

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

16
27



FACULTAD DE PSICOLOGIA

**"ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRESION
DE TEXTOS QUE EMPLEAN ESCOLARES CON Y SIN
RETARDO LECTOGRAFICO DEL 4o
Y 5o. GRADO DE PRIMARIA"**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :

ALVAREZ ANTILLON ILIANA GPE.

DIRECTOR DE TESIS: FERNANDO FIERRO LUNA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO D. F.

FEBRERO DE 1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por tantos años de dedicación y apoyo.

A mis hermanos por su interés genuino y su compañía.

Al profesor "Fernando Fierro Luna" por dirigir minuciosamente el trabajo de tesis.

Al profesor Marco Rigo Lemini por guiar cuidadosamente la construcción del proyecto de tesis.

A los Profesores que contribuyeron al refinamiento teórico-metodológico del trabajo de tesis, especialmente a:

Luz María del Rosario Rocha Jiménez, Rosa del Carmen Flores Macías, Georgina Delgado Cervantes, Gerardo Hernández Rojas y a Patricia Bermudez Lozano.

A la maestra Sylvia Rojas Drummond por facilitar oportunamente el Instrumento de Peón Zapata.

Al Profesor Manuel Contreras Ordaz del I.N.C.H. por su amable intervención para el estudio de los escolares con problemas de aprendizaje.

A la Profesora Gabriela Lugo García por su cordial mediación para el estudio de los escolares regulares.

A la Psic. Ruth de la Rosa Ramírez por su colaboración en la confiabilidad de los datos.

A las mamás y sus niños que participaron en el estudio.

INDICE

INDICE.

Resumen

CAPITULO I.

Introducción.....	1
Objetivos generales.....	3

CAPITULO II.

1. Estrategias de aprendizaje.

A) Antecedentes.....	4
B) Definición.....	5
C) Clasificación.....	5
D) Criterios de selección.....	9
E) Investigaciones sobre el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.....	10
F) Características.....	10
G) Ventajas y desventajas.....	11

2. Comprensión Lectora en Psicología Cognitiva.

A) Historia.....	12
B) Definición.....	13
C) Teorías del procesamiento cognitivo de la comprensión lectora.....	14
D) Concepciones interactivas de los Rasgos Estructurales del Procesamiento Estructural del Texto.....	14
I. Gramática de Narraciones.....	17
II. Teorías Macroestructurales.....	19
III. Modelo de Meyer.....	22
E) Concepciones interactivas de los Mecanismos Cognitivos del procesamiento estructural del texto.....	24
I. Modelos Mentales.....	24
II. Esquemas Mentales.....	25
III. Contexto.....	30

F) Factores que intervienen en la comprensión lectora.....	37
G) Evaluación de la comprensión lectora.....	42
H) Estrategias de aprendizaje para la construcción del significado global del texto.	
1. Resumen.....	45
2. Estructuras textuales.....	51

3. Educación Especial.

A) Definición.....	64
B) Breve historia.....	64
C) Clasificación de los grupos.....	66

4. Problemas de aprendizaje: retardo lectográfico.

A) Definición de problemas de aprendizaje.....	68
B) Antecedentes del estudio de la dislexia y los problemas de aprendizaje.....	69
C) Definición de los términos dislexia y dificultad lectográfica.....	69
D) Factores condicionantes de los problemas de aprendizaje.....	71
E) Prevalencia de los problemas de aprendizaje.....	75
F) Niveles de aprendizaje de la lectoescritura.....	75
G) Procesos básicos involucrados en la lectoescritura.....	81
H) Clasificación de los retardos lectográficos.....	83
I) Características de los niños con problemas lectográficos.....	88

CAPITULO III. METODOLOGIA.

A) Pregunta de investigación.....	92
B) Hipótesis de investigación.....	92
C) Sujetos.....	92
D) Escenario.....	93
E) Variables.....	93
F) Instrumentos.....	95
G) Procedimiento.....	101

CAPITULO IV. RESULTADOS.

a) Análisis de Resultados.....	104
--------------------------------	-----

CAPITULO V. DISCUSION.

a) Interpretación de resultados.....	117
b) Conclusiones.....	128
c) Recomendaciones.....	130
Referencias bibliográficas.....	132
Anexos.....	138

CAPITULO I

Resumen.

La finalidad de la presente investigación fué detectar y comparar las estrategias de comprensión lectora, y de otros procesos básicos asociados, de escolares con y sin retardo lectográfico. Las variables que se estudiaron fueron las estrategias de resumen de textos narrativos y las estrategias de recuperación de información narrativa aplicándose el instrumento en Macroestrategias y Superestructura Textual de Peón Zapata (1991).

Se seleccionó intencionalmente un grupo de 16 escolares, de 4o y 5o grado de educación básica, con retardo lectográfico gnósicopráxico sin afasia (evaluado mediante los instrumentos: Gnósias-Práxias y Blónquias-Condemarín), con edad de entre 9 y 10 años, de nivel socioeconómico medio y bajo, con C.I. normal (evaluada con DFH de Koppitz, 1987), sin trastornos emocionales, audición y visión normal, sin daño neurológico (valoraciones hechas por especialistas de médicos de la institución). La segunda muestra estuvo conformada de 16 escolares de 4o y 5o grado básico, sin problema de aprendizaje, con: un promedio de edad entre 9 y 10 años, un nivel socioeconómico medio y bajo y un C.I. normal.

Los resultados indican, conforme a la U de Mann Whitney ($\alpha = .05$), que los escolares con retardo lectográfico generan resúmenes narrativos y respuestas de recuperación similares a las de escolares sin problema de aprendizaje, ello es apoyado y refutado por investigaciones diversas. La correlación entre la ejecución del resumen y la prueba de recuperación fué débil, lo que sugiere que resumir es más difícil que recuperar. Se encontraron diferencias en varias áreas de la percepción visual, como en Posición Espacial (evaluada mediante el Frostig, 1961) y en la frecuencia de errores específicos, como en Sustitución Ortográfica (valorados con una sección del I.D.E.A.), el desempeño de los escolares con retardo lectográfico fué inferior; por otro lado, la presencia de errores de articulación fué similar para ambos grupos (medida con prueba de Melgar, 1976); la mayoría de tales hallazgos concuerdan con lo expuesto por teóricos de los problemas de aprendizaje.

Introducción.

En nuestro país, el primer estudio estadístico, sobre prevalencia, en el área de problemas para el aprendizaje de la lectura fué realizado en 1959, el que demostró que el 3.45% de los niños y niñas asistentes a las escuelas urbanas del Distrito Federal, presentaban trastornos asociados a retardos del lenguaje y en la comprensión de lectura. Tal porcentaje representaba a un total de 17,393 niños en edades comprendidas entre los 6 y 14 años de edad (Berrucos, 1959).

En México los datos oficiales hasta 1985 reportan que para los problemas lectográficos existe una prevalencia que fluctúa entre el 2% y 4% de la población escolar total (Cortez, González y Tilch, 1981).

Los problemas lectográficos pueden manifestarse por dificultades en diferentes áreas, tales como expresión escrita y lectura. Una de las limitaciones más importantes se da en la comprensión de lectura.

El déficit en comprensión lectora en niños con problemas lectográficos provoca retraso académico significativo, debido a que presentan serias dificultades, no sólo en la retención de la información sino también, y más importante aún, cuando se trata de aplicar lo adquirido a nuevas situaciones ó a problemas, impidiendo un aprendizaje significativo. Dándoles, por tanto, desventajas en los escenarios educativos, y a menudo excluyéndoles de las oportunidades corrientes (Graham y Harris, 1988; citados por Montgue y Dereshiwsky, 1990).

En la actualidad existen gran cantidad de programas para la evaluación y rehabilitación de los problemas en lectoescritura, predominantemente enfocados al desarrollo de áreas precurrientes, tal como las áreas perceptual y de coordinación motora. Tales proyectos han contribuido a solucionar la dificultad planteada, pero su influencia es limitada, debido a los hallazgos de investigaciones novedosas, tal como la sustentada por las teorías de los "Rasgos estructurales de los textos" y las de los "Mecanismos cognitivos del procesamiento estructural" (Rumelhart, 1975; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979; citados por Ruiz 1991; Kintsch y van Dijk, 1978; Fillmore, 1968; Grimes, 1972; Meyer, 1984; citados por De Vega, 1989).

Las investigaciones actuales de los problemas de lectoescritura, especialmente de comprensión lectora, plantean la existencia de estructuras y procesos cognitivos más complejos que la sola identificación y análisis de grafías, palabras y reglas gramaticales; refieren niveles complejos de procesamiento cognitivo que posibilitan el almacenamiento y recuperación de la información mediante la activación de esquemas, o la generación de proposiciones y la construcción del significado global del texto. Por lo antes visto, los programas convencionales son eficientes solo

parcialmente, ya que sólo favorecen el aspecto mecánico de la lectura al limitarse al desarrollo de áreas precurrentes (procesos de nivel inferior) y al soslayar a los procesos cognitivos superiores que asisten a la memoria a largo plazo y a la comprensión textual.

El presente trabajo tiene como finalidad contribuir a la superación de la problemática planteada, proponiendo un instrumento para detectar las deficiencias que, en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos, presentan niños con retardo lectográfico; identificando las diferencias de niños con y sin retardo lecto-gráfico, para finalmente sugerir las características que podrían considerarse al diseñar un programa en estrategias de aprendizaje para remediar la insuficiencia en el área mencionada en escolares con retardo lectográfico.

Objetivos generales.

Los objetivos que persigue la presente investigación son:

1. Detectar empíricamente las categorías de la gramática de narraciones que seleccionan escolares con y sin retardo lectográfico para hacer un resumen.
2. Comparar las categorías de la gramática de narraciones que emplean escolares con y sin retardo lectográfico para hacer un resumen.
3. Detectar los tipos de estrategias de resumen y de recuperación que aplican los escolares con y sin retardo lectográfico.
4. Comparar los tipos de estrategias de resumen y de recuperación que aplican los escolares con y sin retardo lectográfico.
5. Comparar la percepción visual, articulación lingüística, la frecuencia de errores de regla y específicos de los niños con y sin retardo lectográfico.
6. Identificar la relación existente entre retardo lectográfico y errores específicos, percepción visual y errores específicos. Para confirmar algunos supuestos teóricos de los problemas de aprendizaje.

CAPITULO II

Tema 1

Estrategias de Aprendizaje

A) Antecedentes

El interés por las estrategias de aprendizaje se remonta al final de la "glaciación conductista" y a 15 años después del auge de la psicología cognitiva del procesamiento de información en 1956. En un principio eran denominadas estrategias de memoria (y no de aprendizaje, como actualmente se denominan), debido a que el término "aprendizaje" tenía una connotación negativa por ser parte de la terminología conductual (Pozo, 1989; citado por Marchesi, Coll y Palacios, 1990).

Una de las primeras aportaciones fué dada por Craik y Tulving (1975) en su investigación de los "niveles de procesamiento". Los resultados indicaban un nivel de procesamiento profundo, cuyo producto final era un rendimiento mnésico mayor, relacionado con el significado de las palabras; y un procesamiento superficial, que resultaba en un rendimiento mnésico menor, relacionado al sonido de las palabras o las características físicas de su impresión. Más tarde se afirmó que lo que Craik y Tulving habían encontrado era un prueba de la existencia de procesos de codificación, que son ejecutados por estrategias específicas (Pozo, op. cit).

Díaz y Aguilar (1988) mencionan dos fases en el estudio de las estrategias de aprendizaje, estas son:

1. La concepción tradicional, caracterizada por la producción de programas de técnicas de estudio, en la que se considera al aprendizaje como una respuesta mecánica a los estímulos de entrada, sosteniendo que el conocimiento del sujeto era una simple réplica de la realidad. Algunas de las estrategias que se sugieren son la elaboración de horarios y el repaso.

Al someterse a la crítica se encontró que los programas, basados en esta postura tradicional, empleaban métodos y materiales que cubrían poco las necesidades de los estudiantes, que eran simplistas al explicar cómo se da el proceso de lectura y comprensión, que aumentaban la práctica de la memorización de unidades de información y la resolución de preguntas sobre contenidos específicos, que pese a los avances logrados, principalmente en cuanto al recuerdo del material, se desvanecían concluida la fase de instrucción. Esto, a su vez, impedía la transferencia de lo

aprendido a nuevas situaciones, que inducían al aprendiz a emplear estrategias o técnicas sin comprender su significado, dado que no explicitaban su importancia, función y limitaciones.

2. Modelo cognoscitivo. Esta postura se interesa por los procesos involucrados en la adquisición del conocimiento, concibiendo al aprendiz como un sujeto activo, que trata de relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya conoce, el aprendizaje resultante se concibe como un aprendizaje generativo y significativo (Wittrock, 1974; Ausubel, 1976; citados por Díaz y Aguilar, op. cit).

Los modelos de intervención con orientación cognoscitiva inducen el empleo de estrategias, informando al aprendiz sobre el significado y utilidad de las actividades, dando retroalimentación en la ejecución y mantenimiento de las habilidades. Sin embargo, sólo se producía una generalización en la aplicación de las mismas a tareas similares.

Por otra parte, como Pozo (1989) asevera que la adopción del enfoque cognoscitivista no siempre supone un abandono total de los supuestos asociacionistas tradicionales en el plano de las estrategias de aprendizaje (citado por Marchesi, Coll y Palacios, op. cit).

B) Definición de las estrategias de aprendizaje

En general, los autores mencionados sostienen que las estrategias de aprendizaje son destrezas o habilidades que suponen la aplicación de ciertos procedimientos para facilitar el recuerdo y aprendizaje. Además de que se requiere la planificación de esas habilidades (e.g., dirigir las a un fin) lo cual es posible mediante el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos (metacognición), que hace que esas habilidades se usen de un modo estratégico (Saad y Pacheco, 1982; citadas por Vázquez, 1982; Weinstein y Mayer, 1983; Dansereau, 1985; citado por Marchesi, Coll y Palacios, 1990; Díaz, Castañeda y Lule, 1986; Nisbet y Schucksmith, 1987; Morles, 1987; citado por Bañuelos, Escobar y Lopez, 1991; Pozo, 1989).

C) Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Dansereau (1978) establece una clasificación de estrategias de aprendizaje, las divide en estrategias primarias y de apoyo. Las estrategias primarias son aquellas que operan directamente sobre el material ó tarea a ser aprendida. Las estrategias de apoyo son las que darán apoyo a las primarias, creando un ambiente psicológico propicio, o bien, una actitud para el estudio (citado por Saad y Pacheco, op. cit; en Vázquez, 1982).

Dansereau (1985), Díaz y Aguilar, 1988 dividen a las estrategias de aprendizaje en dos categorías generales, basándose en su relación con el contenido, a saber: a) estrategias independientes de contenido; y b) estrategias dependientes de contenido. Dentro de las primeras se incluyen a aquellas que pueden ser aplicadas en el procesamiento de un amplio rango de textos con variado contenido. Las estrategias dependientes de contenido se refieren a aquellas secuencias integradas de procedimientos especializados diseñados para asistir a estudiantes en el aprendizaje de textos con características específicas, tal como las estrategias para la comprensión de textos científicos.

Dansereau (1985) afirma que todo programa de intervención debe incluir dos tipos principales de estrategias: primarias y de apoyo. Las estrategias primarias son las que emplea el estudiante para operar directamente sobre el contenido de un texto, y se refieren a estrategias que facilitan la comprensión y la memoria. Weinstein y Underwood (1985) agregan al respecto que, este tipo de estrategia incluye las de procesamiento significativo de la información y las de estudio activo (citados por Díaz Barriga y Aguilar 1988).

Dansereau, Weinstein y Underwood (1985) sostienen que las estrategias de apoyo permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, incluyen entre otras, estrategias para favorecer la concentración, reducir la ansiedad, dirigir la atención a la tarea y organizar el tiempo de estudio. Las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información por aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognoscitivo del aprendiz (citados por Díaz Barriga y Aguilar 1988).

Las estrategias primarias incluyen estrategias para adquirir y almacenar información (estrategias de comprensión y retención); y estrategias para la subsecuente aplicación de la información almacenada (estrategias de aplicación). Algunas estrategias de comprensión y retención son: parafraseo, imaginaria, toma de notas, análisis de llaves conceptuales.

Las estrategias de apoyo se dividen en tres categorías: de planeación y programación, de manejo de la concentración, de monitoreo y diagnóstico. A estas estrategias se les denominan en su conjunto "hábitos de estudio".

Pozo (1989) considera que las estrategias de aprendizaje pertenecen a una categoría superior de procesos psicológicos, denominada metaconocimiento. A estas las divide en dos categorías generales: a) asociativas, y b) reestructurales. A continuación se presenta un esbozo (citado por Marchesi, Coll y Palacios, 1990).

Las estrategias asociativas se dividen en estrategias de repaso y de copia o subrayado selectivo. El repaso consiste en recitar o nombrar los ítems una y otra vez durante la fase de adquisición, se

utiliza en materiales carentes de significado lógico o psicológico. La copia o subrayado selectivo se refiere a la selección de las partes que deben repasarse.

Las estrategias de reestructuración se dividen en estrategias de elaboración y organización. Las estrategias de elaboración consisten en buscar una relación, un referente o un significado común a los ítems que deben aprenderse. Las de organización implican una clasificación jerárquica u organización semántica de las unidades de información.

Las estrategias de elaboración se subdividen a su vez en simples y complejas. Las de elaboración simple consisten en una forma de construir asociaciones internas entre los ítems. Las de elaboración compleja, vinculadas a la teoría de los esquemas, se refieren a la conexión entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos; en ella, la estructura externa pasa a ser asumida, al menos en parte, por el propio material de aprendizaje.

