDAD EN QUE SE DETUVIERA EL TREN, TELEGRAFIARÍA PARA QUE LE FUERA INSTALADO UN SEGUNDO TRAPECIO Y SE REPROCHÓ PROFUNDAMENTE A SÍ MISMO LA CRUELDAD DE HABER DEJADO AL ARTISTA TRABAJAR TANTO TIEMPO SIN UN SOLO TRAPECIO. EN FÍN - DANDOLÉ LAS GRACIAS POR HABERLE HECHO NOTAR EL ERROR QUE HABÍA MANTENIDO. DE ESTA MANERA PUDO EL EMPRESARIO TRANQUILIZAR AL ARTISTA Y VOLVER A SU RINCÓN Y A SU LIBRO.

---

---

---

26.- QUÉ SUCEDIÓ CUANDO EL TRAPECISTA LLORÓ DE NUEVO ?

---

---

---

---

---

27.- CÓMO CONSOLÓ EL EMPRESARIO AL ARTISTA ?

---

---

---

28.- CUÁL FUÉ LA EXCLAMACIÓN DEL ARTISTA ENTRE SOLLOZOS ?

---

---

---

29.- QUÉ FUÉ LO QUE PROMETIÓ EL EMPRESARIO AL ARTISTA ?

---

---

---

30.- QUÉ ERA LO QUE SE REPROCHABA PROFUNDAMENTE EL EMPRESARIO ?

---

---

---

31.- CUÁNDO VOLVIÓ EL EMPRESARIO A SU RINCÓN Y A SU LIBRO ?

---

---

---

SIN EMBARGO NO ESTABA TRANQUILO, CON PREOCUPACIÓN ESPIABA - A ESCONDIDAS POR ENCIMA DE SU LIBRO, AL TRAPICISTA. SI TALES PENSAMIENTOS HABÍAN EMPEZADO A ATORMENTARLE. PODRÍAN - CESAR POR COMPLETO ? NO SEGUIRÍAN AUMENTANDO DÍA A DÍA NO AMENAZARÍAN SU EXISTENCIA ? Y EL EMPRESARIO, CON UN SENTIMIENTO DE ALARMA, CREYÓ VER EN AQUEL SUEÑO EN APARIENCIA - TRANQUILO EN QUE HABÍAN TERMINADO LOS SOLLOZOS, COMO COMENZÓ A DIBUJARSE LA PRIMERA ARRUGA EN LA LISA E INFANTIL FRENTE DEL ARTISTA DEL TRAPICIO.

---

32.- QUÉ HACÍA EL EMPRESARIO POR ENCIMA DE SU LIBRO ?

---

---

33.- CUÁLES ERAN LOS PRINCIPALES PENSAMIENTOS QUE INQUIETABAN AL EMPRESARIO ? \_\_\_\_\_

---

---

34.- CÓMO INTERPRETÓ EL EMPRESARIO AQUEL SUEÑO EN APARIENCIA TRANQUILO ?

---

---

---

---

## R E S P U E S T A S .

- 1.- EN EL ARTE QUE SE PRACTICA EN LO ALTO DE LAS CARPAS -  
DE LOS CIRCOS.
- 2.- UN AFÁN PROFESIONAL DE LLEGAR A LA PERFECCIÓN
- 3.- PERMANECER DÍA Y NOCHE EN EL TRAPECIO
- 4.- SATISFACER LAS PEQUEÑAS NECESIDADES DEL TRAPECISTA.
- 5.- POR MEDIO DE CANASTILLAS ESPECIALES
- 6.- PROBLEMAS EN SUS RELACIONES CON EL RESTO DEL MUNDO
- 7.- PERMANECÍA INMÓVIL EN LO ALTO DEL TRAPECIO
- 8.- QUE ERA EXCELENTE, EXTRAORDINARIO E INSUSTITUIBLE
- 9.- PORQUE ESTA VIDA LE PERMITÍA ESTAR ENTRENANDO CONS-  
TANTEMENTE.
- 10.- SE ABRIAN LAS VENTANAS LATERALES PARA QUE ENTRARAN EL  
AIRE Y EL SOL DÁNDOLE CIERTA BELLEZA AL LUGAR.
- 11.- LIMITADA
- 12.- CON SUS COLEGAS, SIRVIENTES, OBREROS Y ELECTRICISTAS
- 13.- LA PERFECCIÓN DE SU ARTE
- 14.- EN EL TRAPECIO
- 15.- TRABAJAR EJERCITANDO SU ARTE
- 16.- EL EMPRESARIO
- 17.- EN UN AUTOMÓVIL DE CARRERAS EN LA MADRUGADA Y A LA MÁ-  
XIMA VELOCIDAD.
- 18.- PARA EVITAR EL TRÁFICO
- 19.- ARREGLABAN LA RED DE EQUIPAJES EN FORMA SIMILAR A LA -  
FORMA DE VIDA DEL TRAPECISTA.
- 20.- CUANDO EL TRAPECISTA SE ENCONTRABA DE NUEVO EN EL TRAPE-  
CIO.

- 21.- DE SUS NERVIOS
- 22.- POBRE Y MEZQUINA
- 23.- LE PIDIÓ OTRO TRAPECIO.
- 24.- LA IDEA DE TRABAJAR EN UN SÓLO TRAPECIO
- 25.- PORQUE LOS NUEVOS EJERCICIOS PODRÍAN SER MÁS VARIADOS Y VISTOSOS.
- 26.- EL EMPRESARIO SE CONMOVIÓ PROFUNDAMENTE
- 27.- SE SUBIÓ AL ASIENTO LO ACARICIÓ Y ABRAZÓ LE HIZO MUCHAS PREGUNTAS Y LE DIJO PALABRAS CARIÑOSAS.
- 28.- SÓLO CON UNA BARRA EN LAS MANOS CÓMO ERA POSIBLE QUE YO VIVIÉRA ASÍ.
- 29.- QUE EN LA PRIMERA ESTACIÓN O EN LA PRIMERA OPORTUNIDAD TELEGRAFIARÍA PARA QUE LE INSTALARAN UN SEGUNDO TRAPECIO
- 30.- SU CRUELDAD POR HABER DEJADO AL TRAPECISTA TRABAJAR DURANTE TANTO TIEMPO EN UN SOLO TRAPECIO.
- 31.- CUANDO CREYÓ HABER TRANQUILIZADO AL ARTISTA
- 32.- ESPIAR A ESCONDIDAS AL TRAPECISTA.
- 33.- SE PREGUNTABAN SI CESARÍAN LOS PENSAMIENTOS DEL TRAPECISTA O SEGUIRÍAN AUMENTANDO DÍA A DÍA Y SI ESTOS NO AMENAZARÍAN SU EXISTENCIA.
- 34.- CREYÓ VER CÓMO SE DIBUJABA LA PRIMERA ARRUGA EN LA LISA E INFANTIL FRENTE DEL TRAPECISTA.