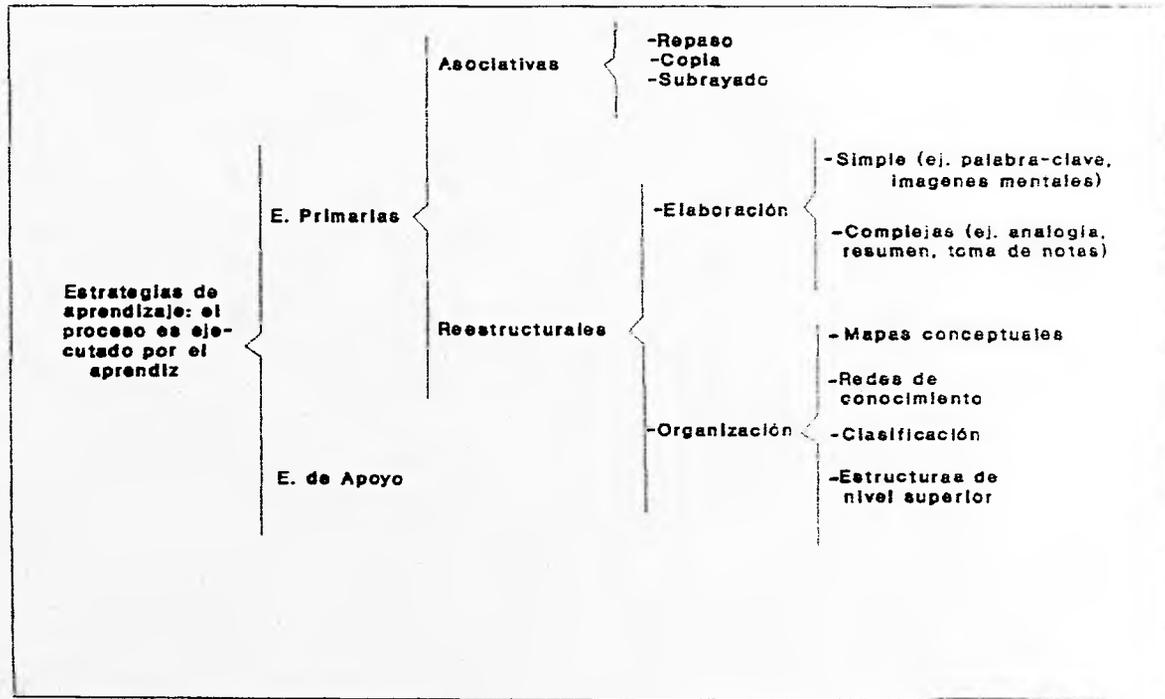
Entre las estrategias de elaboración simple podemos mencionar a:

- a) **Palabra-clave.** Consiste en establecer un eslabón verbal intermedio entre dos palabras que deben asociarse pero que no tienen una relación significativa entre sí.
- b) **Imagen mental.** Consiste en establecer relación entre dos elementos, que no tienen una relación significativa, mediante una imagen. Puede ser una imagen impuesta o inducida.
- c) **Rimas, abreviaturas, frases.** Consiste en formar siglas, cancioncillas, rimas, palabras o frases con los elementos de información.
- d) **Código.** Consiste en utilizar una representación verbal, numérica o espacial para asociar, uno a uno, los elementos que componen una lista.

Entre las estrategias de elaboración compleja se encuentran:

- a) **Analogía.** Se refiere a la transferencia del significado de una fuente externa (e.g., modelo, ejemplo o analogía) a una estructura de información. La analogía impuesta proporciona modelos para la comprensión, mientras que la inducida enseña a construir modelos para la comprensión.
- b) **Elaboración de un texto escrito.** Consiste en la elaboración de un texto mediante la intervención de conocimientos previos (e.g., resumen, toma de notas, formulación de preguntas, comparación).

Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje (Dansereau, 1978; Pozo, 1989)



Algunas estrategias de organización son:

- a) **Clasificación.** Consiste en asignar a la información una función o significado categorial.
- b) **Redes de conocimiento.** Consiste en la identificación de los conceptos o ideas importantes y la representación de sus interrelaciones en forma de un mapa de redes. Existen tres tipos de redes: jerárquicas, cadenas y racimos.
- c) **Estructuras de nivel superior.** Es una técnica para organizar el aprendizaje de textos expositivos (Meyer, Brandt y Bluth, 1980; citados por Marchesi, Coll y Palacios, 1990; en Pozo, 1989). La cual propone 5 estructuras de nivel superior: covariación, comparación, colección, descripción y respuesta.
- d) **Mapas conceptuales.** Consiste en la construcción de un diagrama que representa los conceptos de una determinada área y las relaciones entre ellos. Una modalidad de los mapas conceptuales es el "Mapa V" el cual es un instrumento heurístico para ayudar a los alumnos a tomar conciencia de los elementos implicados en la producción o construcción de nuevos conocimientos.

Así entonces las estrategias pueden variar en una serie de dimensiones como son su potencia, nivel de significatividad, cantidad de esfuerzo requerido, grado de aproximación a las que ya posee el estudiante, entre otras.

D) Criterios de selección de las estrategias de aprendizaje

Los criterios considerados para la selección de la estrategia de aprendizaje que cumpla una finalidad particular de recuerdo y comprensión son (Pozo, op. cit): a) naturaleza cualitativa y cuantitativa de los materiales; b) conocimientos previos sobre el material de aprendizaje; c) condiciones de aprendizaje (e.g., tiempo disponible, motivación, autoestima); d) finalidad del aprendizaje ó forma de evaluación.

El modelo del tetraedro de Jenkins (1979; citado por Marchesi, Coll y Palacios, 1990), adaptado posteriormente por Brown (1982), refiere 4 variables cruciales para que se de el aprendizaje; retomando algunos de estos factores es posible obtener claves importantes que guíen la selección de estrategias de aprendizaje adecuadas: naturaleza de los materiales (e.g., información visual, información lingüística, estructura física, dificultad conceptual, secuencia de los materiales); características del que aprende (e.g., habilidades, conocimientos, actitudes); actividades de aprendizaje (e.g., atención, repaso, elaboración) y tareas criterio (e. g., reconocimiento, recuerdo, transferencia, solución de problemas).

E) Investigaciones sobre el desarrollo de las estrategias de aprendizaje

Pozo (1989; citado por Marchesi, Coll y Palacios, 1990) presenta investigación del desarrollo de estrategias de aprendizaje. A continuación se presenta un esbozo.

En una primera fase, entre los 5-6 años, el uso en la estrategia de "repaso" se caracteriza en que los niños no solo no la usan espontáneamente, sino que además no se benefician de los intentos por instruirles en su uso. En una segunda fase, de los 6-10 años, los niños no acuden espontáneamente al repaso pero sí se benefician de la instrucción (la exposición de un modelo o instrucción); son competentes para ejecutar la estrategia, pero no la usan de un modo espontáneo (deficiencia de producción). A partir de los 11-12 años se observa un uso espontáneo del repaso, además su uso es más selectivo y preciso cada vez más, conforme más experiencia se va teniendo.

La estrategia de elaboración simple llamada "imagen mental" puede ser instruida en su uso a los preescolares sólo si se les proporcionan imágenes impuestas, ya que no son capaces de generarlas debido a las deficiencias de producción (Pozo, op. cit).

Las estrategia de organización denominada "clasificación" es empleada por niños de 11-12 años, los cuales la usan espontáneamente y habitualmente. A edades más tempranas esa estrategia puede estar disponible aún cuando no se use de modo espontáneo. A los 5-6 años los niños ni usan la clasificación ni pueden ser entrenados para usarla eficientemente. En cambio, a los 7-8 años se observa una "deficiencia de producción", esto es que los niños pueden ser entrenados para usarla pero no la usan espontáneamente, en muchos casos ni siquiera tras la instrucción (Pozo, op. cit). Esta estrategia es más tardía y difícilmente puede considerarse espontánea, ya que depende por completo de la instrucción.

F) Características de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje tienen las siguientes características:

- 1) Son flexibles.** Operan en diversos niveles de análisis y al mismo tiempo intervienen con diferentes datos de entrada.
- 2) Son sensitivas al contexto.** Dependen del interés, atención, metas, creencias y actitudes del estudiante.
- 3) Existe una relación jerárquica entre ellas.** Se dan situaciones en donde una de ellas domina a las otras.

G) Ventajas y desventajas de las estrategias de aprendizaje

Las ventajas que ofrece el uso de estrategias de aprendizaje son, una mayor retención y organización de lo aprendido, con una menor inversión de tiempo y recursos cognoscitivos.

Las principales desventajas tienen que ver con problemas de transferencia y generalización posterior al entrenamiento. Aunque cierta evidencia empírica apoya que las estrategias de aprendizaje pueden ser enseñadas y generalizadas más allá del contexto instruccional original.

Dansereau (1985) asegura que, en términos generales, la transferencia ha sido mayor cuando el entrenamiento se ha enfocado a estrategias dependientes de contenido o específicas, en comparación con estrategias generales o de alto nivel (citados por Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

Díaz Barriga y Aguilar (1988) afirman que la transferencia positiva sólo se da cuando los tareas de entrenamiento, los instrumentos de evaluación y las actividades de transferencia son altamente similares. Por ello, la mayor dificultad es poder adaptar las estrategias entrenadas a nuevos contextos y el tratar de hacerlas compatibles a la técnicas del aprendiz.

Los hallazgos han conducido a diversos investigadores a plantear que el problema de la transferencia puede enfrentarse en gran medida enseñando a los estudiantes cómo monitorear su propio aprendizaje y su nivel de comprensión. Aquí es donde entramos en el campo de la intervención de las estrategias metacognitivas o estrategias para la autorregulación del proceso mismo, a partir de ellas es posible mejorar no solo la ejecución, sino también el mantenimiento y transferencia de lo aprendido.

Una desventaja más es la demanda de tiempo y esfuerzo que en entrenamiento requiere el estudiante para el dominio de una estrategia de aprendizaje en particular. Sin embargo, favorecería en buena medida si fuese considerado el entrenamiento en estrategias de aprendizaje como actividad fundamental del currículum escolar.

Tema 2

Comprensión Lectora en la Psicología Cognitiva

A) *Historia.*

El estudio de la psicología de comprensión de textos comenzó a desarrollarse durante las décadas de los años sesenta y setenta, a partir de los progresos de la psicología cognitiva y de otras disciplinas, como "inteligencia artificial" y "lingüística textual". Esta demora se debió, en parte, al influjo determinante que tenía, antes de los 60s y 70s, el paradigma empirista (conexionista) en el estudio de la memoria; recordemos dentro de este contexto, el uso de pruebas de memoria de material simple y libre de significado (e.g., sílabas sin sentido); preferibles a otros tipo de materiales (e.g., texto) poco accesibles al control experimental.

Fueron dos las investigaciones pioneras que inauguraron el interés por el estudio de los sistemas de memoria adulta. El modelo de los almacenes múltiples (Atkinson y Shiffrin, 1968; citados por Ruiz, 1991) y el de los niveles de profundidad de (Craik y Lockart, 1972; citados por Ruiz, op.cit).

El desarrollo de enfoques más constructivistas condujeron al estudio de los complejos procesos de memoria. Las hallazgos de una primera investigación revelaron la importancia que las características culturales y la información previa tienen en la interpretación y transformación de la información; lo que a su vez determinaba la comprensión y recuerdo (Barlett, 1932; citados por Ruiz, op.cit). Por otro lado, se enfatizó la importancia que otros procesos cognitivos tienen en la comprensión y recuerdo (e.g., procesos inferenciales, integración semántica y elaboración de la información).

El estudio de los procesos de comprensión y memoria han conducido a un estudio interdisciplinario que apunta a descubrir cómo se representa el conocimiento en la mente, qué procesos y estrategias intervienen, cuál es la función de las inferencias, cómo influye la naturaleza del material escrito, entre otras interrogantes. Los modelos y posiciones teóricas que más han contribuido, en el campo de la psicología cognitiva, son: la Gramática de Narraciones, la Macroestructural, el Modelo de Meyer, el de los Modelos Mentales y de los Esquemas Mentales.

Del paradigma cognitivo se derivaron dos principios epistemológicos de la comprensión lectora, estos son: a) leer no es una suma de habilidades en un modelo jerárquico sino un proceso unitario y global de interpretación del texto, en cuyo interior, actúan cada una de las habilidades en relación con las otras; y b) el lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente sino que construye activamente su interpretación; a partir de sus conocimientos, de su intención lectora, entre otros factores (Colomer, 1993).

La noción tradicional de lo qué era leer, se centraba en la decodificación (e.g. letras, sílabas) rápida del texto; por lo que, el método instruccional era simple y repetitivo. Con la propuesta cognitiva, leer es comprender un texto, que culmina con la integración global del mismo; por tanto, no es posible un método instruccional único, que considere todas las operaciones implicadas en la comprensión (Colomer, op. cit).

El primer modelo cognitivo-instruccional para la comprensión lectora se llamó "modelo de enseñanza explícita"; creado por Engleman y Becker en los 60s, y aplicado a niños deficientes. Los objetivos del modelo eran: a) enseñanza de estrategias de comprensión lectora; b) creación de situaciones significativas y globales de lectura; y c) traslado progresivo de la responsabilidad del docente al alumno (Colomer, 1993).

B) Definición de la comprensión Lectora

Existen diversas definiciones de los que es la comprensión lectora, cada una de las cuales difieren en el proceso o procesos que consideran cruciales y particulares de la comprensión lectora.

La definición de Mayer (1984) dice que la comprensión del texto se refiere a la habilidad para usar la información creativamente en la solución de nuevos problemas que no son dados en el texto. En ésta se enfatiza como fundamental un proceso de aplicación y ajuste de lo aprendido a situaciones relativamente novedosas, lo que supone una aportación adicional del propio sistema cognitivo.

Para De Vega (1989) la comprensión supone que el lector sea capaz de determinar las relaciones de coherencia entre las frases; hasta encontrar el sentido global del texto. Existiendo diversos maneras de relacionar tales frases (e.g., tal como las relaciones de coherencia coreferencial).

Ruiz (1991) afirma que la teoría de los esquemas concibe a la comprensión como un proceso de comprobación de esquemas-hipótesis (mundos hipotéticos). Esta definición enfatiza un proceso

semejante a un método estadístico por medio del cual el lector determina, conforme a la realidad textual, lo que es verídico o verdadero, sometiendo a prueba los supuestos.

Díaz Barriga (1992) define a la comprensión lectora como un proceso cognoscitivo complejo, en el que intervienen conjuntamente memoria, atención, percepción y codificación, en interrelación con los conocimientos previos que un individuo posee en su estructura cognoscitiva, dentro de un contexto lingüístico y situacional particular.

Cooper (1990) considera que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Esta aseveración enfatiza la relación texto-lector.

C) Teorías del procesamiento cognitivo de la comprensión lectora.

Existen dos teorías del procesamiento cognitivo de la comprensión lectora, la modular y la interactiva (ver figura 1 y 2). Ambas posturas afirman que el sistema cognitivo, está compuesto de 8 unidades funcionales o módulos. Sin embargo, una y otra postura, difieren en la determinación del orden de acción de cada módulo y el nivel de comunicación entre uno y otro (De Vega, 1989).

La concepción más aceptada es la interactiva, dado que es lo suficientemente flexible para explicar operaciones simultáneas. Esto es más acertado si consideramos que el lector tiene propósitos particulares, tiene conocimientos previos y realiza un procesamiento estratégico del texto. Las teorías que se describen enseguida se basan en dicha concepción.

D) Concepciones Interactivas de los Rasgos Estructurales del Procesamiento Estructural del Texto

Las tres teorías más importantes que defienden los "Rasgos Estructurales de los Textos" son la Gramática de Narraciones, la Teoría Macroestructural y el Modelo de Meyer.

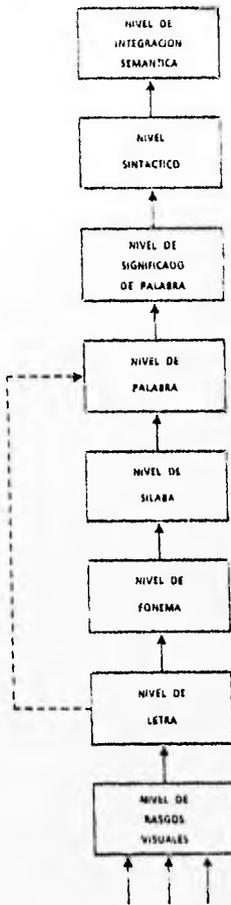


Figura 1. Modelo de tipo modular. Cada rectángulo representa un módulo y el flujo de información sólo circula de abajo-arriba (De Vega, 1988).

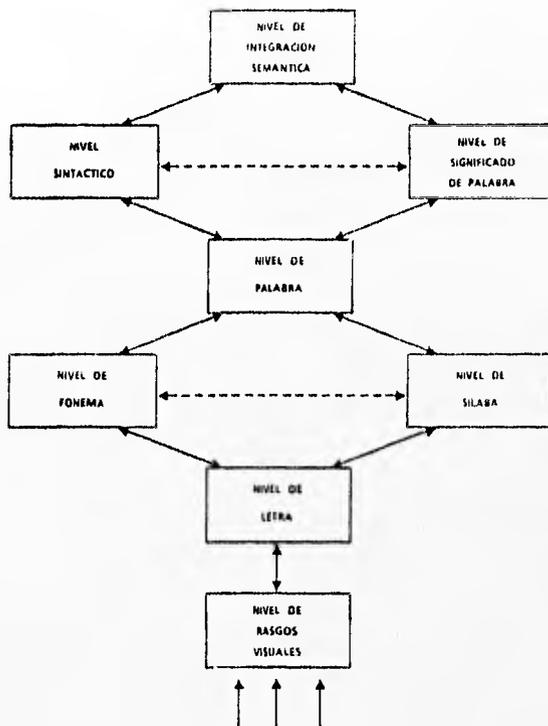


Figura 2. Modelo Interactivo hipotético.
 Los niveles de procesamiento pueden operar en paralelo y la comunicación se da en ambos sentidos (De Vega, 1986).

I. Gramática de Narraciones.

I. Definición

Una gramática de la historia es un sistema de reglas formalizadas que describen las regularidades en los elementos de las historias (estructura); el orden que presentan (secuencia) (citado por Ruiz, 1991) y la relaciones (causales y temporales) entre tales elementos.

Para Marchesi y Paniagua (s/f) una gramática de narraciones es un esquema que genera un conjunto de expectativas respecto de las categorías constituyentes de una historia y sobre la forma en que se conectan unas con otras.

Para Rumelhart (1975; citado por Marchesi y Paniagua, s/f) una gramática de narraciones es un conjunto de reglas que producen la estructura de historia.

Las gramáticas de historia tradicionales comienzan con un elemento **Introdutorio** el que sitúa al protagonista, época y lugar; y uno **Episódico** que establece una red jerárquica entre categorías conectadas por relaciones lógicas.

2. Aportaciones teóricas a la gramática de textos.

Las primeras gramáticas se centraron sólo en la estructura lingüística de la oración, basándose en los presupuestos teóricos de la gramática generativa transformacional de Chomsky (citado por Ruiz, 1991).

Entre los trabajos más decisivos para el desarrollo de una gramática de narraciones (citado por Marchesi y Paniagua, s/f) se encuentran la de: los formalistas rusos, como Propp cuya obra fué fundamental (denominada "The morphology of the folktale"); la escuela estructuralista francesa y sus análisis de la narrativa (Barthes, Greimas, Bremond); el estudio del antropólogo americano Colby (1973), quien formalizó y aplicó una gramática a las leyendas esquimales; el trabajo del lingüística Lakoff (1972; citado por Ruiz, 1991) que elaboró la primera gramática de narraciones para los cuentos populares rusos, extendiendo las reglas de reescritura al campo del texto.

Más tarde Thorndyke (1977; citado por De Vega, 1989) asevera que las unidades de análisis de las gramáticas de narraciones son nodos o proposiciones que se combinan jerárquicamente entre sí, de

acuerdo con ciertas reglas recursivas o de reescritura. La Regla 1, la más general, señala que una Narración está compuesta de un Marco, un Tema, una Trama y una Resolución

Rumelhart (1975; citado por Ruiz, 1991) en su análisis de memoria y comprensión de textos, propone tres supuestos básicos de las gramáticas de narraciones, a saber: 1) La existencia de una estructura interna específica en los cuentos y narraciones; 2) La estructura está constituida por una red jerárquica de categorías y relaciones lógicas existentes entre ellas; 3) Tal estructura interna se corresponde con la forma en que los sujetos organizan la información.