**A N E X O No. 10****INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.**

**LEE CUIDADOSAMENTE LOS OBJETIVOS QUE SE TE PLANTEAN  
ASÍ COMO EL TEXTO QUE APARECE A CONTINUACIÓN.**

**UNA VEZ QUE HAYAS LEÍDO CADA CUADRO, RESPONDE CUAN  
DO SEA NECESARIO. SI NO PUEDES CONTESTAR ALGUNO, VUELVE A -  
ESTUDIAR LA INFORMACIÓN QUE SE RE DIÓ CON ANTERIORIDAD.**

**PARA VERIFICAR SI TUS RESPUESTAS HAN SIDO CORRECTAS,-  
PASA A LA ÚLTIMA HOJA DE ESTE CUADERNILLO DONDE APARECEN.**

EL OBJETIVO GENERAL DE ESTE TEXTO ES QUE EL ALUMNO  
CONOZCA ALGUNAS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CIEN -  
CIA DIVINA.

CONDUCTAS DE ENTRADA:

LOS ALUMNOS SABRÁN LEER Y ESCRIBIR

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

EL ALUMNO:

- 1.- SEÑALARÁ LA DIFERENCIA ENTRE LAS CIENCIAS HECHAS -  
POR EL HOMBRE Y LA CIENCIA DIVINA.
- 2.- MENCIONARÁ POR QUÉ EL SER HUMANO NO PUEDE EXPLICAR  
ESTA CIENCIA.
- 3.- DESCRIBIRÁ CÓMO ES LA CIENCIA PERFECTA, SEGÚN AL -  
AUTOR DEL TEXTO.
- 4.- ESCRIBIRÁ EN QUÉ CONSISTE LA DIVINAL ESENCIA.



## COPLAS HECHAS SOBRE UN EXTASIS DE ALTA.

SAN JUAN DE LA CRUZ.

## CONTEMPLACIÓN.-

ENTREMÉ DONDE NO SUPE,  
Y QUEDÁME NO SABIENDO :  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

YO NO SUPE DONDE ENTRABA,  
PERO, CUANDO ALLÍ ME VÍ,  
SIN SABER DONDE ME ESTABA,  
GRANDES COSAS ENTENDÍ:  
NO DIRÉ LO QUE SENTÍ,  
QUE ME QUEDÉ NO SABIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

1.- ¿ POR QUÉ NO SUPO A DONDE ENTRÓ ? \_\_\_\_\_

2.- ¿ A QUÉ SE REFIERE CON:

"NO DIRÉ LO QUE SENTÍ,  
QUE ME QUEDE NO SABIENDO"

3.- ¿ A QUÉ CIENCIA SE REFIERE EL AUTOR ? \_\_\_\_\_

---

DE PAZ Y DE PIEDAD  
 ERA LA CIENCIA PERFECTA,  
 EN PROFUNDA SOLEDAD,  
 ENTENDIDA VÍA RECTA:  
 ERA COSA TAN SECRETA,  
 QUE ME QUEDÉ BALBUCIANDO,  
 TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

---

4.- ¿ CÓMO ERA LA CIENCIA PERFECTA ? \_\_\_\_\_

---



---

5.- ¿ A QUE SE REFERÍA CON :

" QUE ME QUEDÉ BALBUCIANDO "

---



---

ESTABA TAN EMBEBIDO,  
 TAN ABSORTO Y AJENADO  
 QUE SE QUEDÓ MI SENTIDO  
 DE TODO SENTIR PRIVADO:  
 Y EL ESPÍRITU DOTADO  
 DE UN ENTENDER NO ENTENDIENDO,  
 TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

---

6.- QUE QUIZÓ DECIR CON:

"ESTABA TAN EMBEBIDO,  
 TAN ABSORTO Y AJENADO"

7.- ¿ POR QUÉ SE QUEDÓ DE TODO DENTIR PRIVADO ?

8.- ¿ A QUE SE REFIERE CON :

" Y EL ESPÍRITU DOTADO,  
DE UN ENTENDER NO ENTENDIENDO"

EL QUE ALLÍ LLEGA DE VERO,  
DE SÍ MISMO DESFALLECE:  
CUANTO SABÍA PRIMERO  
MUCHO BAJO LE PARECE:  
Y SU CIENCIA TANTO CRECE,  
QUE SE QUEDA NO SABIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

9.- ¿ QUE SIGNIFICA:

"CUANTO SABÍA PRIMERO,  
MUCHO BAJO LE PARECE"

CUANTO MÁS ALTO SE SABE,  
TANTO MENOS ENTENDÍA  
QUE ES LA TENEBROSA NUBE

QUE A LA NOCHE ESCLARECÍA  
POR ESO QUIEN LA SABÍA  
QUEDA SIEMPRE NO SABIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

---

---

10.- ¿ CUÁL ES LA INTERPRETACIÓN DE LA ESTROFA ANTERIOR ?

---

---

---

ESTE SABER SABIENDO NO SABIENDO  
ES DE TAN ALTO PODER,  
QUE LOS SABIOS ARGUYENDO  
JAMÁS LE PUEDEN VENCER:  
QUE NO LLEGA SU SABER  
A NO ENTENDER ENTENDIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

Y ES DE TAN ALTA EXCELENCIA  
AQUESTE SUMO SABER,  
QUE NO HAY FACULTAD NI CIENCIA  
QUE LE PUEDAN EMPRENDER:  
QUIEN SE SUPIERE VENCER  
CON UN SABER NO SABIENDO,  
IRÁ SIEMPRE TRASCENDIENDO.

---

---

11.- ¿ POR QUÉ LOS SABIOS ARGUYENDO NO PUEDEN VENCER A ESTE  
SABER ? \_\_\_\_\_

12.- ¿ QUÉ SIGNIFICA :

"QUIEN SE SUPIERE VENCER,  
CON UN NO SABER SABIENDO,  
IRÁ SIEMPRE TRASCENDIENDO"

---

---

---

---

13.- ¿ POR QUÉ AL QUE SE ENCUENTRA CON LA DIVINIDAD, SUS -  
CONOCIMIENTOS NO LE PUEDEN AYUDAR A EXPLICARLO ?

---

---

---

---

Y SI LO QUERÉIS OIR:  
CONSISTE ESTA SUMA CIENCIA  
EN UN SUBIDO SENTIR  
DE LA DIVINA ESCENCIA  
ES OBRA DE SU CLEMENCIA  
HACER QUEDAR NO ENTENDIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

---

---

14.- ¿ A QUÉ CIENCIA SE REFIERE EL AUTOR DEL POEMA ?

---

---

---

15.- ¿ POR QUIÉN SE DA ESTE TIPO DE VIVENCIA ?

---

---

---

16.- ¿ EN QUÉ CONSISTE LA DIVINA ESCENCIA ?

---

---

---

## RESPUESTAS .

- 1.- PORQUE ENTRÓ A UN LUGAR QUE ESTÁ MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES DE LA RAZÓN HUMANA
- 2.- SEGÚN EL AUTOR, EL SER DE DIOS ESTÁ MÁS ALLÁ DE TODO SER, ES DECIR, TRASCIENDE A LA VISIÓN DEL SER
- 3.- A LA CIENCIA DIVINA (METAFÍSICA), QUE ES SUPERIOR A - TODA COMPRENSIÓN HUMANA.
- 4.- LLENA DE PAZ, TRANQUILIDAD Y SECRETA.
- 5.- A QUE LO QUE HABÍA VIVIDO ERA TAN SORPRENDENTE QUE - APENAS Y PODÍA HABLAR
- 6.- QUE ESTABA TAN ENTREGADO QUE SE ALEJA DE LA REALIDAD
- 7.- PORQUE SUS SENTIDOS FÍSICOS NO LE PERMITEN EXPLICARSE LO QUE SUCEDÍA DENTRO DE ESA CIENCIA.
- 8.- QUE A PESAR DE QUE EL ESPÍRITU SE DA CUENTA DE LA EXISTENCIA DE ALGO SUPREMO, NO PUEDE DARLE UNA EXPLICACIÓN
- 9.- QUE EL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO CON ANTERIORIDAD ES DEMASIADO PEQUEÑO PARA PODER EXPLICAR LO QUE ESTÁ VIVIENDO
- 10.- CUANTO MÁS SE ESTÁ ADENTRADO CON LA DIVINIDAD, MÁS DUDAS SE TIENEN ACERCA DE ELLA.
- 11.- PORQUE SU CIENCIA ES TAN POBRE QUE NO PUEDEN EXPLICAR ESTA GRAN VIVENCIA.
- 12.- QUE SOLAMENTE CAPTANDO LA EXISTENCIA DE ESTA EXPERIENCIA SE PODRÁ IR TRASCENDIENDO.
- 13.- PORQUE VA MÁS ALLÁ DE TODA CIENCIA CONOCIDA Y CREADA - POR EL HOMBRE.
- 14.- A LA CIENCIA DIVINA.

15.- POR LA CLEMENCIA DE DIOS.

16.- EN UN SUBIDO SENTIR.

## A N E X O. No. 11

## INSTRUCCIONES.

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UNA LECTURA, LA CUAL DEBES LEER UNA SOLA VEZ CON MUCHO CUIDADO. A MEDIDA QUE VAYAS LEYENDO SUBRAYA LO QUE CONSIDERES MAS IMPORTANTE, YA QUE AL TERMINAR ELABORARAS UN BREVE RESUMEN SOBRE EL TEMA QUE LEISTE.



## LOS PECES.

HASTA HACE ALGÚN TIEMPO, ERA TODAVÍA MUY LIMITADO LO QUE SE SABÍA ACERCA DE LA VIDA DE LOS PECES: DE COMO SE DESARROLLARON, COMO ESTÁN ORGANIZADOS EN SU MEDIO ACUÁTICO - ETC. PORQUE SU MEDIO AMBIENTE NO ES TOTALMENTE EXTRAÑO, Y - AUNQUE EN CIERTO MODO PODRÍAMOS CONSIDERARLOS NUESTROS PARENTES LEJANOS, HACE MUCHÍSIMO TIEMPO QUE SU VIDA Y SU FORMA - TOMARON UN RUMBO COMPLETAMENTE DISTINTO AL NUESTRO. SU EVOLUCIÓN Y SU EXISTENCIA HAN ESTADO SIEMPRE DETERMINADOS POR EL AGUA TIENE PROPIEDADES MARCADAMENTE DISTINTAS DEL AIRE QUE - NOS RODEA.