La gramática de Rumelhart está constituida de dos tipos de reglas (sintácticas y semánticas).

Mandler y Johnson (1977; citados por Ruiz, 1991) asumen los postulados de Rumelhart, pero introducen algunas modificaciones, tal como una mejor definición de las categorías y de sus conexiones entre ellas (Marchesi y Paniagua, s/f).

La gramática propuesta por Stein y Glenn (1979; citados op. cit) es la más utilizada, principalmente en el estudio del desarrollo de esquemas en los niños; su innovación lo da la unificación de su propuesta, en una sola estructura de las leyes sintácticas y semánticas y sus posibles variaciones.

La gramática de Stein y Glenn (1977; citados por Montgue Madduk y Dereshiwsky, 1990) dividen a la gramática de narraciones en dos partes primarias: 1) escenario total, el que incluye información del escenario mayor y menor; y b) episodios, cada uno de los cuales está conformado de las otras 5 categorías (evento instigador, respuesta interna, intento, consecuencia directa y reacciones)

Kintsch (citado por Marchesi y Paniagua) da su propia caracterización de la gramática de historia, considera que existen dos tipos de esquemas para la comprensión de narraciones: los que se refieren específicamente a la estructura de narraciones y los que sustentan los principios generales del conocimiento humano que son necesarios para interpretar las acciones que suceden en las historias.

Todas las gramáticas de narraciones formuladas coinciden en 3 presupuestos básicos: a) el material del cuento ó narración tiene un determinado tipo de estructura interna; b) las narraciones pueden ser descritas en términos de una red jerárquica de categorías y sus relaciones lógicas; c) esta red se corresponde con la forma en que los sujetos organizan la información (citado por Marchesi y Paniagua, s/f).

3. Limitaciones de la Gramática de las Narraciones

Solo tres de las limitaciones que presenta la gramática de narraciones se enuncia a continuación (De Vega, 1989):

1. Las reglas de reescritura propuestas son rígidas, por lo que muy pocas narraciones estereotipadas se ajustan a las mismas y pese a ello los lectores no tienen dificultades para comprenderlas.
2. El análisis estructural no sólo requiere del conocimiento sintáctico, como el modelo lo certifica, sino también del conocimiento semántico y pragmático del mundo.
3. No incluye ninguna explicación de un mecanismo temático-inferencial que sucede en el transcurso de la lectura, debido al conocimiento del mundo.

II. Teorías Macroestructurales.

1. Fundamentación teórica

Las teorías macroestructurales afirman que el lector parte de un texto superficial para edificar una doble interpretación estructural del mismo; a saber, la microestructura y macroestructura. Las teorías macroestructurales contemplan varios niveles en la representación jerárquica del contenido semántico del texto.

La Microestructura o Texto Base (constituida de un predicado y uno o más argumentos que son los que conectan) se elabora a partir de la codificación de las relaciones jerárquicas y "locales" (o de bajo nivel) entre proposiciones, especialmente de los vínculos de coherencia referencial; además incluye información inferida (Kintsch y Van Dijk, 1977).

La Macroestructura (representación semántica del significado global), el segundo producto de la interpretación estructural, es una representación semántica de naturaleza global que refleja el sentido general del discurso. En otras palabras, la macroestructura es una versión más abstracta y sintética de la microestructura (ibidem).

La teoría macroestructural más representativa es la de Kintsch y Van Dijk (1978; citados por Vega, 1989; Kintsch, 1988). Esta sitúa el énfasis en dos componentes: (1) La propia descripción formal de la estructura semántica de los textos; (2) Un procesamiento psicológico de la estructura del texto. Pasemos a analizar el primer componente.

El procesamiento psicológico (cómputo proposicional) para el establecimiento de las relaciones (de coherencia) proposicionales locales (microestructura) está constituido de diversos subprocesos, como:

1. Establecimiento de la coherencia referencial de un grupo "n" de proposiciones en memoria a corto plazo (a este subproceso se le denomina ciclo), respetando su orden de presentación en el texto y la secuencia izquierda-derecha.
2. Almacenamiento de las proposiciones seleccionadas de cada ciclo en memoria a largo plazo (MLP).
3. En caso de no hallarse la coherencia referencial se activan uno o dos de los siguientes subprocesos:
 - a) Búsqueda retroactiva en MLP de otras proposiciones inactivas.
 - b) Inferencia temática entre la información de MLP y la de MCP (Memoria a Corto Plazo).

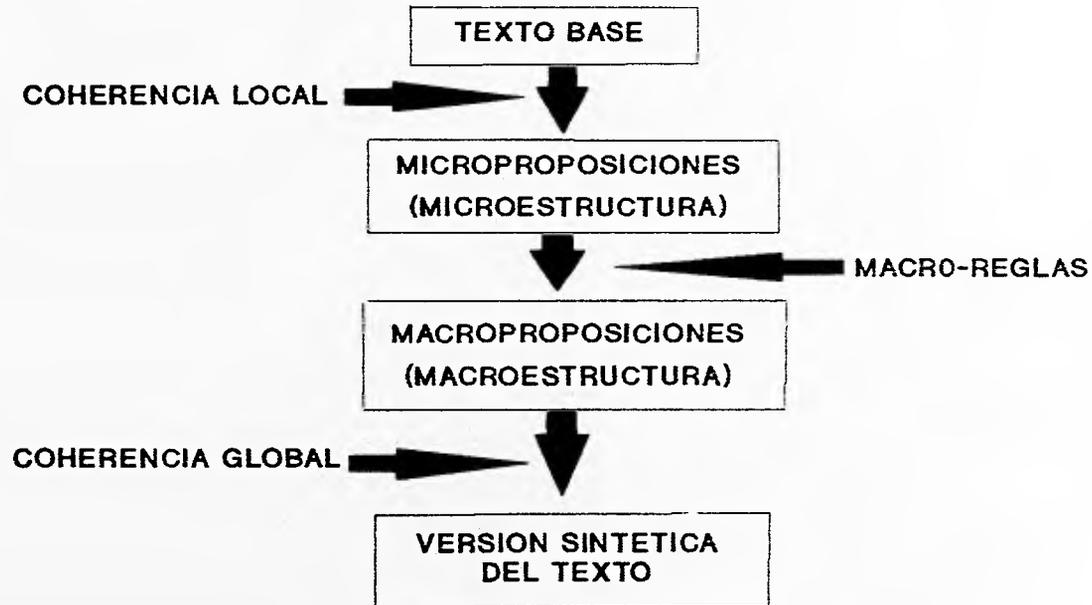
El procesamiento psicológico (cómputo proposicional) para la construcción de la macroestructura es una continuación del procesamiento de la microestructura; en otras palabras, se elabora la primera a partir de la segunda aplicando **macro-reglas**. Las macro-reglas son tres, a saber:

1. **Supresión:** sostiene que "Aquellas proposiciones que tienen escaso valor estructural (e.g., las que no son útiles para interpretar otras proposiciones) no se incorporan a la macroestructura".
2. **Generalización:** "Algunos grupos de proposiciones pueden ser substituídas por un proposición general que recoge el sentido general de aquellas".
3. **Construcción:** "Algunos grupos de proposiciones pueden ser substituídas por proposiciones ausentes en el texto base, pero que se pueden inducir como condiciones normales, componentes o consecuencias de los hechos explícitos en la microestructura". Las construcciones son inferencias temáticas.

Posteriormente se introdujo la 4a. regla denominada "integración", en la nueva versión del modelo llamado "proceso de construcción-integración. Esta supone la integración de la información textual en una forma coherente y formando parte de una estructura reticular más grande (Kinstch, 1988).

La aplicación de las macro-reglas, y la asignación de relaciones locales, se realiza bajo el control de un esquema; este último es como una guía estructural que representa los conocimientos y establece metas y expectativas. (Ruiz, 1991).

MODELO MACROESTRUCTURAL (KINSTCH Y VAN DIJK, 1988)



2. Limitaciones de las Teorías Macroestructurales

Las teorías macroestructurales ofrecen diversas ventajas como son: el considerar las limitaciones funcionales de la memoria operativa (Memoria a Corto Plazo) y el carácter serial o de "izquierda a derecha" del procesamiento lector; además, detalla el procesamiento psicológico que implica la elaboración de la microestructura y macroestructura. Sin embargo, adolece de ciertas desventajas, a saber:

1. Ausencia de procedimientos efectivos para la construcción del "texto base" en un formato proposicional; debido muy probablemente a la incapacidad de explicitar el complejo proceso de "intuición semántica".
2. Ausencia de procedimientos efectivos en la aplicación de las macroreglas y esquemas de control; debido a que exige sensibilidad semántica para categorizar y construir la macroestructura del texto. Por ello, es más probable aceptar, que lo que guía la construcción de la macroestructura son principios de coherencia semántica.
3. No especifican satisfactoriamente cuáles son los mecanismos inferenciales de la fase de construcción.

III. Modelo de Meyer.

1. Fundamentación teórica

El modelo de Meyer se inspiró en los modelos lingüísticos de la gramática de casos de Fillmore (1968) y la gramática semántica de proposiciones de Grimes (1972; citados por Ruiz, 1991).

La unidad de análisis del modelo de Meyer es la **unidad ideacional** la cual está conformada tanto de palabras del texto como de las relaciones inferidas (léxicas o retóricas) del mismo. Las unidades ideacionales están presentes en los tres niveles del contenido, teniendo diferentes finalidades. En el nivel macroproposicional se produce la forma jerárquica del análisis, a través de las relaciones retóricas (cuya función es interrelacionar unas frases con otras).

Las relaciones retóricas (estructura expositiva) han sido clasificadas en cinco grupos: **Causación** (antecedentes/consecuente); **Comparación**, expresa diferencias o semejanzas entre dos temas; **Respuesta**, incluye los formatos de problema-solución, pregunta-respuesta; **Colección**, señala como las ideas o sucesos están agrupados sobre una cualidad

común; y **Descripción**, ofrece una mayor temática en la que se aportan atributos, detalles, explicaciones o introducciones.

Finalmente, la estructura jerárquica culmina con una de estas relaciones retóricas que gobierna el nivel más alto de la jerarquía, que dará sentido a todo el texto.

2. Limitaciones del Modelos de Meyer

Algunas de las limitaciones que ofrece el Modelo de Meyer son las que se enuncian a continuación:

1. Ofrece las mismas limitaciones semánticas, tal como las mencionadas en las dos teorías estructurales anteriores.

2. Descuida aspectos relativos a la representación de la estructura del texto en la mente del lector; tal como el no incluir en qué consisten las inferencias y elaboraciones que realiza el lector al comprender un texto.

3. Por otro lado, su suposición de que el significado es concomitante al pasaje ha sido rechazada, en diversos estudios, que indican que el contexto tiene impacto en la comprensión de materiales en prosa (Strange y Jenkins, 1977; Anderson y Ortony, 1975; Smith y Jenkins, 1977; Bransford y Johnson, 1973; Dooling y Lachman, 1971; Dooling y Mullet, 1973; Pichert y Anderson, 1977; citados por Moates y Schumacher, 1977).

Las limitaciones del Modelo han sido superadas recientemente en versiones que incluyen variables relativas a los sujetos, como las estrategias lectoras (Meyer, 1981; Meyer y cols., 1989 citados por Ruiz, 1991).

E) Concepciones Interactivas de los Mecanismos Cognitivos del Procesamiento Estructural del Texto

Las teorías que refieren los "Mecanismos Cognitivos del Procesamiento Estructural" son la Teoría de los Modelos Mentales y la Teoría de los Esquemas Mentales.

1. Modelos Mentales.

1. Definición.

La teoría de los modelos mentales afirma que la organización estructural no está en el texto ni en la mente del lector como una "plantilla" previa, sino que es un producto dinámico, debido a la formación y transformación de escenarios mentales en el curso de la lectura (De Vega, 1989).

La teoría de los modelos mentales destaca el carácter conceptual de la representación que el lector elabora; de modo que el procesamiento estructural será un subproducto del procesamiento semántico más que un mecanismo especializado.

La teoría de los modelos mentales enfatiza dos suposiciones: a) que los contenidos de "alto nivel estructural" son los que generan la fundación de un modelo ó escenario mental, además de que se recuerdan mejor; y b) que los contenidos de "bajo nivel estructural" actualizan ó elaboran un escenario ó modelo mental previo (Valiña y Bernal, 1990).

2. Características de los modelos mentales

Para comprender el funcionamiento de los modelos mentales, en la comprensión y recuerdo, es necesario precisar algunas de sus características...

a) Los modelos mentales son dinámicos. El dinamismo de los modelos mentales supone la realización de las inferencias "puente", por medio de la cual los conceptos se vinculan funcional, causalmente, etc. pudiéndose producir, inclusive, "relaciones emergentes".

b) Los modelos mentales se actualizan. A medida que avanza la comprensión los modelos se actualizan, esto es, se van añadiendo detalles específicos sobre los objetos, relaciones causales, personajes, intenciones, etc. que son propios del texto (Collins, 1980; citados por De Vega, 1989).

c) Los modelos mentales tienen isomorfismo referencial. La estructura del modelo mimetiza en cierto grado la estructura de los objetos o sucesos que representan; tal como, en sus aspectos causales, temporales, físicos, etc.

d) Los modelos mentales mantienen en un primer plano a objetos, sucesos y personajes asociados. Los referentes centrales están en el foco de atención del lector, los referentes accesorios son segregados.

II. Esquemas Mentales

1. Definición

Los esquemas mentales son considerados representaciones complejas o de "alto nivel" que refieren conceptos genéricos de todo tipo: objetos, situaciones sociales, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones (De Vega, 1989).

Una definición, similar a la anterior, afirma que los esquemas mentales son entidades conceptuales convencionales y complejas, compuestas de unidades más simples (tal como: personajes, objetos, acciones y metas que son usuales en un evento o suceso).

El esquema es, para Bartlett (1932; citado por Ruiz, 1991), el lugar donde se organizan aquellos conocimientos pertenecientes a la vida pasada y que influyen en la percepción actual. Ello implica que cuando la información es asimilada dentro de esquemas, pierde su identidad particular.

Para Moates y Schumacher (1977) un esquema puede ser tentativamente definido como un conocimiento generalizado acerca de eventos, situaciones u objetos; éstos no incluyen información acerca de escenarios particulares.

Para Marchesi y Paniagua (s/t) los esquemas son núcleos estructurados de conocimiento que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria. Consideran además que, la gramática de narraciones es un tipo de esquema.

2. Esquemas y procesamiento.

Existen dos modos de procesamiento involucrados en la activación de los conocimientos organizados en esquemas. Uno de ellos es el procesamiento arriba-abajo, guiado conceptualmente, capaz de activar un esquema de alto nivel que, a su vez y por medio de cual, activará subesquemas encajados a él. El segundo es el procesamiento abajo-arriba, orientado por datos, permite el efecto contrario, es decir, que activado un esquema inferior de información más específica puede activar esquemas de contenido más global y situados en los niveles jerárquicos más altos. Ambos procesos actúan simultáneamente, y necesitan converger para producir una interpretación coherente de lo leído (Ruiz, 1991).

3. Características de los Esquemas.

Las características de los esquemas son las que siguen:

- a) Los esquemas se encajan unos en otros. Los esquemas integran esquemas más elementales, y constituyen a su vez subesquemas de otros. Debido a ello varían extremadamente en abstracción.
- b) Los esquemas tienen ranuras o variables, las cuales representan una gran variedad de componentes prototípicos de los eventos, situaciones u objetos (e.g. el esquema de dar incluye las variables: agente de la acción, objeto y recipiente de la acción) (citado por Moates y Schumacher, 1977).
- c) Los esquemas son entidades generales, lo que hace que estén relacionados con la actualización de los esquemas; esto es, los componentes o variables de un esquema, no están especificados.
- d) Los esquemas representan conocimiento general del mundo; antes que definiciones de objetos o eventos. Estos, intentan representar el conocimiento de un modo flexible; lo cual se traduce en tolerancia a la vaguedad (Rumelhart y Ortony, 1977; citados por Moates y Schumacher, 1977).

4. Funciones de los Esquemas.

Los teóricos de los esquemas afirman que la función de los esquemas, en los procesos de memoria, tienen lugar principalmente durante el proceso de codificación (Alba y Haser, 1983; Brewer y Nakamura, 1984; citados por Ruiz, 1991).

La codificación de la información dirigida por los esquemas estaría regida por 4 procesos básicos: selección, abstracción, interpretación e integración (mismos que serán explicados enseguida).

1) Selección de información. La función de este proceso es la de representar lo máximo posible, en la memoria, parte de los conceptos contenidos en un mensaje o suceso. Existen 3 condiciones que determinan la activación del proceso de selección, a saber: a) la existencia de un esquema relevante; b) la activación del esquema; y c) la importancia de la información para el esquema activado (Ausubel, 1960; Bransford y Johnson, 1972; Thorndyke, 1977; citados por Ruiz, 1991).

2) Proceso de abstracción. La información seleccionada se irá reduciendo durante la codificación por la acción de un proceso de abstracción. Lo que se codifica es el significado y no el formato de la información (e.g., forma léxica o sintáctica) (Schank, 1972, 1976; Sachs, 1967; citados por Ruiz, 1991).

El proceso de abstracción supone la pérdida de una gran cantidad de detalles; lo que permite explicar el recuerdo incompleto de eventos complejos y el de las distorsiones que se producen en el recuerdo.

3) Inferencias y predicciones. La función de las inferencias y predicciones supone que la activación de esquemas permite que el receptor de un texto entienda mucho más de lo que está explícito, mediante el mecanismo de rellenar valores ausentes (Rumelhart y Ortony, 1980; Schank y Abelson, 1977; citados por De Vega, 1989).

Existen dos clases de inferencias: a) las inferencias pragmáticas, por las que la información se interpreta conforme a una supuesta idea previa y no en su sentido real; y b) la segunda clases se da cuando se pretende concretar información genérica o indeterminada; cuando se completan los detalles omitidos mediante la asignación de valores por defecto y cuando se simplifica, en conceptos, la información muy compleja.

4) Integración y elaboración del texto. La función de integración supone que los esquemas permiten integrar información proveniente de la experiencia inmediata, de el conocimiento previo y de las abstracciones e inferencias textuales.

Los procesos de integración se dan en dos momentos: a) en la formación de un nuevo esquema; y b) cuando se modifica un esquema existente.

Finalmente, el enfoque de los esquemas podría ser un marco teórico adecuado para dar cuenta de los recuerdos incompletos, las distorsiones, las confusiones y los errores. Los cuales, serían explicados, principalmente, por las funciones inferenciales y de integración.