APROVECHANDO CADA RINCÓN DE SU VASTO DOMINIO, LOS PECES SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE. HAY PECES QUE RESPIRAN AIRE LO MISMO QUE AGUA, OTROS QUE VUELAN IGUAL QUE NADAN, PECES VIVÍPAROS Y PECES OVÍPAROS, HAY PECES REDONDOS Y PECES PLANOS O EN FORMA DE TUBO: PECES QUE NO PUEDEN VIVIR POR SÍ MISMOS, PECES QUE EMIGRAN MILES DE KILÓMETROS, Y PECES QUE PASAN TODA SU VIDA EN UN MISMO AGUJERO. RECONOCEMOS MUCHAS ESPECIES DE PECES, Y PROBABLEMENTE HAY MUCHAS MÁS DE CUYA EXISTENCIA NO TENEMOS NOTICIA. SIN EMBARGO, A PESAR DE TODA ESA ENORME DIVERSIDAD HAY CIERTAS CARACTERÍSTICAS QUE SON COMUNES A TODOS LOS PECES, Y QUE LES HAN SIDO MOLDEADAS POR EL AGUA, QUE DOMINA TODO LO QUE SE MUEVE O VIVE EN ELLA

EL AGUA HA IMPUESTO A LOS PECES SU FORMA GENÉRICA SU FORMA DE RESPIRAR, SUS MOVIMIENTOS Y SU FORMA DE REPRODUCCIÓN. Y LES HA DADO UN SEXTO SENTIDO EXCLUSIVO QUE NO POSEE

NINGÚN OTRO ANIMAL, EL DE PERCIBIR CIERTAS COSAS DENTRO DEL AGUA. LA NATURALEZA DEL MUNDO ACUÁTICO, HA OFRECIDO A LOS PECES.

## A N E X O    No. 12

LEE CON ATENCION LA LECTURA QUE A CONTINUACION SE TE PRESENTA Y REALIZA CADA UNA DE LAS INSTRUCCIONES QUE SE TE PIDEN DESPUES DE CADA PARRAFO. RESPONDE A LAS CUESTIONES - QUE SE TE PLANTEAN, HACIENDO UN ANALISIS DE LAS MISMAS:

## EL ARTISTA DEL TRAPECIO:

UN ARTISTA DEL TRAPECIO - COMO ES DE TODOS CONOCIDO, ES EL ARTE QUE SE PRACTICA EN LO ALTO DE LAS CARPAS DE LOS GRANDES CIRCOS Y ES UNO DE LOS MÁS DIFÍCILES ENTRE TODOS - LOS DISPONIBLES AL HOMBRE - Y ÉL HABÍA ORGANIZADO SU VIDA DE TAL FORMA, PRIMERO POR AFÁN PROFESIONAL DE LOGRAR LA - PERFECCIÓN Y DESPUÉS POR COSTUMBRE QUE YA SE HABÍA VUELTO TIRÁNICA, QUE, MIENTRAS TRABAJARA EN LA MISMA COMPAÑÍA, - PERMANECÍA DÍA Y NOCHE EN EL TRAPECIO.

A) IMAGINATE UN TRAPECISTA PRACTICANDO CONSTANTE MENTE Y SIN DESCANSO - DIA Y NOCHE - SU ARTE:

TODAS LAS NECESIDADES - POR OTRA PARTE MUY PEQUEÑAS - ERAN SATISFECHAS POR SIRVIENTES QUE SE TURNABAN Y VIGILABAN DES DE ABAJO. TODO LO QUE SE NECESITARA ARRIBA LO SUBÍAN Y BAJABAN CON CANASTILLAS CONSTRUÍDAS ESPECIALMENTE PARA LA OCASIÓN.

DE ESTA FORMA DE VIVIR SE CREABAN PROBLEMAS ESPECIALES PARA EL TRAPECISTA EN SUS RELACIONES CON EL RESTO - DEL MUNDO. SÓLO ERA UN POCO MOLESTO DURANTE LOS OTROS NÚMEROS DEL PROGRAMA YA QUE NO SE PODÍA OCULTAR QUE ÉL ESTABA ALLÁ ARRIBA, AUNQUE PERMANECIERA INMÓVIL, SIEMPRE ALGÚN - CURIOSO VOLTEABA HACÍA ÉL. PERO EL DIRECTOR SE MOSTRABA - TOLERANTE PORQUE ERA UN EXCELENTE ARTISTA, EXTRAORDINARIO E INSISTITUIBLE. ADEMÁS ERA CONOCIDO QUE NO VIVÍA ASÍ POR SIMPLE CAPRICHOS Y QUE SOLO AQUEL ESTILO DE VIDA LE PERMITÍA ESTAR ENTRENANDO CONSTANTEMENTE Y CONSERVAR LA PERFECCIÓN

DE SU ARTE.

B) IMAGINATE LA CANTIDAD DE PROBLEMAS QUE EL TRAPECISTA OCASIONABA AL EMPRESARIO Y DEMAS PERSONAL - DEL CIRCO, POR SU CONSTANTE ENTRENAMIENTO:

ADEMÁS ALLÁ EN LAS ALTURAS SE ENCONTRABA MUY BIEN, EN LOS DÍAS CÁLIDOS DE VERANO, SE ABRÍAN LAS VENTANAS LATERALES QUE ESTABAN ALREDEDOR DE LA CÚPULA, Y - EL SOL Y EL AIRE ENTRABAN LIBREMENTE DÁNDOLE UNA CIERTA BELLEZA AL LUGAR. SU TRATO CON LOS DEMÁS HUMANOS ERA - MUY LIMITADO. ALGUNA VEZ TREPABA POR LA CUERDA ALGÚN COLEGA, SE SENTABA A SU LADO EN EL TRAPECIO, CADA UNO APOYADO EN UNA CUERDA Y CHARLABAN DURANTE LARGO TIEMPO. - OTRAS VECES LOS OBREROS QUE REPARABAN LA CARPA CAMBIABAN CON ÉL ALGUNA PALABRA, O BIEN EL ELECTRICISTA QUE COMPROBABA LAS INSTALACIONES EN LA GALERÍA MÁS ALTA LE GRITABA ALGUNA FRASE, USUALMENTE POCO COMPENSIBLE.

A NO SER ESOS MOMENTOS SIEMPRE SE ENCONTRABA - SOLO. ALGUNA VEZ, ALGÚN EMPLEADO, QUE PASEABA POR EL CIRCO A LA HORA DE LA SIESTA, ELEVABA SU MIRADA A LA ATRAYENTE ALTURA, DONDE EL TRAPECISTA SE ENCONTRABA TRABAJANDO - EN EJERCITAR SU ARTE SIN SABER QUE ALGUIEN LO OBSERVABA.

c) PIENSA EN LA ESCASA COMUNICACION CON QUE CONTABA EL ARTISTA.