4.1 Esquemas y las funciones inferenciales.

En la sección anterior se mencionó que unas de las funciones de los esquemas era el de permitir entender mucho más de lo que está explícito, es decir el de permitir inferencias. Schank (1975; citado por Ruiz, 1991) considera que una inferencia es todo aquello que, probablemente, parece ser cierto sobre una situación dada. Para Just y Carpenter (1987; citados por op. cit) una inferencia son heurísticos y probabilidades que se hacen respecto de información textual no explícita.

Moates y Schumacher (1977) consideran que los procesos inferenciales se dan en dos momentos; en la comprensión de material en prosa y en su recuperación.

Los procesos inferenciales son una práctica que influye en nuestro recuerdo. Sin embargo, tales procesos también suscitan errores, distorsionando la información textual. Existen tres tipos de errores inferenciales, a saber: a) sobregeneralización; b) seudodiscriminaciones; e c) inferenciales.

La sobregeneralización se refiere a la acción de elevar el nivel de abstracción, omitiendo un rasgo a una categoría concreta) al relacionarla con otra categoría cercana, nombrada también en el texto (e.g. administrador contable se recuerda mejor como administrador).

Las seudodiscriminaciones se refieren a la acción de agregar, equivocadamente, algún rasgo a una categoría concreta (e.g. objetos, personas ó eventos), enunciada en el texto, al relacionarla con otra categoría cercana, también mencionada en él (e.g. "administrador" se recordó como "administrador exitoso").

Los errores de inferencia se dan cuando el lector; partiendo de la información textual en la que relacionan una categoría concreta 1 con una categoría concreta 2, y la categoría 1 con el rasgo "a", establece erróneamente una relación entre la categoría 2 con el rasgo "a" (e.g., recordaron "ranchero rico" cuando se les daban las proposiciones: "los senadores son ricos" y los "senadores son rancheros") (Moates y Schumacher, 1977).

Por otro lado, los hallazgos indican que un gran número de inferencias serán hechas en el momento de la recuperación, principalmente cuando existe escasa información para las variables del esquema.

Por otro lado, habrá más errores inferenciales a medida que se alarga el periodo de demora; lo cual sugiere que los errores ocurrirían en la fase de recuperación y no de comprensión.

Clark (1975; citado por Ruiz, 1991) considera que las inferencias podrían ser divididas en dos grupos: inferencias hacia atrás e inferencias hacia adelante. Las primeras se refieren al establecimiento de una conexión o "puente" entre dos frases, una de las cuales fué leída recientemente y otra que es leída en el momento; este tipo inferencial permite determinar la referencia pronominal, la nominal y eliminar la ambigüedad léxica.

Las inferencias hacia adelante permiten predecir los hechos ó los acontecimientos posteriores con un propósito estético o para anticipar lo que sucederá al captar expectativas (Just y Carpenter, 1978; Graesser y Clark, 1985; citados por Ruiz, 1991).

Colomer (1993) propone otra clasificación, divide a las inferencias en dos tipos; las fundadas en el texto, a las que denominó "inferencias lógicas"; y las que están basadas en el conocimiento del lector, llamadas "pragmáticas".

5. Esquema, comprensión y recuerdo

La teoría de los esquemas es lo suficientemente flexible para explicar, cómo el sujeto abstrae el significado de una amplia variedad de situaciones novedosas; inclusive cuando tiene, de primer momento, un esquema altamente abstracto. Lo que parece ser crucial, es la capacidad de los procesos de comprensión para combinar subesquemas y construir una situación hipotética, lo más cercana a la realidad.

Por otro lado, la memoria es un efecto lateral del proceso de comprensión. El proceso de comprensión incluye la función de seleccionar e instalar un esquema, que permita interpretar la información textual. La totalidad, o una parte, del esquema instalado es, subsecuentemente, almacenado en memoria, constituyendo la base de los intentos de recordar el pasaje (Rumelhart y Ortony, 1977; citados por Moates y Schumacher, 1977).

En síntesis, el esquema juega un papel crucial, no sólo para codificar la información en memoria, sino también para recuperar información almacenada. Esto sugiere que, la comprensión y recuperación son procesos similares, que ambos emplean esquemas.

III. Contexto.

a) Definición

El contexto es definido como el conjunto de circunstancias textuales en las que se sitúa, o que rodean, una palabra o frase (García, 1987). Argos V.(1977) define al contexto como el conjunto de elementos que preceden ó siguen a una unidad lingüística. Otras definiciones más sugieren que el contexto es el contenido de un texto; que son las cosas que se enlazan o se entretejen en él.

b) Evidencias de la Influencia Contextual

Algunas evidencias de la realidad psicológica del contexto se enunciarán enseguida.

Strange y Jenkins (1977) le pidieron a un grupo de sujetos que intentaran comprender una (de dos) historia; posteriormente se les sometió a una prueba de reconocimiento en la que tenían que indicar que palabras habían estado presentes en las historias; el 80% del grupo reconoció palabras, y sus sinónimos, que eran correspondientes al contexto de las historias; es decir que, la interpretación de las palabras dependía de la versión de historia leída. En un estudio similar, Anderson y Ortony (1977) concluyeron que el significado de las palabras es altamente dependiente del contexto en el que estas se encuentran (citados por Moates y Schumacher, 1977)

Un estudio realizado por Smith y Jenkins (1977; citados por Marchesi, et al, 1990) sugiere que, si una oración es colocada en diferentes partes dentro de una misma historia, variará el significado que se le dé; así por ejemplo, la evaluación de que una alacena es larga y amplia ó profunda y pequeña, dependiendo de la descripción del lugar en que se encuentra el personaje y de las acciones que se realizaban en torno a ella.

Otra estudio que evidencia el impacto del contexto en la comprensión y retención de prosa, es el que demostró que el nivel de confusión que genera la lectura "lavado de ropa", que en un principio es una mezcla de frases incoherentes y ambiguas, se disipa cuando se suministra el título (un tipo de contexto) de la misma. Del estudio anterior, se concluyó la importancia que tiene el contexto en nuestra habilidad para entender el significado del pasaje (Moates y Schumacher, 1977).

Las instrucciones, un caso de contexto, influye no sólo en lo que el lector considera importante en la historia, sino también en lo que recuerda posteriormente.

IV. Contexto y Esquemas Mentales

Retomando la definición de contexto que afirma que este es un conjunto de circunstancias textuales en las que se sitúa, o que rodean, una palabra o frase (García, 1987). Se puede afirmar que tales "circunstancias textuales" (e.g., los escenarios pictóricos, tema e instrucciones), se delimitan solo a agentes externos al individuo. Sin embargo, como Moates y Schumacher (1977) lo aseveran, un tipo de contexto son también los conocimientos previos, categoría que incluye el concepto de esquema; por lo que, entonces, el contexto es un elemento cognitivo e interno. Conforme a lo anterior, un esquema es un tipo de contexto; un elemento más del amplio conjunto de las circunstancias textuales; que posibilita que el pasaje sea interpretado bajo una interpretación coherente.

V. Diferencia entre Esquemas Mentales y Modelos Mentales

Para discriminar adecuadamente un esquema mental de un modelo mental es necesario comentar algunas de sus diferencias.

Los esquemas son paquetes de conocimiento de carácter genérico o estereotipado, la comprensión supone su activación. Por el contrario, los modelos mentales son construcciones episódicas que representan conocimiento individual sobre determinados personajes, sus acciones, sus metas, sus intenciones, su entorno, etc. (De Vega, 1989).

La teoría de los esquemas sugiere que la comprensión es producto de la activación de trazos ya existentes en la memoria semántica. Por el contrario, la noción de modelo asevera que cada experiencia de comprensión genera una representación única (ibidem).

La relación entre esquemas y modelos podría ser que estos últimos se elaboren, al menos en parte, a partir de contenidos esquemáticos. Asimismo, es posible que los esquemas se sinteticen a partir de experiencias individuales ó de modelos mentales (ibidem).

Otra diferencia puede estar determinada por su capacidad para generar inferencias temáticas. Las inferencias (denominadas semánticas) de los esquemas son estereotipadas; mientras que las inferencias de los modelos (llamadas episódicas) son "inteligentes" o basadas en vínculos "calculados" en el momento de la comprensión (ibidem).

Los modelos presentan los siguientes rasgos, en contraposición a los esquemas: 1) están próximos al conocimiento procedimental o sensorio-motor versus conocimiento declarativo o simbólico; 2) su inferencia puede implicar una simulación mental de una transformación física o resolución de problemas versus relleno de valores ausentes (ibidem).

VI. Esquemas Mentales y Memoria Semántica

Existen tres semejanzas entre esquema y memoria semántica: 1) ambas afirman que nuestro sistema de conocimiento debe estar representado no sólo por conceptos o ideas particulares, sino también por una vasta red de relaciones entre conceptos, conformando una estructura jerárquica; 2) ambos sostienen que nuestra memoria no es una lista de definiciones, sino más bien; una vasta red de asociaciones entre conceptos; y 3) en ambos no es requisito necesario que exista un sistema de registro que represente fielmente todos los detalles exactos de una situación dada (Moates y Schumacher, 1977).

Las dos áreas de funcionamiento cognitivo -procesamiento de prosa y de percepción- parecen demandar un significado altamente flexible para representar al mundo circundante. Esta es una nueva demanda que se colocó en el modelo de estructura de memoria permanente; noción que parece estar más ajustada al concepto de esquema.

VII. Supuestos de las Teorías Cognitivas y Evidencias Experimentales: Gramática de Historia, Macroestructurales y Esquemas Mentales

Uno de los supuestos de la teoría de los esquemas mentales es que la reconstrucción de una representación temática es más exigente al comienzo de la lectura, debido a que se necesita fundar un esquema mental.

Una afirmación más de la teoría de los esquemas mentales es que al inicio de un segmento temático se funda una representación temática; por consiguiente se incrementa la demanda cognitiva y la lectura se enlentece.

La gramática de narraciones, de manera similar a la teoría de los esquemas mentales, afirma que el lector segmenta el texto en unidades estructurales, llamadas episodios. Por tanto, la mayor demanda cognitiva se da en las primeras frases del episodio.

De Vega , Carreiras, Gutierrez y Alonso (1990) encontraron hallazgos que son compatibles con las proposiciones de esquemas mentales y gramática de narraciones.

Los experimentos de Haberlandt, Berian y Sandson (1980) apoyan la hipótesis de que los lectores utilizan los límites de los episodios como puntos de integración o empaquetado del episodio.

La teoría de los esquemas mentales también segmenta al texto en unidades semánticas funcionales; en las que, la secuencia de acciones o sucesos de cada unidad coinciden con una meta específica.

Los resultados que encontraron De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso (1990), con respecto al párrafo anterior, indican que tal como lo pronosticó la perspectiva de los esquemas mentales y la gramática de narraciones, el lector realiza pausas significativamente más largas en las palabras iniciales y finales de cada párrafo. Como se explicó, el inicio del párrafo coincide con el establecimiento de un elemento temático (e.g., episodio).

Un hallazgo que rechaza la hipótesis macroestructural en cuanto a que el tiempo de lectura disminuye si se ofrece un resumen previo, es el realizado por De Vega , Carreiras, Gutiérrez y Alonso (op. cit). Estos autores descubrieron que el efecto de la importancia de las frases fué equivalente, aun con la ausencia del resumen.

Enseguida se revisan los resultados de otras investigaciones realizadas por Valiña y Bernal (1990), que aportan evidencias que apoyan ó descartaron hipótesis planteadas por la perspectiva de gramática de narraciones, por la macroestructural y la de los esquemas mentales. Se comentan a continuación.

En un primer experimento, realizado por Valiña y Bernal (1990), se incluyeron 3 tipos de proposiciones en un texto. Las de 1er. nivel son aquellas proposiciones que forman parte de un guión normativo, se incluyeron 4 acciones para cada uno de los 12 guiones. Las de 2o. nivel, son determinantes de coherencia local, dado que establecen conexiones temporales o causales entre las acciones de los guiones. Las de 3er. nivel, son las que determinan la coherencia global del texto; llamadas de trama narrativa, las investigaciones incluyeron dos tramas narrativas: policial (primer estudio) y sociológica (segundo estudio). Las instrucciones fueron de dos tipos; en la primera se pedía recordar una historia ficticia, en la segunda, dar su reflexión u opinión personal respecto de un relato real (denominada instrucción de "implicación personal"); de esta última se esperaban mayor número de construcciones inferenciales.

En la primera investigación Valiña y Bernal encontraron que el recuerdo de sucesos categorizados en guiones (4 sucesos para cada uno de los 12 guiones) y de frases portadoras de coherencia local;

se incrementaron cuando se incluían, en el mismo texto, información concierne a una trama narrativa. Estó es un apoyo a las tres teorías (macroestructurales, gramática de narraciones y esquemas mentales).

Por otro lado, se descubrió, en este primer estudio, que el efecto de la trama narrativa, denominado efecto contextual, no es de gran magnitud ni de significancia estadística.

Valiña y Bernal (1990) encontraron que el recuerdo y reconstrucción fué mayor en algunos guiones ("viaje en avión", "playa" y "paseo"), mientras que descendió en otros ("restaurante", "visita al médico" y "hospital").

En un segundo experimento efectuado por Valiña y Bernal (op. cit) descubrió que la presencia de la trama narrativa (llamado "efecto contextual") no tuvo influencia en el recuerdo de guiones; aunque el recuerdo global si mostró efecto contextual significativo. Este último resultado es un apoyo a las hipótesis del efecto del nivel estructural, lo cual podría ser explicado por el hecho de que los sujetos aplican macroreglas, o fundan un escenario que les provee una elaboración representacional; favoreciéndoles un mayor recuerdo. Estos Hallazgos, apoyan supuestos de la gramática de narraciones y esquemas mentales.

Este segundo estudio descartó la hipótesis de que el orden serial tenía efecto sobre el recuerdo de guiones. Lo que parece favorecer el recuerdo de ciertos guiones, es el hecho de que se eligen aquellos que son relevantes a la trama narrativa; o bien, se seleccionan los que se integran mejor en un modelo mental inducido por la trama narrativa.

También se encontró, en este segundo estudio, que las reconstrucciones aumentan en función del nivel estructural.

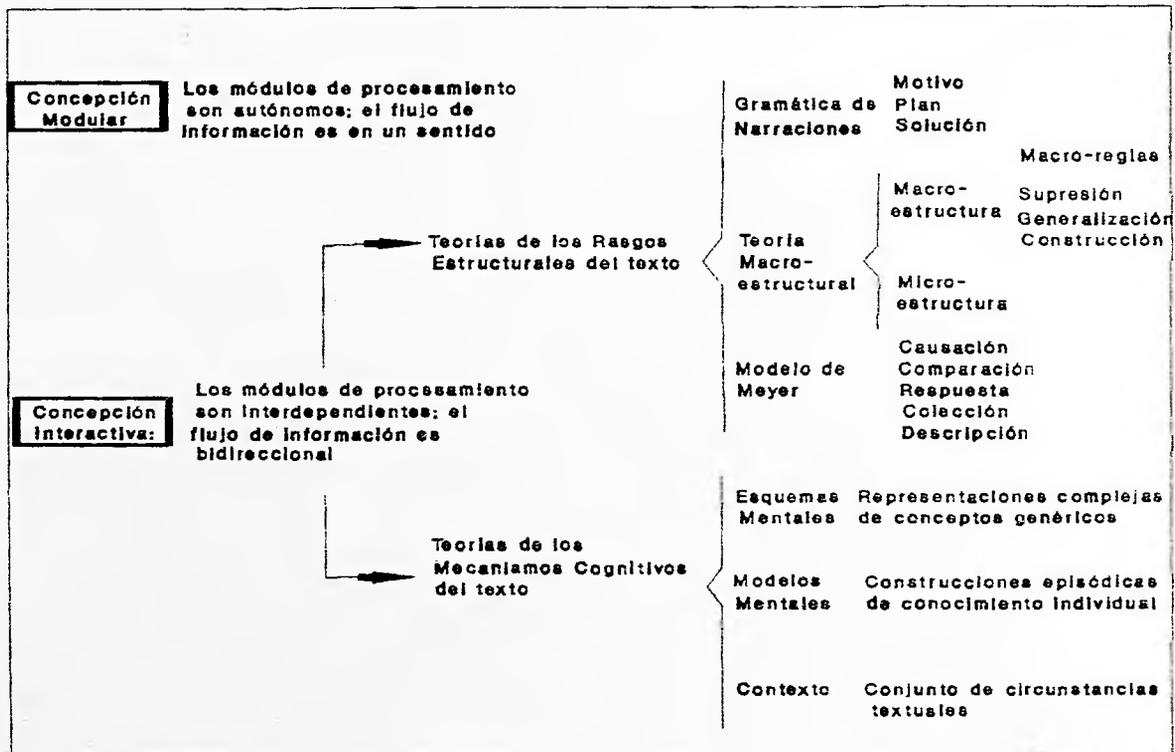
Un tercer estudio (Valiña y Bernal, op. cit) indicó que el efecto de contexto no es previsible desde una perspectiva macroestructural, ya que afirma que el valor proposicional es idéntico, cualquiera que sea el contexto previo. Al igual, la gramática de historias, no establece ninguna predicción explícita relativa al efecto contextual.

En síntesis, los 3 estudios de Valiña y Bernal rechazan a la gramática de narraciones tanto teórica como empíricamente; la teoría macroestructural tiene poco apoyo, principalmente en lo concierne al procesamiento abajo-arriba y a la noción de macroregla (no se detectó la presencia de generalizaciones de las investigaciones precedentes). La teoría de los modelos mentales tiene la virtud de un cómputo semántico como base del procesamiento estructural, aunque todavía necesita elaboración considerable.

VIII. Crítica a las Teorías Cognitivas

Las propuestas teóricas (macroestructurales, gramática de narraciones, esquemas mentales) que se plantearon, han sido criticadas altamente, debido a que se les consideran inadecuadas para fomentar el desarrollo de otros aspectos, como la apreciación estética o la articulación de estrategias complejas. Sin embargo, a petición de Colomer (1993), no deben ser descartadas del todo, ya que, pueden ser empleadas con otros modelos y prácticas didácticas que han sido útiles en la práctica académica, tal como las que suscitan el interés; favorecen las formas de trabajo cooperativo (este último e.g. es un excelente auxiliar en la retención de información textual); ó incitan respuestas afectivas (que pueden influir más en la comprensión que la organización misma del texto).

CONCEPCIONES DEL PROCESAMIENTO COGNITIVO DE LA COMPRESION LECTORA



F) Factores que intervienen en la comprensión lectora.

Pasaremos a comentar 5 clasificaciones, que en general contienen gran cantidad de elementos comunes; aunque se enfatizarán principalmente las diferencias.

Contreras (1992) divide a los factores determinantes de la comprensión en internos y externos:

Entre los factores internos se consideran:

A. La competencia lingüística. Se refiere al nivel de manejo del lenguaje, principalmente en sus aspectos sintáctico, fonológico y semántico.

1. El conocimiento sintáctico. Se refiere al conocimiento de las relaciones gramaticales entre las palabras conforme a su posición en la oración; al reconocimiento de significados equivalentes (solo actuando a nivel de oración).

2. El conocimiento fonológico incluye el manejo de los diferentes fonemas y sonidos individuales; que posibilitan la construcción de palabras, la demarcación prosódica, la entonación y articulación.

3. El conocimiento semántico. Se refiere al manejo de significados de las palabras y las relaciones entre ellas (sólo actuando a nivel de oración). En éste se ubica el conocimiento del léxico, el cual posibilita, entre otros aspectos, la codificación del patrón visual y el acceso al lexicon (diccionario mental).

B. La motivación. Se refiere al nivel de interés que se tenga en una área de conocimiento en particular.

C. El nivel cognitivo. Se refiere al nivel de conocimiento que se tiene del mundo; el cual permite comprender las relaciones entre proposiciones, posibilitando la extracción del significado de párrafos y textos completos e implica el manejo de procesos (e.g., inferenciales y otros).

Entre los factores externos se señala:

A. Al mensaje escrito. Se refiere al nivel de dificultad que ofrecen las palabras, dependiendo de su nivel de concreción y abstracción. También se refiere al nivel de longitud y complejidad de las frases.

B. Estructura de la historia. Se refiere al grado en que el contenido del escrito está estructurado en categorías comprensibles y lógicamente relacionadas.

C. Información temática. Se refiere a qué tanta información externa se proporciona al tema del texto.

Samuels (1983) al igual que Contreras (op. cit) dividen a los factores determinantes de la comprensión lectora, en externos e internos. Dentro de los internos Samuels incluye, además: punto de vista del lector y propósito de la lectura; cantidad de energía cognitiva, o atención disponible (ó recursos cognitivos); inteligencia; manejo de estrategias metacognitivas; el conocimiento base, al cual considera simula una red conceptual ó un esquema mental.

Samuels (op. cit) cita como factores externos, además de los referidos en la primera clasificación, a:

a) Características físicas y ambientales del texto. Se incluyen dentro de esta categoría: encabezados, resúmenes, esquemas, nivel de iluminación (grado de borrosidad de las letras); tamaño de la letra y formato del texto.

b) Número de términos anafóricos y afijos; nivel de coherencia entre las proposiciones; número de ilustraciones pictóricas (partes del "estilo de readaptación").

e) Reglamento de metas externas. Se refiere a la meta o reglamento impuesto por el propio texto.

Otros factores externos que señala Samuels (op. cit) son: estilo de enseñanza, tiempo de práctica de habilidades de decodificación y comprensión; calidad en el control del nivel de aprendizaje; nivel de estructuración del programa de lectura; explicitación de las metas y su importancia por parte del docente.

Gearheart (1985), similarmente a las dos clasificaciones anteriores, divide a los factores determinantes de la comprensión lectora en internos y externos. Dentro de los internos, no incluidos anteriormente, están: manejo de las estructuras textuales; manejo de términos técnicos y; habilidad para interpretar gráficas y símbolos relacionados.

Dentro de los factores externos no mencionados Gearheart (op. cit) se encuentran: el tiempo de lectura; nivel de semejanza entre información del texto y el conocimiento básico del lector y; adecuación del texto al nivel de lectura del estudiante.

Cooper (1990) propone otra clasificación, en la que se centra exclusivamente en los factores determinantes de la comprensión lectora. Se hará mención de los no referidos anteriormente, son: a) capacidad para inferir el significado de las palabras en base a claves contextuales, análisis estructural (e.g., conocimiento de prefijos, sufijos, raíces verbales) y uso de diccionario; b) la habilidad para utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no está explícito en el texto (su programa se enfoca en gran medida al desarrollo de ésta área; c) la habilidad para evaluar contenidos y emitir juicios (de e.g., hechos, prejuicios, suposiciones y propaganda); d) estado físico y afectivo general; e) las actitudes positivas y negativas hacia la lectura y conocimiento del mundo.

Otra alternativa conocida, en la categorización de los factores determinantes de la comprensión lectora, es propuesta por Bransford, 1979; Campione y Armbruster, 1988 (citado por Marchesi, Carretero y Palacios, 1990) en el modelo del "Tetraedro del Aprendizaje". En él se refieren cuatro variables cruciales, las dos primeras tienen que ver con los factores internos que se refirieron con anterioridad; las dos últimas, a los factores externos:

1. Características del aprendiz. Entre algunas están las experiencias previas, actitudes y habilidades personales, conocimiento del tópico, etc.
2. Estrategias de aprendizaje. Nivel en el empleo de destrezas para favorecer la atención, elaboración, repetición, formación de imágenes, etc.
3. Naturaleza del material. En esta categoría se incluye la variable "estructura" (facilita el proceso de inferencias o predicciones sobre el contenido) en sus tres modalidades, a saber: sintáctica, fonológica o semántica; así como la presencia de palabras y partes recurrentes (las que ayudan a determinar las proposiciones importantes) tal como: encabezados, subsecciones, oraciones tópico, resúmenes o pistas tipográficas).
4. Tareas de criterio o resultado final. Se refiere a lo que, través de la lectura, se pretende alcanzar; o el cómo se evaluará la comprensión y memorización del texto, puede ser que el interés sea evaluar el reconocimiento, el recuerdo, la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones ó la solución de problemas, etc.

Santos (1989) contempla los siguientes factores determinantes de la comprensión lectora: a) el conocimiento de la estructura del lenguaje (e.g., sintaxis, interpretación de palabras ambiguas); b) habilidades de razonamiento no verbal; c) estrategias de comprensión general; d) problemas fonológicos; e) manejo de los aspectos sintácticos del texto; f) conocimientos previos; y g) manejo de habilidades metacognitivas.

Colomer (1983), interesado especialmente en un factor determinante de la comprensión, afirma que la metacomprensión debe ser considerada esencial, dado que es una habilidad del lector para establecer sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que pretende alcanzar, el juzgar si lo está haciendo y decidir cómo operar para conseguirlo.

La metacomprensión, sostiene Colomer (op. cit), se divide en dos tipos. El primero, atiende al conocimiento que tiene el lector sobre los aspectos señalados en la definición de metacomprensión. La metodología de investigación, en este sentido, se centra en la verbalización de las estrategias usadas.

El segundo aspecto de la metacomprensión, se refiere a la habilidad del lector para conocer su nivel de comprensión, y de lo qué debe hacer para subsanar el error, cuando se considera necesario (fenómeno llamado "gestión"). La investigación, en este sentido, se avoca a sensibilizar a los alumnos sobre la inconsistencia de los textos, a la verbalización del tipo de dificultad, a la representación de cómo opera un modelo experto y a la ejercitación de las vías para solucionar el error.

Marchesi y Paniagua se centran en factores más específicos al enunciar determinantes de la comprensión de la gramática de narraciones. Sostienen que la evidencia experimental indica que son cruciales en la comprensión de este tipo de estructura textual:

a) El conocimiento previo, principalmente el concerniente al de la secuencia de las acciones humanas y sus relaciones en situaciones determinadas, al de los motivos e intenciones de las personas, al de las características de los lugares donde la historia se desarrolla (Chiesi, Spilich y Voss, 1979).

b) La perspectiva y el interés del lector (Pichert y Anderson, 1977; Anderson et al.).

c) La familiaridad del contenido textual (Thorndyke, 1977).

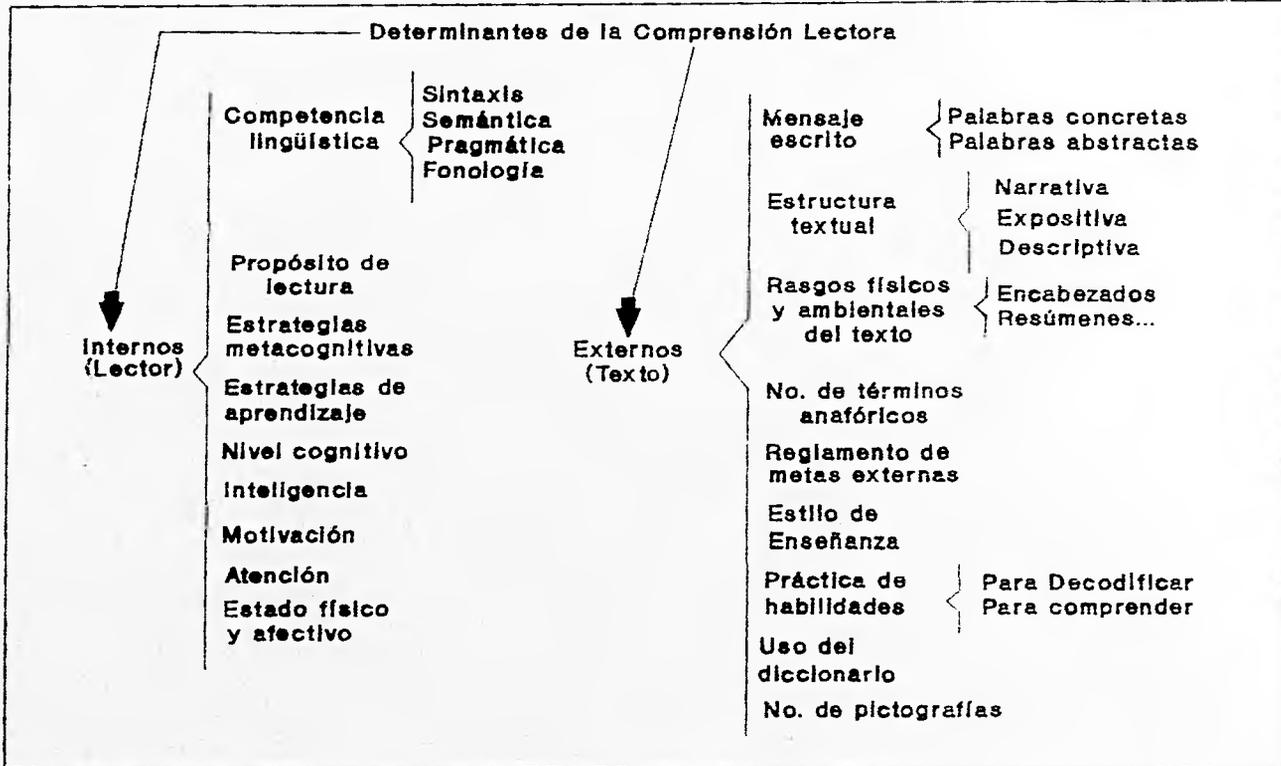
d) El efecto del contexto como marco interpretativo (Brown, 1977).

e) La identificación del niño con algún personaje del cuento, reaccionando a los sucesos con sus pensamientos y sentimientos.

f) El análisis de las diferentes clases de conocimientos social para, por ejemplo, realizar juicios morales (Nezworski, Stein y Trabasso, 1979; Grueneich y Trabasso, 1981), relacionar las motivaciones de los personajes y las consecuencias de sus acciones (Bruce, 1980; Grueneich y Trabasso, 1981; Bisanz y Voss, 1981).

Marchesi y Paniagua consideran que el último factor referido, que implica el conocimiento de las interacciones sociales humanas, es uno de los más importantes en la comprensión de historias; por lo que, una de las tareas futuras consistirá en la elaboración de una psicología social y cognitiva del discurso y de las historias.

Factores Determinantes de la Comprensión Lectora (Resumen de Autores)



La mayoría de las clasificaciones consideran que factores internos y externos interactúan entre sí. En los casos en que la lectura fracasa, uno debe determinar cuál de tales factores puede ser la causa principal del problema.

G) Evaluación de la comprensión lectora.

Gearheart (1985) considera que la evaluación es una herramienta, o conjunto de las mismas, para detectar la incapacidad para aprender y, en algunos casos, puede ofrecer indicadores ó criterios significativos para la selección de estrategias instruccionales más apropiadas. Existen varios tipos de evaluación (Gearheart, op. cit):

1) Estandarizada. Las pruebas estandarizadas de lectura dan resultados que se comparan con una muestra representativa; y dan información específica sobre las capacidades del estudiante conforme al promedio; son aplicables a una amplia variedad de poblaciones de ambos géneros; además de ser precisas en lo que miden, ya que se elaboran considerando factores económicos, culturales y a veces geográficos.

Las puntuaciones de los test de lectura estandarizada pueden presentarse de diversas maneras (e.g., nivel de lectura por grado ó por edad, percentiles). Por otro lado, los ítems de las pruebas estandarizadas se escogen de acuerdo a porcentajes predeterminados que los clasifican en fáciles, medianos o difíciles. Se responden seleccionando la respuesta correcta, de modo que las evaluaciones son objetivas y pueden ser calificadas por medio de tablas.

Los test estandarizados pueden ser divididos en dos tipos:

a) Los test de ejecución y de examen de lectura. Los primeros evalúan la capacidad del alumno en diferentes temas escolares. Los de examen de lectura miden sólo aptitudes de lectura. Estos dos tipos de lectura permiten detectar que escolares tienen dificultades y requieren una evaluación más profunda (Mercer, op. cit). Algunos de éstos tipos de test son: el California Achievement Test (1978), que evalúa vocabulario y comprensión; el Gates-Mac-Ginitie Test (1978), que evalúa vocabulario y comprensión (para más información ver Mercer, 1987).

b) Los test de diagnóstico. Estos proporcionan información más extensa y precisa de las habilidades, aptitudes específicas y trastornos concretos de la lectura, por ello facilitan la planificación de programas individuales; al contrario de los test de ejecución y de examen de lectura, que dan información amplia y general. Algunos test comerciales: Diagnostic Reading Scales (1981); Stanford Diagnostic Reading Test, (1976); Test de Aptitudes Específicas, Doren, 1973) (más test y más detalles en Mercer, op. cit).

2) Referida a un criterio. Estas pruebas enfatizan la habilidad que tiene un estudiante en relación a un criterio fijo en lugar de compararlo con el desempeño de una población estandarizada. Las pruebas de lectura de este tipo, sostienen que existe una serie de habilidades secuenciadas y jerarquizadas, en base a las cuales se puede determinar lo que ha logrado el escolar, lo que está logrando y lo que es pertinente que logre.

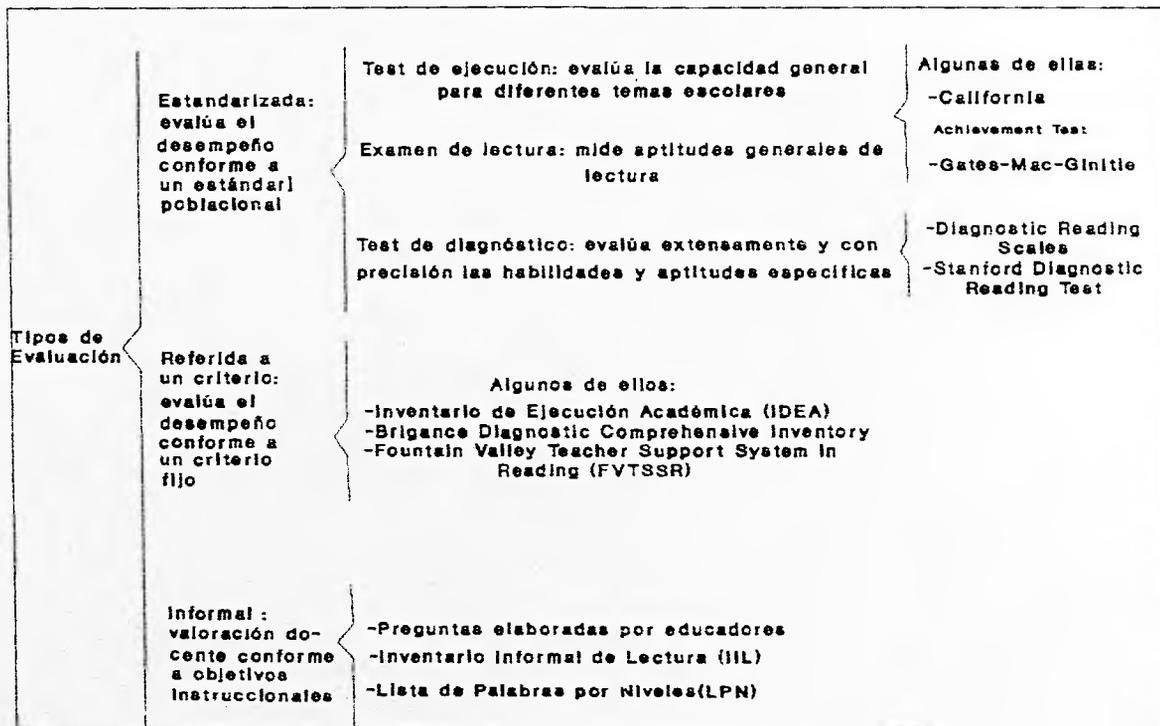
En este tipo de pruebas, una vez que se ha identificado, mediante la exposición jerárquica de items, el dominio que tiene el estudiante sobre cada una de ciertas habilidades ó aptitudes específicas, tomando como base los contenidos del programa y los objetivos instruccionales (Mercer, 1987), se tienen criterios que son punto de partida para seleccionar estrategias ó actividades meta. Algunos test comerciales son: el Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) (Macotela, Bermudez y Castañeda, 1987); Brigance Diagnostic Comprehensive Inventory of Basic Skills (1982), que evalúa reconocimiento de palabras, lectura en voz alta, análisis de palabras y comprensión de lectura; Fountain Valley Teacher Support System in Reading (1991), que evalúa análisis fonético, análisis estructural, desarrollo de vocabulario, comprensión y aptitudes para el estudio (para más ver Mercer, op. cit).

3) Informal. Los procedimientos informales hacen referencia a lo que un maestro experto identifica, cada día, conforme a los objetivos instruccionales. Es decir, cuando éste da tareas de lectura a un estudiante y procede a evaluar el desempeño del mismo, en forma sistemática, tanto de aciertos como de errores.

Los procedimientos informales de evaluación de la lectura son elaborados por los mismos educadores y exigen observar cuidadosamente al estudiante durante la situación de exámenes; permiten realizar un diagnóstico más detallado y analizar si un niño domina una destreza específica ó hay necesidad de enseñarla ó practicarla. Algunos tipos de test son: las preguntas elaboradas por los educadores; el Inventario Informal de Lectura (IIL); el Análisis de las Discrepancias en la Lectura Oral (Miscues) de Goodman, (1969); el de Lista de Palabras por Niveles (para más descripción de estas técnicas ver Mercer, op. cit).

Los procedimientos informales tienen dos ventajas: a) el tiempo de administración es menor que el requerido con los tests formales; y b) se pueden usar con los materiales de clase durante los periodos de instrucción regular (Kirk y otros, 1978; citado por Mercer op. cit).

Tipos de Evaluación de la Comprensión Lectora (Gearheart, 1985; Mercer, 1987)



F) Estrategias de aprendizaje para la construcción del significado global del texto.

Los distintos procesos implicados en la comprensión lectora demandan el uso de estrategias específicas. Para el caso del último proceso, la integración semántica del texto, las estrategias de aprendizaje más utilizadas son la elaboración de resúmenes y el manejo de las superestructuras textuales.