1.- CONOZCO A ALGUIEN TAN EXCÉNTRICO O CAPRICHOSE EN SU FORMA DE VIVIR?

---

2.- A TU MODO DE VER, SE JUSTIFICA EL ESTILO DE VIDA -- DEL TRAPECISTA.¿ POR QUE?

---

3.- ¿HUBIERA SIDO YO TAN TOLERANTE COMO EL DIRECTOR DEL CIRCO?

---

4.- MENCIONA TRES PROBLEMAS QUE A TU JUICIO OCASIONABA-- EL ARTISTA AL EMPRESARIO Y COMPAÑEROS DEL CIRCO CON SU FORMA DE VIDA.

---

5.- ¿DE QUE HABLARÍAN CON ÉL LAS PERSONAS CON LAS QUE -- LLEGABA A HABLAR?

---

ASÍ PODÍA HABER CONTINUADO SU EXISTENCIA EL ARTIS-- TA DEL TRAPECIO A NO SER POR LOS INEVITABLES Y CONSTAN-- TES VIAJES DE UN LUGAR A OTRO Y QUE LE MOLESTABAN EN --- GRADO SUMO. ES CIERTO QUE EL EMPRESARIO CUIDABA DE QUE - ESTE SUFRIMIENTO FUERA LO MENOR POSIBLE.

EL TRAPECISTA SALÍA HACIA LA ESTACIÓN DEL FERROCA-- RRIL EN UN AUTOMÓVIL DE CARRERAS QUE CORRIAN A LAS HORAS DE LA MADRUGADA CON EL FIN DE EVITAR EL TRÁFICO Y POR -- LAS CALLES DESIERTAS Y A LA MÁXIMA VELOCIDAD DEMASIADO - LENTA, SIN EMBARGO, PARA EL ARTISTA DEL TRAPECIO.

EN EL TREN SE ENCONTRABA UN COMPARTIMIENTO ARREGLA-- DO PARA ÉL EN DÓNDE ENCONTRABA, ARRIBA, EN LA RED DE LOS EQUIPAJES, UNA SUSTITUCIÓN MUÝ POBRE Y MEZQUINA, PERO DE ALGUNA MANERA SIMILAR, A SU MANERA DE VIVIR.

AL LLEGAR A SU DESTINO YA ESTABA ENARBOLADO EL TRA-- PECIO, AÚN CUANDO NO SE HUBIERAN COLOCADO LAS TABLAS NI-- LAS PUERTAS, PERO PARA EL EMPRESARIO ERA EL MOMENTO DE - MAYOR FELICIDAD CUANDO EL TRAPECISTA APOYABA EL PIE EN - LA CUERDA EN UN INSTANTE SE ENCONTRABA DE NUEVO EN EL -- TRAPECIO.

A PESAR DE TODAS ESTAS PRECAUCIONES, LOS VIAJES MOLESTABAN GRAVEMENTE LOS NERVIOS DEL ARTISTA, DE TAL FORMA QUE A PESAR DE SER VENTAJOSO ECONÓMICAMENTE, SIEMPRE LE RESULTABAN MOLESTOS.

D) IMAGINATE LAS PERIPECIAS DEL RECORRIDO QUE TENDRÍAN QUE HACER EL ARTISTA Y EL EMPRESARIO CADA VEZ QUE SALIAN DE VIAJE.

UNA VEZ DURANTE UN VIAJE, SE ENCONTRABA EL TRAPECISTA EN LA RED Y EL EMPRESARIO REPOSTADO EN EL RINCÓN DE LA VENTANA LEYENDO UN LIBRO. EL ARTISTA DEL TRAPECIO LE RECLAMÓ SUAVEMENTE. LE DIJO, MORDIÉNDOSE LOS LABIOS, QUE EN LO SUCESIVO, NECESITABA PARA PODER VIVIR NO EN UN TRAPECIO, COMO HASTA ESE MOMENTO, SINO DOS, UNO FRENTE A OTRO.

EL EMPRESARIO ACEPTO INMEDIATAMENTE, PERO EL TRAPECISTA COMO SI QUISIERA DEMOSTRAR QUE LA ACEPTACIÓN POR PARTE DEL EMPRESARIO NO TENÍA NINGUNA IMPORTANCIA, AÑADIÓ QUE JAMÁS, BAJO NINGUNA CIRCUNSTANCIA, TRABAJARÍA EN UN SOLO TRAPECIO. PARECÍA HORRORIZARLE LA IDEA QUE LE PUDIERA OCURRIR ALGUNA VEZ. EL EMPRESARIO DETENIENDO Y OBSERVANDO CON CUIDADO A SU ARTISTA, DECLARÓ NUEVAMENTE SU COMPLETA CONFORMIDAD DÓS TRAPECIOS SON MEJOR QUE SOLO UNO. ADEMÁS LOS NUEVOS EJERCICIOS PODRÍAN SER MÁS VARIADOS Y VISTOSOS.

PERO EL ARTISTA DEL TRAPECIO SE ECHÓ A LLORAR DE NUEVO. EL EMPRESARIO CONMOVIÓSE PROFUNDAMENTE, SE LEVANTÓ DE UN SALTO Y PREGUNTÓLE QUE LE OCURRÍA, Y COMO NO RECIBIERA NINGUNA RESPUESTA, SE SUBIÓ AL SIENTO, LO ACARICIÓ Y ABRAZÓ, ESTRECHANDO SU ROSTRO CONTRA EL SUYO, HASTA SENTIR LAS LÁGRIMAS EN SU PIEL. DESPUÉS DE MUCHAS PREGUNTAS SIN RESPUESTAS Y --

PALABRAS CARIÑOSAS, EL TRAPECISTA EXCLAMÓ ENTRE SOLLOZOS: - -

- SÓLO CON UNA BARRA EN LAS MANOS. ¡ CÓMO ERA POSIBLE -  
QUE YO VIVIERA ASÍ!. A PARTIR DE ESE MOMENTO LE FUÉ FÁCIL AL-  
EMPRESARIO CONSOLARLO. LE PROMETIÓ QUE EN LA PRIMERA ESTACIÓN  
EN LA PRIMERA OPORTUNIDAD QUE SE DETUVIERA EL TREN, TELEGRAFI-  
ARÍA PARA QUE LE FUERA INSTALADO UN SEGUNDO TRAPECIO Y SE RE-  
PROCHÓ PROFUNDAMENTE A SI MISMO POR LA CRUELDAD DE HABER DEJA-  
DO AL ARTISTA TRABAJAR TANTO TIEMPO EN UN SÓLO TRAPECIO. EN -  
FIN, DÁNDOLE LAS GRACIAS POR HABERLE HECHO NOTAR EL ERROR QUE  
HABÍA MANTENIDO. DE ÉSTA MANERA PUDO EL EMPRESARIO TRANQUILI-  
ZAR AL ARTISTA Y VOLVER A SU RINCÓN Y A SU LIBRO.