La estrategia de resumen, está basada en tres operaciones que generan el significado global: omisión, generalización e integración. Para aplicar estas operaciones es necesario apelar a conocimientos previos (Marchesi, Coll y Palacios, 1990).

El manejo de la superestructura textual narrativa, en la realización de un resumen, debe atender a la detección de los constituyentes básicos del cuento: marco, intento, resultado y reacción (citados por Marchesi, Coll y Palacios, 1990).

1. Resumen e Idea Principal

a) Definición

El resumen puede ser definido como una estrategia que emplea el aprendizaje para extraer de un texto, de una forma ordenada y relacionada, las ideas más importantes, para favorecer el recuerdo y recuperación de información (De Vega, 1989).

El resumen es definido, por el enfoque de aprendizaje-comprensión, como una reconstrucción, traducción ó réplica del texto fuente; lo que supone que el lector recuerde, integre y exprese de forma personal las ideas del mismo. El enfoque de aprendizaje-memoria considera que el resumen es el producto de comprimir o encoger un mensaje (del Río, 1985; citado por Martos y García, 1993).

b) Factores determinantes en la producción del resumen

Martos y García (1993) consideran que el resumen, desde un enfoque psicológico, es una "estrategia cognitiva de procesamiento de textos", la cual se ve influenciada por los siguientes factores:

1. Manejo retórico del alumno (manejo y conocimiento de patrones textuales) y habilidades de lectura (e.g., manejo de lecturas por objetivos, escaneamiento de un texto, detección de incoherencias, inferencias contextuales).
2. Conocimiento de los tópicos del discurso, familiaridad previa con los contenidos del texto.
3. Organización de la información en relación a su grado de redundancia u originalidad.
4. Atención sostenida, grado de concentración en el texto; motivación hacia la tarea de leer.
5. El refuerzo que el profesor da al resumen, dado que la eleva a tarea académica de primer plano ó como base de la evaluación.
6. Apoyos o refuerzos visuales que hacen trabajar juntas la memoria verbal y la memoria icónica (e.g., diagramas de flujo, cuadros sinópticos e ideogramas).

c) Criterios para la Elaboración del Resumen

Los criterios para la elaboración de resúmenes no son claros. Por un lado, no existe acuerdo en lo referente al grado de generalidad que debe tener un resumen. Además de que no existe un consenso que señale con exactitud lo qué es un resumen, o lo qué es una idea principal.

Existen dos criterios para la elaboración de un resumen: a) aquel que está basado en el análisis formal de la estructura ó contenido del texto, este criterios es propio de los teóricos (Baumann, 1990); b) el que está basado en estimaciones de importancia subjetiva asignada por un grupo de lectores, en base a una escala de actitudes (Thomas y Bridge, 1980; Winograd, 1984; citados por Baumann, op. cit).

En una serie de investigaciones se encontró que la medida de importancia subjetiva de párrafos no influyó en el tiempo de lectura, ni sobre el tiempo de reacción de una tarea secundaria (Brittn, 1979; Carreiras y Calvo, 1989; citados por De Vega, 1991).

También se encontró que las valoraciones subjetivas de individuos, son similares cuando los acontecimientos son estereotipados, lo contrario sucede cuando los contenidos son más complejos como los de un texto expositivo; por ello que la importancia subjetiva es un concepto de escasa precisión operacional (De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso, 1990).

Por otro lado, en los estudios de índices de importancia teórica, se obtuvo que las frases de mayor importancia exigieron tiempos más largos de lectura (Cirilo y Foss, 1980; Shebilske y Fisher,

1981; citados por De Vega, 1991). Similarmente, Mandler (1979; citado por Marchesi y Paniagua, s/f) encontró que las frases de alto nivel semántico producían mayor número de movimientos visuales regresivos y mayor número de fijaciones visuales.

La guía que ofrecen tales criterios es insuficiente, dado que en la detección de la idea principal influyen diversos factores como: el énfasis impuesto por el texto a cada idea (llamada información textual), el objetivo, el interés y experiencia del lector (llamada información contextual) (Anderson, 1977; Pichert y Anderson, 1977; citados por Baumann, 1990; Van Dijk, 1979; citado por Taylor, 1986).

Johnson (1982) considera que las habilidades básicas para resumir son: a) hacer conexiones inferenciales y explicitar información; b) identificar la estructura de la historia; c) recordar la información de el punto anterior; d) seleccionar las ideas importantes; y e) redactar un resumen conciso y coherente (citado por Taylor, 1986).

d) Evidencias de la Importancia del Resumen en la Comprensión y Memoria

Existen investigaciones que corroboran la influencia benéfica del resumen en la comprensión y memoria de información textual (De Vega, 1989).

Hartley y Trueman (1982) encontraron que los sujetos recordaban significativamente más contenido textual si previamente (o posterior) a la lectura, se les presenta un resumen. Sin embargo, el resumen sólo favoreció el recuerdo de los contenidos más importantes del texto, el recuerdo de aquella información mencionada en el propio resumen y a aquellos alumnos con menor capacidad de razonamiento verbal. Mas aún, los efectos favorables del resumen desaparecieron ó disminuyeron de manera significativa posteriormente. Investigaciones similares, algo menos favorables a los efectos benéficos del resumen, fueron realizadas por Britton, Glynn y Smith (1982); Lorch, Lorch y Mathews (1985).

De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso (1990), realizaron una investigación entre estudiantes de psicología, encontrando que la velocidad lectora se incrementó en presencia de un resumen previo (condición experimental); aunque recuerdo y comprensión fueron equivalentes en el grupo control y experimental. Tal investigación no permitió comprobar si el efecto del resumen fué indiferenciado ó selectivo (de los contenido referidos en resumen). Además, la presencia del resumen favoreció más a los malos que a los buenos lectores. Por último, las pausas finales de

constituyentes (e.g., episodios) disminuyen en presencia del resumen, ello sugiere que el resumen disminuye la carga cognitiva de los procesos de integración que se dan al final de los constituyentes.

e) Resumen e Interpretaciones de su Efecto en Comprensión y Memoria (Teorías Cognitivas)

Algunas interpretaciones de los efectos del resumen, que han aportado las teorías de los rasgos estructurales y de los mecanismos cognitivos del procesamiento estructural, se comentan enseguida.

La hipótesis **macroestructural** sostiene que el resumen, dado su carácter de representación condensada y organizada de las proposiciones textuales, favorece el recuerdo al operar como un "programa de recuperación" (Kintsch, 1982; citado por De Vega. 1989).

Por otro lado, la hipótesis macroestructural afirma que el resumen puede disminuir el tiempo de lectura al proporcionar ya elaboradas la macroestructura, el tema central y las macroproposiciones del texto; tarea que sería ardua y dudosa si fuese realizada únicamente por el lector.

La hipótesis de **liberación de recursos de procesamiento** supone que el resumen, debido a que éste hace alusión (activando) directa o indirectamente a los contenidos, reduce la carga cognitiva ó demanda de recursos atencionales dirigidos hacia éstos.

La hipótesis anterior tiene debilidades, dado que, como implícitamente lo sugiere, los textos con resumen deberían ser leídos más rápidamente ó mejor recordados. Sin embargo esto no ha sido confirmado plenamente.

La hipótesis de los **modelos mentales** afirma que el resumen favorece la comprensión textual al proporcionar una visión general del modelo ó modelos mentales textuales relevantes, facilitando el proceso de construcción y refinamiento progresivo de modelos al lector (reagrupación de contenidos), evitándole caer en menos ensayos fallidos.

f) Características del Resumen Experto

Taylor (1986) describe una lista de las características de los resúmenes elaborados por los expertos, en relación a los construidos por novatos. A continuación se enlistan.

1. Los expertos comienzan mentalmente a resumir, a bosquejar conclusiones, a planear lo que incluirá el resumen y a omitir detalles.
2. Los expertos mencionan el título; consideran que este es esencial porque da significado a lo que se lee y permite explicar la moral de la historia textual.
3. Los expertos tienen conciencia de la estructura textual (e.g., narrativa), en la que se apoyan para identificar las ideas importantes.
4. Los expertos utilizan cada pista disponible para descifrar el significado de la prosa y tienden a generalizar a éste.
5. Para el experto la dificultad esencial está en encontrar y declarar las ideas principales. Consideran además que, resumir es una compleja tarea que requiere trazar conclusiones y generalizar (versus encontrar palabras que sustituyan a las del autor).
6. Los expertos consideran que resumir es una tarea difícil y se sienten saludablemente escépticos acerca de su trabajo; por lo que, en lugar de dar una respuesta rápida, tienden a comparar y a monitorear cuidadosamente su trabajo con el artículo original para asegurarse que han sido fieles a las intenciones del autor.

El mismo Taylor (1986) realizó una investigación en niños de nivel básico, evaluando algunas características de los sintetizadores expertos. Este estudio indicó que la mitad de los niños presentaron dificultad en: la identificación de la idea principal, el nivel de exactitud (e.g. ideas incompletas, errores gramaticales, interpretación incorrecta de la moral, ordenamiento incorrecto de la narración); y brevedad (e.g. longitud del resumen). Esta última está relacionada a la ausencia de conciencia respecto de la audiencia a quien va dirigido el resumen (esto es, tendencia al egocentrismo). La mayoría de los niños de este estudio, consideraron que las ideas más importantes eran las inusuales ó poco familiares, las que sonaban interesantes o que se creía gustarían escuchar a la audiencia.

Además, Taylor encontró que el manejo de la moral es tan general, que ésta puede ajustarse a un buen número de historias. También, se descubrió que para los niños de 4o. y 5o. es fácil resumir, siempre y cuando no se les pida que expliquen la moral. Los niños pueden adquirir un buen sentido del esquema de historia debido a que han leído un buen número de historietas en la escuela y en casa; el mayor obstáculo fué resumir textos expositivos; ya que, en estos últimos, cualquier idea parece importante. además de que leen sin parar, formulando conclusiones hasta el final. El

resumen exige también habilidades para el lenguaje escrito, lo que decrementa el desempeño de los escolares. La moral es difícil para ellos porque exige manejo de abstracciones.

2. Estructuras Textuales.

a) Clasificación de los textos.

Existe diversas clasificaciones de los textos, tales como las basadas en: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos ó estructurales, variedades de lenguaje, recursos estilísticos y retóricos, etc. (Bemárdez, 1987; citado por Kauffman y Rodríguez, s/f). En esta sección revisaremos 2 clasificaciones, las enfocadas en la función y trama predominante del texto (Kauffman y Rodríguez); y la dirigidas a los rasgos estructurales (citada por Cascón y Madruga, 1989). Posteriormente, continuaremos centrados exclusivamente en ésta última clasificación, por ser ésta la que ha sido sometida a más escrutinio experimental y por ser objeto de estudio del presente estudio, particularmente de la denominada "estructura narrativa".

Kauffman y Rodríguez (s/f) señalan que un primer criterio de clasificación de los textos, es el de la **función**, es decir basada en las intenciones del emisor. Las categorías de los texto conforme a éste son: informativa, literaria, apelativa y expresiva.

La finalidad de los textos "informativos" es dar a conocer el mundo real, posible ó imaginado, en un lenguaje conciso y transparente; en pocas palabras, intentando transmitir información. Algunos de estos tipos de texto son: noticias de un diario, libros escolares, relatos históricos, monografías, notas de enciclopedia.

Los textos "literarios" tienen una intencionalidad estética; en ellos los recursos de la lengua se utilizan con más libertad y originalidad. Estos emplean un lenguaje figurado, forzando al lector a interpretar el significado de los recursos utilizados (e.g., comparaciones, metáforas) y su impacto en la función estética del texto. Algunos de ellos son: cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro.

Los textos "apelativos" pretenden modificar el comportamiento lograr convencer de algo; a admitir como válidas sus declaraciones. Tal como: recetas de cocina, manuales de instrucción, avisos publicitarios.

En los textos "expresivos" se manifiesta la subjetividad del emisor, su estado de ánimo, sus afectos, sus emociones; en él se incluyen palabras teñidas de matices afectivos y valorativos. Algunos de ellos son: cartas amistosas, declaraciones de amor, diarios íntimos.

Kauffman y Rodríguez (s/f) sostienen que una clasificación basada exclusivamente en las funciones es excesivamente reduccionista, teóricamente hablando, y poco operativa; por lo que es fundamental incluir un 2o. criterio de clasificación.

Estos autores declaran que el segundo criterio de clasificación es la forma de presentación del contenido (trama), para manifestar las mismas funciones del lenguaje ó el mismo contenido. Existen 4 tipos de trama: narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional.

Los textos en los que predominan la trama "narrativa" presentan hechos ó acciones en una secuencia temporal y causal (por lo que el tiempo y los verbos adquieren roles fundamentales). El interés se centra en la acción, en base a la cual, los personajes y el marco adquieren importancia (ver cuadro 1).

Los textos con trama "argumentativa" comentan, explican, demuestran ó confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias ó valoraciones. Comúnmente se organizan en 3 partes: una introducción, en el que se expone el tema, problema ó posición; un desarrollo, en el que se encadenan distintos esquemas lógicos (e.g., causa/efecto, tesis/antítesis), ó cognitivos (e.g., análisis, síntesis); una conclusión. Los recursos lingüísticos que más utiliza son los conectores y los presupuestos (ver cuadro 1).

Los textos de trama "descriptiva" presentan especificaciones y características de objetos, personas ó procesos. Los recursos lingüísticos que más utiliza son los sustantivos y adjetivos.

En la trama "conversacional" expone la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa. El recurso lingüístico más empleado son las formas pronominales.

Cuadro 1. Clasificación de los textos por función y trama

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Definición ◆ Nota de enciclopedia ◆ Informe de experimentos 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Poema 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aviso ◆ Folleto ◆ Afiche ◆ Receta ◆ Instructivo

Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Artículo de opinión ◆ Monografía 			<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aviso ◆ Folleto ◆ Carta ◆ Solicitud
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Noticia ◆ Biografía ◆ Relato histórico ◆ Carta 	◆ Carta	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuento ◆ Novela ◆ Poema ◆ Historieta 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aviso ◆ Historieta
Conversacional	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reportaje ◆ Entrevista 		◆ Obra de teatro	◆ Aviso

Una segunda clasificación, presentada por León y García (1989) consideran a los rasgos estructurales de los textos (elementos comunes con finalidades específicas), basado en la integración de modelos teóricos diversos (Stein y Glenn, 1979; Van Dijk, 1977; Meyer, 1977; citados por De Vega, 1991). En ésta se afirma que los textos pueden ser ubicados en una de tres categorías: narrativa, descriptiva y expositiva.

Una estructura narrativa enuncia acciones y sucesos secuenciados temporal y causalmente con fines de entretenimiento e impacto estético o moral (citado por León y García, op. cit).

Las categorías de una estructura narrativa (los teóricos la denominan más frecuentemente "gramática de historia") son: marco, acontecimiento instigador, meta, intento, resultado y reacción del protagonista de la historia. Algunos textos de este tipo son el cuento, la fábula y la novela.

Una estructura descriptiva especifica las características físicas y perceptibles de acontecimientos estáticos con finalidades informativas. Ejemplos de este caso son la guía de turistas y anuncios publicitarios (citado por León y García, op. cit).

Una estructura expositiva es la que establece relaciones lógicas y abstractas entre acontecimiento y objetos, con propósitos informativos, explicativos y persuasivos. En el modelo de Meyer (1981; citado por Ruiz, 1991) se mencionaron 5 maneras de organizar las ideas conforme a ésta (e.g., causación, comparación, respuesta, colección y descripción). Tal tipo de estructura es

característica de los textos científicos, libros de texto, ensayos filosóficos y obras literarias (citado por León y García, 1989).

Los textos narrativos requieren menos tiempo de procesamiento por parte del lector con respecto a los expositivos, que son más complejos de procesar.

b) Desarrollo Ontogenético en el uso de la Estructura Narrativa

Un primer estudio del desarrollo ontogenético de la estructura narrativa fué realizado por Piaget (citado por Marchesi y Paniagua). Analizó el orden temporal que seguían niños, de los periodos preoperacional y concreto, en el recuerdo de historias. Encontró que niños de 7-8 años elaboraban narraciones carentes de lógica, de orden y de coherencia. Lo cual, agrega, puede ser explicado por la irreversibilidad de su pensamiento, su egocentrismo y sus limitadas nociones causales y temporales. Que era hasta el periodo de las operaciones concretas cuando el niño era capaz de formar una representación interna del orden de los sucesos.

Brown (citado por Marchesi y Paniagua, s/f), basándose en sus propios estudios, llegó a las siguientes conclusiones:

a) La incapacidad de los niños (como los referidos en el estudio de Piaget) usados de Piaget, se debió a las características de la tarea y a su escasa facilidad de comunicación oral. Encontró que, si a niños de 5 años se les valora a través del "reconocimiento" ó "reconstrucción", son capaces de reproducir el orden correcto de los sucesos.

b) Los niños preescolares si tienen la habilidad para evaluar las conexiones causales y lógicas e inferir su secuencia temporal. Aunque se les dificulta recordar los sucesos en orden inverso.

c) Los niños preescolares ordenan correctamente siempre y cuando se les proporcionen una secuencia de acciones a la vez, conformando esta una unidad integrada; se les den historias claras, que correspondan con el orden de sucesos previstos y el esquema interno del niño; y que no se les incluyan hechos irrelevantes.

Por otra parte, el estudio de historias ordenadas vs. desordenadas en niños de 4 años indican que estos son capaces de recordar historias ordenadas (mediante el manejo de dibujos y de relatos orales a través de adultos); sin embargo, ante historias desordenadas sus respuestas son primitivas e irrelevantes. Por el contrario, los niños de 6 años son capaces de reconstruir ordenadamente una

historia que les es presentada de forma desordenada. Lo que sugiere que estos últimos han desarrollado una estrategia (esquema de historia) más activa y flexible (Mandler y Deforest, 1979; Stein y Nezworski, 1978; citados por Marchesi y Paniagua, s/f).

Otras investigaciones realizadas en niños normales sugieren que la cantidad de información recordada incrementa consistentemente con la edad. Además, Mandler y Johnson (1977) encontraron que las partes de la historia no son igualmente recordadas. Así, por ejemplo, niños en edad de escuela elemental recuerdan más el escenario, el evento iniciador y la consecuencia; y en menor medida, las reacciones internas y metas del protagonista (referidos por Ripich y Griffith, 1988). Otros estudios agregan, además, que el factor "organización temporal" mejora conforme incrementa la edad escolar (Stein y Glein 1979, 1982; citados por Hernández y Rojas, s/f).

Mandler y Johnson (citados por Marchesi y Paniagua, s/f) explican que los niños de 6 años se centran más en las consecuencias, debido a que, como Piaget lo certificó, estando en el periodo preoperacional, expresan mayor interés por el resultado físico de las acciones por ello se centran más en las consecuencias. Hallazgos similares fueron encontrados por Ferreiro y Sinclair, 1971; Bronckart y Sinclair, 1973; Brown, 1976 (citados por Marchesi y Paniagua).