SIN EMBARGO, NO ESTABA TRANQUILO; CON PREOCUPACIÓN ESPIA-  
BA, A ESCONDIDAS POR ENCIMA DE SU LIBRO, AL TRAPECISTA. SI TA-  
LES PENSAMIENTOS HABÍAN EMPEZADO A ATORMENTARLE, ¿PODÍAN YA--  
CESAR POR COMPLETO?, ¿NO SEGUIRÍAN AUMENTANDO DÍA A DÍA?, --  
¿NO AMENAZARÍAN SU EXISTENCIA?. Y EL EMPRESARIO CON UN SENTI-  
MIENTO DE ALARMA, CREYÓ VER EN AQUEL SUEÑO EN APARIENCIA TRAN-  
QUILO EN QUE HABÍAN TERMINADO LOS SOLLOZOS, COMO EMPEZÓ A DI-  
BUJARSE LA PRIMERA ARRUGA EN LA LESTA E INFANTIL FRENTE DEL AR-  
TISTA DEL TRAPECIO .

ET PIENSA EN LA DIFÍCIL SITUACIÓN A LA QUE SE ENFRENTA -  
EL EMPRESARIO ANTE LA PETICIÓN DEL TRAPECISTA.

6 .- MENCIONA TRES DE LAS INCOMODIDADES QUE LE OCASIONABA EL  
ARTISTA LOS VIAJES . \_\_\_\_\_

7.- MENCIONA 3 PROBLEMAS QUE LE OCASIONABAN AL EMPRESARIO LOS  
VIAJES EN RELACIÓN CON EL ARTISTA DEL TRAPECIO.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



8.- ¿CREES TÚ QUE EL ARTISTA DEL TRAPECIO FUERA UNA PERSONA -  
EMOCIONALMENTE MADURA? ¿POR QUÉ ?

---

---

9.- ¿ QUE CRÉES QUE PENSÓ EL EMPRESARIO AL OBSERVAR LA PRIMERA  
ARRUGA EN LA FRENTE DEL ARTISTA ?

---

---

FRANZ KAFKA.

## ANEXO No. 13

## I N S T R U C C I O N E S

A CONTINUACIÓN SE TE VA A PRESENTAR UN POEMA DE SAN -- JUAN DE LA CRUZ, ESTE POEMA VA A ESTAR PRECEDIDO POR UNA PEQUEÑA INTRODUCCIÓN SOBRE DATOS BIOGRÁFICOS DEL AUTOR. EN EL TRANSCURSO DE LA LECTURA DEL POEMA SE TE IRÁ DANDO UNA EXPLICACIÓN BREVE DE LO QUE EL AUTOR QUISO DECIR EN CADA UNA DE LAS ESTROFAS. LEE CUIDADOSAMENTE TANTO EL POEMA COMO LA EXPLICACIÓN, YA QUE POSTERIORMENTE SE TE HARÁ UN EXAMEN SOBRE EL MISMO.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

## DATOS BIOGRAFICOS.

SAN JUAN DE LA CRUZ ( JUAN DE YEPES Y ALVAREZ) NACIÓ EN FONTIVEROS, PROVINCIA DE AVILA, ESPAÑA EN 1542, Y MURIÓ EN UBEDA EN 1591.

LA OBRA POÉTICA DE SAN JUAN DE LA CRUZ ES MUY BREVE; CONSTA DE DIEZ ROMANCES, TRES COPLAS, DOS GLOSAS Y TRECANCIONES . ESTAS ÚLTIMAS ESCRITAS EN "LIRAS " Y TITULADAS - "NOCHE OSCURA ", "CÁNTICO ESPIRITUAL " Y "LLAMA DE AMOR VIVA" CONSTITUYEN LOS EJEMPLOS MÁS PERFECTOS E INTENSOS DE LA POESÍA MÍSTICA ESPAÑOLA. SAN JUAN ESCRIBIÓ LARGOS COMENTARIOS - EN PROSA A ESTOS TRES POEMAS PARA EXPLICAR SU SIGNIFICADO -- RELIGIOSO, ASÍ COMO ALGUNOS DE LOS PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS EMPLEADOS EN ELLOS.

EN LA "NOCHE OSCURA " - DICE SAN JUAN - , EL ALMA "CANTA LA DICHOSA VENTURA QUE TUVO EN PASAR POR LA NOCHE - OSCURA" DE SUS IMPERFECCIONES Y PECADOS (VÍA PURGATIVA), - LOS EFECTOS DE LA ILUMINACIÓN ESPIRITUAL (VÍA ILUMINATIVA) Y SU "MATRIMONIO " Ó UNIÓN CON DIOS ( VÍA UNITATIVA ).

COPLAS HECHAS SOBRE UN EXTASIS DE  
ALTA CONTEMPLACION,

EXPLICACION

ENTRÉME DONDE NO SUPE,  
Y QUEDÉME NO SABIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

NO SUPO ADONDE ENTRÓ  
NI LO QUE SABÍA  
PERO SENTÍA QUE TRASCENDÍA A TODAS LAS -  
CIENCIAS  
QUE LO QUE SUPO ESTABA  
MÁS ALLÁ DE TODA CIENCIA  
CONOCIDA  
(ÉL MISMO SE VE ALLÍ)

YO NO SUPE DONDE ENTRABA  
PERO, CUANDO ALLÍ ME VÍ,  
SIN SABER DONDE ME ENTRABA,  
GRANDES COSAS ENTENDÍ;  
NO DIRÉ LO QUE SENTÍ,  
QUE ME QUEDÉ NO SABIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

EL NO CONOCÍA TODO LO  
QUE LE SUCEDÍA. PERO, AL  
MISMO TIEMPO COMPRENDÍA  
QUE LO QUE LE HABÍA SUCEDIDO  
NO PODÍA EXPLICARSELO.

DE PAZ Y DE PIEDAD  
ERA LA CIENCIA PERFECTA,  
EN PROFUNDA SOLEDAD,  
ENTENDIDA VÍA RETA,  
ERA COSA TAN SECRETA,  
QUE ME QUEDÉ BALBUCIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

ESTABA SOLO, EN PAZ Y TRAN-  
QUILIDAD CON LA CIENCIA QUE  
ESTABA A SU ALCANCE.  
LO SUCEDIDO LO ENTENDÍA --  
COMO UNA REVELACIÓN Y ADE-  
MÁS SECRETA. (ES ALGO MÁS -  
ALLÁ DE TODAS LAS CIENCIAS  
CONOCIDAS ).

ESTABA TAN EMBEBIDO,  
TAN ABSORTO Y AJENADO,  
QUE ME QUEDÓ MI SENTIDO  
DE TODO SENTIR PRIVADO;  
Y EL ESPIRITU DOTADO  
DE UN ENTENDER NO ENTENDIENDO,  
TODACIENCIA TRASCENDIENDO.

SE ALEJA DE LA REALIDAD Y  
PIERDE TODOS SUS SENTIDOS  
FÍSICOS PERO NO ASÍ LOS -  
EMOCIONALES; SU ESPIRITU  
ESTÁ DOTADO DE UN ENTENDER  
QUE NO ENTIENDE.

EL QUE ALLÍ LLEGA DE VERO,  
DE SI MISMA DESFALLECE;  
CUANTO SABÍA PRIMERO  
MUCHO BAJO LE PARECE;  
Y SU CIENCIA TANTO CRECE,  
QUE SE QUEDA NO SABIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO

CUANTO MÁS ALTO SE SUBE,  
TANTO MENOS ENTENDÍA  
QUE ES LA TENEBROSA NUBE  
QUE A LA NOCHE ESCLARECÍA;  
POR ESO QUEIEN LO SABÍA  
QUEDA SIEMPRE NO SABIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

ESTE SABER NO SABIENDO  
ES DE TAN ALTO PODER,  
QUE LOS SABIOS ARGUYENDO  
JAMÁS LE PUEDEN VENCER;  
QUE NO LLEGA SU SABER  
A NO ENTENDER ENTENDIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

Y ES DE TAN ALTA EXCELENCIA  
AQUESTE SUMO SABER,  
QUE NO HAY FACULTAD NI CIENCIA  
QUE LE PUEDAN EMPRENDER;  
QUIEN SE SUPIERE VENCER  
CON UN SABER NO SABIENDO,  
IRÁ SIEMPRE TRASCENDIENDO.

Y SI LO QUERÉIS OIR,  
CONSISTE ESTA SUMA CIENCIA  
EN UN SUBIDO SENTIR  
DE LA DIVINA ESENCIA;  
ES OBRA DE SU CLEMENCIA  
HACER QUEDAR NO ENTENDIENDO,  
TODA CIENCIA TRASCENDIENDO.

AL QUE LLEGA ALLÍ, TODO  
LO QUE HA VIVIDO CON -  
ANTERIORIDAD LE PARECE  
MÁS PEQUEÑO.

ESTADO DE CONOCER COSAS  
INEXPLICABLES HUMANAMENTE  
NO SE PUEDE EXPLICAR  
EL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO  
ES SUPERIOR A CUALQUIER  
CIENCIA.

ESTE, SOLO SE PUEDE SABER  
VIVIÉNDOLO.

ÚNICAMENTE MEDIANTE EL  
ÉXTASIS SE PUEDE OBTENER  
ESTE CONOCIMIENTO. ES NE-  
CESARIO RECONOCER QUE CON  
LA LIMITACIÓN HUMANA (RA-  
ZONAMIENTO ) NO SE PUEDE  
LLEGAR A ESTE CONOCIMIENTO  
A TRAVÉS DE ESTE SE PUEDE  
TRASCENDER TIEMPO, ESPACIO  
LA PROPIA HISTORIA.

EL MÁXIMO SENTIR ES LA --  
CIENCIA METAFÍSICA DE DIOS  
( UNIDAD-BONDAD-BELLEZA-  
VERDAD, SON LA ESENCIA DEL  
SER )  
EL EXTÁSIS TIENE POR CLE-  
MENCIA DE DIOS, ES UNA --  
DÁDIVA (CON ESTE ÉXTASIS  
SE ESTÁ POR ARRIBA DE TO-  
DA CIENCIA ).

## ANEXO No. 14

## "LOS PECES "

HASTA HACE ALGÚN TIEMPO, ERA TODAVIA MUY LIMITADO (1) -  
 LO QUE SE SABÍA ACERCA DE LA VIDA DE LOS PECES ; (2) / DE CO-  
 MO SE DESARROLLARON (3) / CÓMO ESTÁN ORGANIZADOS EN SU MEDIO  
 ACUÁTICO, ETC. (4) / PORQUE SU MEDIO AMBIENTE NOS ES TOTALMEN-  
 TE EXTRAÑO, (5) / (Y) AUNQUE EN CIERTO MODO, PODRÍAMOS(6) / --  
CONSIDERARLOS NUESTROS PARIENTES LEJANOS,(7) / HACE MUCHÍSIMO  
 TIEMPO QUE SU VIDA Y SU FORMA TOMARON UN RUMBO COMPLETAMENTE -  
 DISTINTO AL NUESTRO. (8) / SU EVOLUCIÓN Y SU EXISTENCIA HAN ES-  
 TADO SIEMPRE DETERMINADOS POR EL AGUA, (9) / Y EL AGUA TIENE -  
 PROPIEDADES MARCADAMENTE DISTINTAS DEL AIRE (10) / QUE NOS ---  
 RODEA. (11) /