Stein y Glein (1978) en su estudio con estudiantes de 1er. año básico, encontraron que estos son incapaces de detectar las diferentes categorías de la gramática de historia, excepto en el relato de partes totales. Mientras que los niños mayores recuerdan significativamente más partes y significativamente más respuestas internas (citados por Ripich y Griffith, 1988). Esto último sugiere que, dado que los niños más grandes incluyen más respuestas internas, son más conscientes de la significación causal de la información intencional (Marchesi y Paniagua).

En un segundo experimento Stein y Glein (1978; citados por Marchesi y Paniagua), hacían preguntas a los mismos niños para detectar si habían comprendido las relaciones causales entre episodios y para identificar que consideraban como lo más importante. Lo que se encontraron fue una alta frecuencia de respuestas internas, dadas como razón explicativa de otras respuestas internas, ejecuciones y consecuencias. Ello sugiere que la omisión de tal categoría en los niños más pequeños, no implica su falta de comprensión.

Nezworski, Stein y Trabasso (1982) certificaron los hallazgos de Stein y Glein, al mostrar que los niños transforman sus cogniciones (pensamientos acerca de acciones) en acciones (citados por Ripich y Griffith, 1988).

Los niños de 5 años cuentan historietas con pocas dificultades cuando en esta se incluyen elementos que siguen la organización temporal convencional (Mandler y Johnson, 1977; citados por Hernández y Rojas, s/f).

Los hallazgos de Hernández y Rojas revelan que los niños poseen el conocimiento esquemático de la secuencia canónica, el cual aparece rudimentario entre los 4 y 5 años; que las inversiones temporales decrecientan conforme se avanza en edad; de que existe un mayor ejecución de elementos relacionados con una narrativa lógico-causal (e.g., agregados informacionales congruentes pero neutrales, explicaciones, aclaraciones, integraciones proposicionales e inferencias) que con una arbitraria-temporal (e.g., orden secuencial de hechos y sucesos); y que los niños mayores son más eficientes en el manejo de estas operaciones, además de que incluyen más información verídica (textual).

Por otro lado, Stein y Glenn (1980; citado por Marchesi y Paniagua) no encontraron diferencias en niños de 5-12 años respecto del concepto de la gramática de historia; en general los escolares sostienen que una historia es una secuencia de acciones para alcanzar un objetivo, identificando a los episodios como elemento estructurales.

Sin embargo, Stein y Glenn (op. cit) encontraron 3 variaciones en el concepto de historia: a) la historia concebida como secuencia descriptiva (en la que no se establecían secuencias temporales); b) la historia como una secuencia de acciones (incluyendo acciones de los protagonistas sin conexión causal entre ellas); y c) historias como una secuencia reactiva, en el que no se incorporada un plan ó meta dado que el protagonista dependía de fuerzas extremas. El 48% de los preescolares, el 31% de los niños de 8 años y el 24% de los de 10 años, manejaban estos tipos de conceptos de la gramática de narraciones.

c) Métodos Analíticos para Evaluar el Manejo de la Estructura Narrativa

Debido al desarrollo de un sistema de gramática de historia se han generado métodos de análisis aplicados para examinar textos narrativos, que consideran no sólo el número de palabras usadas. Page y Stewart (1985) han dividido los métodos de análisis en dos grupos: a) modelo basado en la inferencia; y b) modelo basado en la estructura (referidos por Ripich y Griffith, 1988).

El modelo basado en la inferencia propone que la información necesaria para comprender un texto puede no estar explícitamente almacenada en el texto. Este modelo sostiene que la noción de personajes prototipo y estrategia en solución de problemas son determinantes en el recuerdo de historia y aún en su construcción.

El modelo basado en la estructura está centrado en la observación textual de la historia. Esta aproximación es la que ha recibido más atención debido a que los datos son observables, y por lo

tanto, el análisis es más directo, en relación a un modelo basado en inferencias. Los tres niveles estructurales que se analizan son: a) elementos estructurales de la historia; b) análisis proposicional; y c) análisis cohesivos. Los tres niveles contribuyen a la formación de una narrativa apropiada. Pasaremos a analizar cada nivel.

El primer nivel se refiere a la forma de organización textual; la cual está compuesta de reglas y principios guías. Stein y Glein (1979) la describen como compuesta de 2 unidades principales: un escenario y uno ó más episodios. El episodio, a su vez, está compuesto de: un evento iniciador, una respuesta interna, un plan, un intento, una consecuencia y una reacción.

El 2o. y 3er. nivel evalúan las estrategias narrativas empleadas para la formación del texto; en particular para la constitución de la micro y macroestructura. A nivel macroestructural, se valora el uso de macroestrategias para la representación reducida y sintética de un texto. A nivel microestructural, el grado de cohesión está dado por el manejo de elementos lingüísticos cuya finalidad sea la de relacionar los elementos de un texto, contribuyendo a su continuidad (De Vega, et al, 1990).

Enseguida comentaremos algunas formas evaluativas basadas en el modelo de la estructura.

Montague, Maddux y Dereshiwsky (1990) valoraron a escolares, con y sin problemas de aprendizaje, de 4o. a 11o. grado. Ellos emplearon las historias construídas por Stein y Glenn (1979), mismas que hablan sido usadas en investigaciones de la gramática de narraciones, las que se juzgaron como típicas historias para niños. El examinador les pedía a cada niño que: leyera una historia; escuchara simultáneamente la grabación de la misma; que posterior a ello, contestara 4 preguntas (e.g., ¿Cuál es tu compañero favorito? ¿Porqué?) y que finalmente escribieran la historia. Ellos evaluaron, en base a una escala tipo-Likert, el grado de cohesión (conexión lógica) de la historia escrita, también su organización (secuencia temporal) y su estructura episódica (se evaluaron 3 partes: inicio, conflicto y resolución). Los resultados se describen en la pág. 60. CHECAR.

Ripich y Griffith (1988) trabajaron con niños, con y sin problemas de aprendizaje, de 7 a 12.5 años de edad, evaluando habilidades narrativas. Ellos emplearon las historias de Stein y Glenn, las que consideran simples en su estructura, éstas fueron categorizadas en "fáciles", "medias" y "duras" sobre la base del número de eventos. Cada niño fué evaluado individualmente durante 3 sesiones. En cada sesión se le presentaba al niño una de tres historias y, se le pedía que escuchara y leyera simultáneamente la historia, que recordara lo más posible para que posteriormente contara la historia a otro niño (se grabaron y transcribieron las historias). Los factores que se midieron fueron: estructura prototípica (e.g., eventos incluidos u omitidos), proposiciones (e.g., completas,

inexactas) y cohesión (e.g., lineal interrumpida). Los resultados se describen en la pág. 55.

Newby, Caldwell y Recht (1989) evaluaron a niños de entre 8 y 9 años de edad, con dislexia disfonética y disidética; con la finalidad de valorar los efectos instruccionales posteriores. Ellos utilizaron una historia narrativa proveniente de la literatura infantil: la que fué dividida en elementos estructurales (e.g., personaje principal, problema). El procedimiento incluyó variadas actividades: se proporcionaba el propósito de la lectura; se les pedía que leyeran oralmente la lectura, que relataran la historia y, finalmente, contestaran una proporción equivalente de preguntas literales e inferenciales. Se analizaron cuantitativamente los relatos del niño, el procedimiento consistió en: el conteo de todas las ideas importantes de la historia y de todas las recordadas por el escolar; se computó el porcentaje de las proposiciones que recordó el escolar.

Taylor (1986) evaluó a niños de 4o. y 5o. grado de primaria. El utilizó artículos narrativos extraídos de los libros de texto de 4o. y 5o. grado (textos que no habían sido leídos por el niño). Su procedimiento consistió de diversas actividades: dió a los escolares una definición de resumen, junto con un ejemplo de cómo hacer un resumen oral; luego les pidió que leyeran una historia para que posteriormente hicieran un resumen de 6 oraciones; durante la realización del resumen les formuló preguntas respecto del cómo hacían el mismo (e.g., ¿Cuál es la idea principal? ¿Porqué?). Algunos de los aspectos que valoró fueron el grado en que los escolares se centran sobre la idea principal y la habilidad para condensar el material. Los resultados obtenidos se encuentran en la pág. 51. CHECAR

Hernández y Rojas (s/f) evaluaron la habilidad para reconstruir discursos de niños de nivel educativo preescolar, de 2o. y 4o. grado de primaria. Ellos utilizaron dos narrativas; una de las cuales asume una estructura basada en relaciones lógico-causales; y la otra con relaciones arbitrario-temporales. Además, tales narrativas están compuestas de 5 nodos básicos (e.g., principio, una reacción que produce una meta, intento, resultado y fin). A los niños se les pidió que escuchasen una historia, para que después de un periodo de demora la recontaran. Se analizaron los recuentos en base a un sistema de categorías de análisis semántico (e.g., veracidad, aumentos, transformaciones e inversiones de información). También se calculó el número y tipo de constituyentes narrativos recordados, también la organización temporal (e.g., causalidad, intencionalidad y centralidad del texto).

Los hallazgos de Hernández y Rojas (s/f) señalan diferencias en el desarrollo de las habilidades para reconstruir historias y se comprobó que los niños son sensibles al discurso narrativo.

Peón Zapata (1991) investigó los aspectos locales y globales del discurso narrativo y expositivo, de escolares de 1o. a 6o. grado de una primaria privada. Su instrumento está constituido de un texto narrativo, que fué extraído del libro de español de 5o. grado básico. El aspecto global del

discurso considera dos aspectos: la valoración de la gramática de narraciones y de la macroestructura. El procedimiento consiste en la : lectura del texto narrativo, la realización de un resumen escrito (con el texto presente) y la contestación de un cuestionario (sin el texto; para más información ver sección de instrumentos, anexos 4-6 y criterios de calificación).

*d) Diferencias en el Uso de la Estructura
Narrativa en Niños Con y Sin
Problemas de Aprendizaje*

Feagans y Shirt (1984) encontraron que el recuerdo de narraciones en niños con problemas de aprendizaje incluían pocas palabras, más ideas incompletas, una pequeña proporción de oraciones sintácticamente complejas y una proporción más grande de pronombres sin previa especificación del referente (citados por Ripich y Griffith, op. cit).

Tuch (1977) indicó que los recuerdos de historias en adolescentes con problemas de aprendizaje son menos cohesivos; apuntado por un menor uso de elementos cohesivos como pronombres y conjunciones. Graybeal (1981) descubrió que los niños con problemas de aprendizaje son capaces de organizar el recuerdo de historias aunque difieren en la cantidad de información incluida (citados por Ripich y Griffith, op. cit).

Weaver y Dickinson (1982) reportan que niños con severos problemas de lectura se desempeñaron menos exitosamente, que sus compañeros normales, en el recuerdo literal de historias; atribuyendo esta diferencia a inadecuadas habilidades de procesamiento lingüístico, más que a desconocimiento de la gramática de historia (citados por Montgue, Maddux y Dereshiwsky 1990).

Montgue, Maddux y Dereshiwsky (1990) partiendo de los hallazgos de Nezworski, Stein y Trabasso (1982), respecto de que los niños, a partir de 2o. grado básico, transforman sus cogniciones (pensamientos acerca de acciones) en acciones; estiman que los estudiantes con problemas de aprendizaje pueden transformar las cogniciones de los personajes en acciones, lo cual supone que los niños tienen un enfoque más sobre lo concreto que sobre conceptualizaciones abstractas.

En otros estudios, los niños con problemas de aprendizaje se conducen como los niños normales más pequeños, fenómeno que ha sido interpretado como "desarrollo retardado" ó "maduración demorada" (Martín, 1986; citado por Montgue, Maddux y Dereshiwsky 1990).

La evidencia experimental muestra que los niños con problemas de aprendizaje tienen el conocimiento esquemático de historia (Worden, 1986). Existe también evidencia de que existe

defectos en la activación de conocimientos previos, conocimiento conceptual y estratégico; lo que también afecta el procesamiento de historia (Torgesen, 1986; citados por Montgue, Maddux y Dereshiwsky 1990).

Los estudios en niños con problemas de aprendizaje sugieren que no tienen una representación deficiente de la gramática de historia, más bien tienen debilidades en la discriminación del nivel de significado del material en prosa; dificultad en el recuerdo de detalles finos. Aunque pueden ser eficientes en el uso de palabras conectivas que señalan relaciones causales y temporales, y en la identificación de inferencias.

McArthur y Graham (1987) encontraron que los estudiantes con problemas de aprendizaje producen escasamente 3 tipos de categorías: eventos iniciadores, explicitación de metas y reacciones emocionales; en 3 tipos de condiciones: historia narrada, historia escrita e historia producida en un procesador de palabras (citados por Montgue, Maddux y Dereshiwsky 1990).

Los estudios de Ripich y Griffith (1988) mostraron que los estudiantes con problemas de aprendizaje son capaces de reconstruir historias (al contársela a otro niño) tan bien como los que no tienen problemas de aprendizaje. Lo cual no concuerda con otras investigaciones previas; esto puede ser debido a que: en el estudio de Ripich y Griffith las historias son más cortas; el método de presentación es distinto (ya que leer y retener es más difícil que retener una historia leída en voz alta). Es probable que los niños con problemas de aprendizaje recuerdan más información cuando ellos no tienen que leer el material presentado.

Ripich y Griffith (1988) también encontraron que los niños con problemas de aprendizaje se desempeñan menos eficientemente en las categorías: Evento Iniciador y Respuesta Interna.

Montgue, Maddux y Dereshiwsky (1990) encontraron diferencias cuantitativas y cualitativas entre sujetos con y sin problemas de aprendizaje. Ello sugiere que los estudiantes con problemas de aprendizaje han adquirido un rudimentario pero no desarrollado esquema para prosa narrativa. Además, los estudiantes con problemas de aprendizaje recuerdan significativamente menos: unidades totales de información, respuestas internas, consecuencias directas y escenario mayor.

Montgue, Maddux y Dereshiwsky agregan que la categoría más difícil, para los niños con problemas de aprendizaje, es la relacionada con sentimientos, pensamientos, motivos ó respuestas internas del protagonista. Esta dificultad podría traducirse en una carencia de habilidad para interpretar intenciones humanas, información proveniente de las interacciones sociales y solución de problemas, las que son fundamentales para el desarrollo del esquema de historia. Además, las historias de niños con problemas de aprendizaje, carecen de cohesión, de organización y son incompletas.

*e) Entrenamiento en el Manejo de la Estructura
Narrativa en Niños con Problemas
de Aprendizaje*

Algunas investigaciones en comprensión de lectura, señalan que los programas instruccionales, que guían en la construcción estructural, (e.g., redes, mapas y diagramas de flujo), mejoran significativamente el manejo de la estructura narrativa en niños con problemas de aprendizaje (Anderson, 1987; Armbruster; Idol, 1987; citados por Montgue, Maddux y Dereshiwsky 1990).

Graham y Harris (citados por Montgue, Maddux y Dereshiwsky 1990) llevaron a cabo un entrenamiento en estrategias auto-instruccionales, en niños con problemas de aprendizaje de 5o. y 6o. grado básico, para favorecer la planeación anticipada y generación de contenido de historias cortas. Después del entrenamiento, no se encontraron diferencias significativas entre estudiantes con y sin problemas de aprendizaje en el manejo de los elementos de la gramática de historia; sin embargo, si hubo diferencias en la calidad total.

Otro tipo de tratamientos están enfocados a considerar las fortalezas del niño con dislexia más que a remediar sus déficits. Estas aproximaciones están guiadas por modelos neuropsicológicos de instrucción que usan métodos que compensan el débil procesamiento (simultáneo o secuencial) del niño mediante el fortalecimiento y diversificando de sus áreas fuertes (Hynd y Cohen, 1983; Kaufman, Kaufman y Godsmith, 1984; citados por Newby F.R., Caldwell JA., Recht R.D., 1989).

Lovett (1984) diseñó dos programas, al primero lo denominó Habilidades de Decodificación (DS) enfocado sobre el reconocimiento de palabras y habilidades de deletreo, utilizando una aproximación fónica para palabras regulares y una aproximación de vocabulario (visión) para las irregulares. El segundo programa es el de Estimulación del Lenguaje Oral y Escrito (OWLS) el cual involucra trabajo intensivo en las áreas de comprensión del lenguaje oral, comprensión lectora y composición escrita. Los niños con incapacidad mejoran en la decodificación de palabras regulares e irregulares sólo a través del programa DS. Los hallazgos indican que sólo los lectores que presentan incapacidad pueden beneficiarse significativamente del OWLS (citado por Newby F.R., Caldwell JA., Recht R.D., 1989).

Un entrenamiento en estructura narrativa en niños con problemas de aprendizaje fué propuesta por Newby F.R., Caldwell JA., Recht R.D. (1989), ellos describieron 3 tipos de dislexia; a una le denominaron disfonética, dado que evidenciaba dificultad en el uso del análisis fonético; a otra la llamaron disidética, ya que se caracterizaba por dificultad en la identificación de la palabra completa; y a un tercer grupo lo llamaron mixto.

La meta de un estudio de Newby F.R., Caldwell J.A., Recht R.D. (op. cit) era el incremento de la comprensión de textos narrativos de niños con dislexia disfonética y disidética. Para lo cual, utilizaron la gramática de historia como una estrategia para ayudar a entender y recordar historias. Se dió instrucción explícita y práctica dirigida en la selección y registro de los elementos gramaticales de la historia.

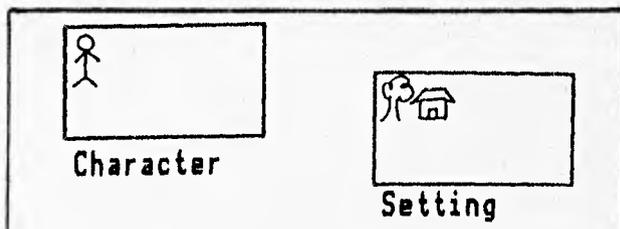
Las instrucciones de la gramática de la historia para niños con dislexia disfonética intentaba fortalecer el procesamiento mental simultáneo mediante la pictografía. Cuando un componente de la historia es identificado por los estudiantes, ellos lo dibujan o anotan brevemente, y por separado, en tarjetas índice (ver esquema a).

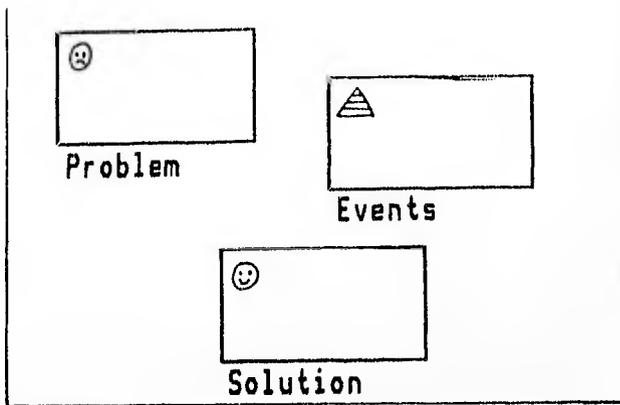
El grupo con dislexia disidética, recibió una instrucción basada en la secuencia; usando un esquema preparado, a ellos se les enseñan primero a identificar al actor principal, un acontecimiento problema, etc. en el orden predicho. Todos los estudiantes son forzados a mirar y releer las tarjetas y a esquematizar a priori el recuerdo; sin embargo tal material no ha de ser visto durante el recuerdo (ver lámina b).