APROVECHANDO CADA RINCÓN DE SU VASTO DOMINIO, (1) / LOS-  
 PECES SE HAN DESARROLLADO FANTÁSTICAMENTE. (2) / HAY PECES(3)/  
 QUE RESPIRAN AIRE LO MISMO(4) / QUE AGUA, (5) / (OTROS) QUE VUE-  
 LAN IGUAL QUE NADAN, PECES VIVÍPAROS Y PECES OVÍPAROS, HAY PE-  
 SES REDONDOS (Y) PECES PLANOS O EN FORMA DE TUBO; PECES QUE NO -  
 PUEDEN VIVIR POR SI MISMOS, PECES QUE EMIGRAN MILES DE KILÓME-  
 TROS, (Y) PECES QUE PASAN TODA SU VIDA EN UN MISMO AGUJERO. RE--  
 CONOCEMOS MUCHAS ESPECIES DE PECES, Y PROBABLEMENTE HAY MUCHAS  
 MAS DE CUYA EXISTENCIA NO TENEMOS NOTICIA./ SIN EMBARGO, A PE-  
 SAR DE TODA ESA ENORME DIVERSIDAD, HAY CIERTAS CARACTERÍSTICAS  
 QUE SON COMUNES A TODOS LOS PECES, Y QUE LES HAN SIDO MOLDEADAS

POR EL AGUA, QUE DOMINA TODO LO QUE SE MUEVE O VIVE EN ELLA.

EL AGUA HA IMPUESTO A LOS PECES SU FORMA GENÉRICA, SU -  
FORMA DE RESPIRAR, SUS MOVIMIENTOS Y SU FORMA DE REPRODUCCIÓN,

.....

## REFERENCIAS

- ADAMS MARILYN J. Y COLLINS ALLAN. A SCHEMA-THEORETIC VIEW OF --  
READING. TECHNICAL REPORT No.82. CENTER FOR THE STU--  
DY OF READING. 1977, 1-44
- BERISTÁIN HELENA. GUÍA PARA LA LECTURA COMENTADA DE TEXTOS LI  
TERARIOS. CENTRO DE DIDÁCTICA DE LAU. N. A. M . --  
1977. 2-19.
- BUTCHER H.J. LA INTELIGENCIA HUMANA. EDITORIAL MAROVA, MADRID  
1974.5-15
- CRAIK FERGUS I.M. AND LOCKHART ROBERT S. LEVELS OF PROCESSING:  
A FRAMEWORK FOR MEMORY RESEARCH. JOURNAL OF VERBAL -  
LEARNING AND VERBAL BEHAVIOR. 1972.,VOL. 2,671-684
- GOODMAN KENNETH S, BEHIND THE EYE:WHAT HAPPENS IN READING.--  
READING:A PSYCHOLINGUISTIC GUESSING GAME. THEORETI-  
CAL MODELS AND PROCESSES OF READING. SECOND EDITION  
HARRY SINGER AND ROBERT B. RUDDELL. UNIVERSITY OF -  
CALIFORNIA AT BERKELY INTERNATIONAL READING ASSOCIA  
TION. DELAWARE 1971. 470-507.
- HERRIOT PETER. INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE. --  
CAP. 3 Y 6 EDITORIAL LABOR S. A. BARCELONA 1<sup>A</sup> EDI-  
CIÓN, 1977 .
- HOWE MICHAEL J. A. INTRODUCCIÓN A LA MEMORIA HUMANA. CAPS. 2 Y  
3 . EDITORIAL TRILLAS, 3<sup>A</sup> REIMPRESIÓN, 1977.
- KINTSCH W. Y VAN DIJK TEUN A. TOWARD A MODEL OF TEXT COMPRE-  
HENSION AND PRODUCTION.PSYCHOLOGICAL REVIEW.1978, -  
VOL. 85, No. 5, 363-394.



LABERGE DAVID AND SAMUELS S. JAY . TOWARD A THEORY OF AUTOMATIC INFORMATION PROCESSING IN READING. THEORETICAL-MODELS AND PROCESSES OF READING. HARRY SINGER AND - ROBERT B RUDELL. 1977, 548-576.

MICHNICK GOLINKOFF ROBERTA . A COMPARISON OF READING COMPRE-- HENSION PROCESSES IN GOOD AND POOR COMPREHENDERS. - READING RESEARCH QUARTELY. 1976, VOL. 11, No. 4, -- 623-659.

MOATES DANNY R. Y SCHUMACHER GARY M. AN INTRODUCTION TO COGNITIVE PSYCHOLOGY. CAPS. 3,4 Y 7 WADSWORTH PUBLISHING COMPANY UNC. BELMONT CALIFORNIA 1980.

MORALES MA. LUISA. CURSO DE PSICOMETRÍA APLICADA. EDIT. TRILLAS 1974,119137.

POSNER GEORGE J. INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO. APORTACIONES POTENCIALES DE LA - CIENCIA COGNOSCITIVA. PERFILES EDUCATIVOS. 1979, -- No. 6, 17-39.

REDER LYNNE M. THE ROLE OF ELABORATION IN THE COMPREHENSION -- AND RETENTION OF PROSE; A CRITICAL REVIEW. REVIEW - OF EDUCATIONAL RESEARCH. 1980, VOL. 50, No. 1, ---- 5-53.

ROJAS-DRUMMOND S. THEORY, ONTOGENY AND PRAGMATICS OF WRITEN-- AND SPOKEN LANGUAGE COMPREHENSION:SELECTED ISSUES. DOCUMENTO INÉDITO, UNIVERSIDAD DE TENNESSES, 1979, CAPS. 1 Y 3 .

RUMELHART DAVID E. TOWARD AN INTERACTIVE MODEL OF READING. TECHNICAL REPORT No. 56 CENTER FOR HUMAN INFORMA-- TION PROCESSING. UNIVERSITY OF CALIFORNIA, SAN -- DIEGO, 1976.