Los resultados suministran evidencia inicial de que los niños con dislexia pueden beneficiarse de estrategias instruccionales para incrementar su recuerdo de las ideas importantes de pasajes de lectura, desde un análisis cualitativo, con altos niveles de significancia clínica y estadística.

Un análisis informal de las transcripciones recordadas demuestran la efectividad de la estrategia "gramática de historia", debido a que se presentaron cambios en la estructura para la comprensión del texto; esto es, que los niños, posteriormente al tratamiento, continúan conservando la secuencia y especificidad de cada componente.

Esquema a: Tarjetas de la gramática de narraciones empleadas en la instrucción de los niños disfonéticos.





Character: _____

Setting: _____

Problem: _____

Events: _____

Solution: _____

Lámina b: Formato de la gramática de narraciones empleado en la instrucción de los niños disidéticos.

Tema 3 *Educación Especial*

A) Definición

La educación especial se refiere a la instrucción y servicios relacionados que se ofrecen a las personas excepcionales con el fin de desarrollar al máximo su potencial humano personal, familiar y social.

La Dirección General de Educación Especial considera que la educación especial tiene las siguientes características: a) su objeto de estudio son las personas con necesidades especiales; b) no difiere de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios; c) adapta sus objetivos, tipo de programa, su carácter temporal (transitorio o permanente) y espacial (por ej. escuela regular o especial) a la naturaleza y grado de severidad de los problemas planteados (Macotela, 1992).

Cortez, González y Tilch (1982; citados por Macotela, 1992) ofrecen una definición dinámica de lo que es la educación especial, afirmando que tal término señala un proceso finalístico, valorativo, cognitivo, cultural e históricamente determinada; por medio del cual el ser humano, mediante la adquisición del conocimiento, compensa su potencialidad defectuosa en función de una actualización normal, ó potencializa máximamente su potencialidad deficitaria, para incrementar el producto de la acción humana.

B) Breve historia

La evolución y desarrollo de la Educación Especial puede ubicarse en ocho periodos clave (Patton, Payne, Kauffman y Brown, 1991 citados por Macotela, 1992), estos son:

1) Periodo del abuso, ignorancia y aceptación benigna (1700). Las explicaciones a las diferencias aluden motivos mágicos y supersticiosos. En este periodo no existen programas educativos solo algunas facilidades asistenciales.

2) Periodo de toma de conciencia y el optimismo (1740-1860). Como producto de las revoluciones francesa y americana surge el concepto de igualdad entre individuos. A fines del siglo XIX surgen las bases de la Educación Especial con fundamento en los trabajos de Itard, Seguin, Montessori, Braille, Gallaudet y Howe.

3) Periodo del escepticismo (1860-1900). Se caracteriza por el retroceso a las tendencias segregacionistas y aislacionistas. Se ofrecen servicios de custodia y se descuidan los aspectos educacionales.

4) Periodo de alarma (1900 a 1920). Se producen avances en materia de legislación a favor de los sujetos diferentes. Posteriormente se crea un estado generalizado de temor y alarma, los descubrimientos de Mendel y el desarrollo de las pruebas de inteligencia hacen evidente que las deficiencias podrían ser heredadas.

El estado de alarma descendió como resultado de la 1a. guerra mundial. Los excombatientes lisiados, que regresaron a sus hogares, contribuyeron a que disminuyeran el temor hacia las personas con deficiencia.

5) Periodo del progreso limitado (1920-1946). Se desarrollan avances en el campo de la educación especial, pese a la crisis económica y social de la 2a. guerra mundial, tal como : la formación de grupos integrados, el uso de pruebas mentales, la creación de las primeras escuelas para atender desórdenes de conducta, y se inicia el desarrollo del movimiento "normalización-integración".

6) Periodo de interés renovado (1946-1960). Se caracteriza por la producción de textos y trabajos de grandes personalidades en el campo de la Educación Especial. Además, se promueven avances legislativos, asociaciones de padres y nuevos programas educacionales avanzados, acordes a el desarrollo tecnológico asociado a programas espaciales.

7) Periodo de optimismo renovado (1960-1970). Se desarrollan programas con finalidades preventivas. Se da auge a los programas de educación temprana. Por otro lado, se crea la categoría de los problemas de aprendizaje. Se cuestionan los problemas de marginación social, minorías y factores socioeconómicos.

8) Periodo de cuestionamiento y replanteamiento (1970 a la fecha). Se declara la pluridisciplinariedad fundamental para el desarrollo de la educación especial, por lo que a la solución de problemas se integran profesionales diversos. Se enfatizan aún más la integración, principalmente productiva, de la persona especial. Se desarrollan avances tecnológicos a favor del individuo especial (e.g. prótesis, trasplantes, cirugía reconstructiva).

C) Clasificación de los grupos en educación especial

Una clasificación de los grupos en educación especial es propuesta por Sheppard (1989; citado por Macotela, 1992), la cual está fundamentada en el concepto de normalidad desde la perspectiva sociocultural y fisiológica. Tal clasificación se enuncia a continuación.

A) Diferencias intelectuales:

- a) Retardo mental.
- b) Sobredotación.
- c) Dificultades específicas del aprendizaje: lectura, escritura y matemáticas.

B) Diferencias físicas:

- a) Problemas de audición.
- b) Problemas de visión.
- c) Incapacidades múltiples.

C) Diferencias en la comunicación:

- a) Problemas del habla y del lenguaje.

D) Diferencias psicosociales:

- a) Perturbaciones emocionales.
- b) Problemas de conducta y ajuste social.

Macotela (1992) enuncia otra clasificación, adoptada por México, en la que los individuos pueden ser distribuidos en uno de dos grupos.

En un primer grupo la educación especial se enfoca en la integración y normalización. Las atipicidades que se atienden son:

- a) Deficiencia mental.
- b) Trastornos visuales.

- c) Trastornos auditivos.
- d) Impedimentos neuromotores.

En un segundo grupo, la educación especial centra su labor en la atención transitoria, complementando sus actividades con los de la pedagogía normal. Las atipicidades que remedia son:

- a) Problemas de aprendizaje y lenguaje.
- b) Trastornos de conducta.

Tema 4
Problemas de aprendizaje:
retardo lectográfico

A) Definición de problemas de aprendizaje.

La Ley Pública 94-142, con vigencia en México, sostiene que los problemas de aprendizaje se presentan en aquellos niños que exhiben desórdenes en uno o más procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso de lenguaje hablado o escrito que puede manifestarse en una habilidad imperfecta, para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, manejar la ortografía o realizar calculos matemáticos. Se excluyen del rubro "problemas de aprendizaje" a aquellos casos en los que este desorden sea debido a impedimentos visuales, auditivos, motrices; retardo mental, perturbación emocional ó a desventajas ambientales, culturales o económicas (citado por Macotela, 1993).

Una segunda definición es propuesta por el Comité Nacional Conjunto de Problemas de Aprendizaje (1981), este afirma que: "los problemas de aprendizaje representan un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y el uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y realizar actividades matemáticas; debida a una disfunción del sistema nervioso central. Es posible que ocurra concomitante a otras condiciones limitantes, tales como: impedimentos visuales, retardo mental, perturbación emocional o social, desventajas ambientales; no siendo resultado de estas condiciones" (citado por Macotela, 1993).

Estas definiciones suscitan 6 aspectos conflictivos: a) la exclusión de los adultos, dado que tal trastorno puede manifestarse a cualquier edad; b) la limitación que implica el rubro "procesos psicológicos básicos", dado que este conlleva a fomentar una instrucción única y limitante; c) la inclusión de la ortografía como desorden independiente, resultando redundante mencionarla porque esta ya forma parte de la escritura; d) inclusión de términos obsoletos y confusos, tales como "daño cerebral" y "dislexia"; e) la cláusula de exclusión de factores determinantes (e.g., perturbaciones emocionales, desventajas culturales), dado que se ha probado que estos si pueden generar problemas de aprendizaje (Myers y Hammill, 1982; citados por Macotela 1993); f) sostener que tales alteraciones son debidas a una disfunción cerebral, dado que no existe evidencia demostrable (Hallahan y Kauffman; citados por Macotela, op. cit).

B) Antecedentes del estudio de la dislexia y problemas de aprendizaje.

Entre 1877 y 1900 se señala como causante de la dislexia a lesiones en la corteza cerebral, a deficiencia mental, a problemas congénitos ó a otros problemas médicos (Bastian, Kussmaul; Berkhan, 1885; Wilbur, 1867; Morgan; citados por Berruecos y Medina, 1976).

Entre 1924 a 1959 se enfatizan que los factores determinantes de la dislexia son de naturaleza funcional más que anatómica; principalmente los retardos evolutivos ó madurativos, a disfunciones hereditarias ó a desbalances químico-cerebrales (Apert, 1924; Pazte, 1924; Skygaard, 1942; Bertil H., 1950; Orton, 1952; Bender, 1957; Smith y Carrigan, 1959; citados por Berruecos y Medina, op. cit).

Entre 1935 y 1968 grupos de sociólogos, psicólogos educativos y psicoanalistas comienzan a aludir razones etiológicas de la dislexia, desprendidas de su propio objeto de estudio; tal como disturbios físicos, emocionales, sociales y educativos (Burt, Schonell, Vernon, Monroe; Harris, 1968; citados por Berruecos y Medina, op. cit).

La máxima conceptualización más acabada del término dislexia se alcanzó con la visión multifactorial del trastorno. El precursor en este nuevo período fué Robinson (1946) quien hizo una lista de las doce causas que provocaban los trastornos de lectura (citado por Berruecos y Medina, 1976). Pese a lo cual, continúa habiendo preferencias determinísticas de los problemas de lectoescritura, las que comentaremos en el siguiente subtema.

C) Definición de dislexia y dificultad lectográfica.

Critchley y Critchley (1978; citados por Berruecos y Medina, 1976) señalan que la dislexia atraviesa por diversas fases y afirman que ésta es un trastorno de aprendizaje que inicialmente se manifiesta en la dificultad para aprender a leer, después por un deletreo errático e incapacidad de utilizar el lenguaje escrito. Tal condición está determinada genéticamente; no está provocada por insuficiencia intelectual, falta de oportunidades socio-culturales, por técnicas de enseñanza inadecuada o por deficiencias estructurales del cerebro.

Eisenberg y Knud Hermann (citados por Berruecos y Medina, op. cit) coincidieron, separadamente, que el término dislexia se refiere a la incapacidad para aprender a leer y escribir con facilidad, conforme a la ejecución promedio; pese a tener una inteligencia normal, funcionamiento adecuado de los órganos de los sentidos, instrucción y motivación apropiadas.

Azcoaga, Derman e Iglesias (1979) definen a la dislexia como el conjunto de alteraciones en el aprendizaje de la lectoescritura debido a obstáculos en la maduración biológica y a distorsiones de los procesos neurofisiológicos. Agregan que los disléxicos son aquellos niños cuyas dificultades para la lectura se prolongan más allá de los dos años en la escolaridad normal.

Carbonell G. (1980; citado por Berruecos y Medina, op. cit) abarca dentro del rubro dislexia, a todas aquellas dificultades de la lectura, que muestran, por lo menos, dos años de retraso entre el grado escolar y el nivel de competencia mostrado por el individuo; además de deficiencias en el lenguaje.

Nieto (1983) afirma que la dislexia, en su acepción más amplia, es la dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura debida a causas neurogenéticas, a retardos u anomalías del lenguaje por problemas psíquicos primarios y lesión orgánica.

Mercer (1987) asevera que el término dislexia está delimitado para aquellos casos en los que están presentes "graves" dificultades en el aprendizaje de la lectura. Lerner (1971) agrega que en la definición de dislexia se incluyen otras dificultades, tal como: daño cerebral, disfunción del sistema nervioso central de origen hereditario, carencia de maduración e incapacidad para aprender a leer con los métodos tradicionales utilizados en clase.

Bima y Schiavoni (1987) conceptualizan a la dislexia como dificultades específicas en el aprendizaje de la lecto escritura debida a inmadurez perceptiva, psicomotora, del lenguaje, de la atención y memoria; dentro de esta denominación se incluyen un número muy severo y reducido de casos, lo que descarta una generalización abusiva.

Mereer (op. cit) sostiene que la dislexia es un término médico y que también es vislumbrado desde una perspectiva educacional. La perspectiva médica, añade, se centra en la genética, en el daño cerebral y en las disfunciones del sistema nervioso central. Las perspectivas educativas y psicológicas consideran a la dislexia como un trastorno simple de la lectura, que se presenta en individuos con inteligencia normal o por debajo de lo normal.

Berruecos y Medina (1976) establecen una diferencia entre el término dislexia y trastornos del aprendizaje de la lectura; aseveran que esta última acepción supone una rehabilitación lograda en un tiempo moderado, y bajas probabilidades de retomo (empleando los métodos y la dedicación apropiada); lo que no es posible en el caso de la dislexia.

Al examinar los controvertidos argumentos del término dislexia el Comité Nacional Consultivo de Dislexia y su Relación con los Trastornos de Lectura (1969) decidió suprimir el término "dislexia"

al no ser apropiado. Sin embargo, se continúa utilizando, principalmente por los médicos; los educadores prefieren el término trastornos graves de la lectura (citados por Mercer, 1987).

Debray (1979; citado por Mercer, op. cit) opina que un problema lectográfico es una dificultad duradera de la lectura y escritura, y de sus automatismos, que se presenta en niños inteligentes, normalmente escolarizados y sin trastornos sensoriales.

De la anterior definición se desprenden criterios mínimos para la identificación de los problemas lectográficos (citado por Macotela, 1993), a saber:

- 1) Inteligencia suficiente. Un C.I. al menos igual o superior a 90, en una y otra escala (verbal y ejecutiva) del W.I.S.C. En consecuencia no se puede confundir problema lectográfico y debilidad mental.
- 2) Han sido normalmente escolarizados, sin cambios frecuentes de maestros o escuelas, sin ausencias prolongadas o repetidas.
- 3) No presentan problemas emocionales o motivacionales.
- 4) Dificultades selectivas y duraderas en lectura y ortografía.

D) Factores condicionantes de los problemas de aprendizaje

La determinación de las causas representa un problema difícil de resolver. En varias de las definiciones propuestas se han descartado factores tales como: déficit intelectual, instrucción deficiente, problemas afectivos o perceptuales. A la fecha no esta muy claro si las deficiencias mencionadas pueden ser causa o si solo estan correlacionadas con los problemas lectográficos.

Kirk, Kliebhan Lerner (1978) proponen una clasificación de factores generales, relacionados a los trastornos de lectura, a saber: físicos, ambientales y psicológicos (citados por Mercer, 1987).

Entre los factores físicos relacionados a los trastornos de lectura se enuncian la disfunción neurológica, la dominancia hemisférica, las deficiencias visuales y auditivas, la herencia y genética (Hinshelwood, 1917; Orton, 1937; Bakwin, 1973; citados por Mercer, op. cit).

De los factores ambientales se mencionan la enseñanza incorrecta, las diferencias culturales, las diferencias de lenguaje, problemas sociales y emocionales (Cohen, 1973; Engelnmann, 1969; Haring y Bateman, 1977; citados por Mercer, 1987).

Finalmente, dentro de los factores psicológicos se mencionan la deficiencia a nivel de la percepción auditiva ó visual, a nivel de la memoria visual ó auditiva, en inteligencia, lenguaje y atención (Mercer, op. cit).

Berruecos y Medina (1976) afirman que los factores determinantes de los trastornos de aprendizaje son: a) retraso mental generalizado, el cual afecta diversas áreas, principalmente a la motricidad, percepción y lenguaje; b) deficiente salud física por mala alimentación ó enfermedad (e.g. alteraciones motoras, en la agudeza auditiva ó visual; c) problemas emocionales ó motivacionales; d) privación cultural; e) inmadurez para la iniciación del aprendizaje debido a inadecuada integración de su sistema nervioso central, en especial de las áreas responsables del funcionamiento sensorio-perceptivo y lingüístico; f) procedimientos inapropiados en la enseñanza de la lectura (e.g., ausencia de criterios claros para el uso del método global versus fonético).

Berruecos y Medina (op. cit) agregan que algunos factores que provocan alteraciones en el aprendizaje de la lectura son: a) carencia de métodos ó procedimientos adecuados para un determinado grupo de niños; b) ausencia de motivación y de materiales de lectura atractivos dentro del aula y fuera de ella; c) inadecuada selección del vocabulario contenido en los materiales de lectura; d) inadecuada graduación de los materiales y del manejo didáctico de los mismos.

Algunos factores que se señalan como causas de los problemas lectográficos son (Gearheart, 1985):

A) Retraso madurativo. Esta postura es apoyada por las investigaciones clásicas de la Psicología Evolutiva, las cuales aseveran que los problemas lectográficos son debidos a demoras en la maduración de determinadas estructuras neurológicas o de determinadas funciones psicológicas (prerrequisitos para el aprendizaje escolar). Tales funciones se desarrollan a un ritmo determinado y no se modifica la curva de crecimiento psíquico mediante la experiencia y aprendizaje específico.

Entre las disfunciones psicológicas se encuentran:

a) Retrasos en el desarrollo perceptivo-motriz y en la adquisición de nociones espaciales referidas al propio cuerpo y al entorno. Un ejemplo de ello lo constituyen las llamadas inversiones (confundir letras, como "b" por "d") (Gearheart, op. cit).

b) Retrasos en el desarrollo de procesos lingüísticos básicos de recepción, organización y expresión. Ejemplo de esto son los retrasos en el habla y los errores en la pronunciación. Un lento desarrollo del lenguaje dificultaría la adquisición de uso de estrategias de base verbal (como estrategias de repetición) ya que los componentes de las habilidades han de ejercitarse antes de que puedan integrarse en patrones de conductas complejas (Gearheart, op. cit).

c) Retrasos en el desarrollo de la atención. La atención entendida como la capacidad para concentrarse en la tarea, inhibiéndose otros estímulos presentes que actúan como distractores. Un déficit en la atención dificultará las funciones de memorización y organización del conocimiento. La atención se desarrolla gradualmente hasta la edad de 12 a 13 años en la que se produce un incremento significativo (Gearheart, op. cit).

d) Retrasos en el desarrollo funcional de la memoria y en la producción espontánea y eficaz de estrategias de aprendizaje. El desarrollo de la memoria pasa por cuatro etapas (Hagen, 1972; Hagen y cols. 1977 y 1984; citados por Gearheart, op. cit):

1. En lactantes y niños muy pequeños, esta etapa se caracteriza por dificultades para generalizar, para hacer uso de conceptos basados en formas periféricas de representación (imaginarias o icónicas); el adiestramiento en estrategias de aprendizaje es ineficaz.

2. En niños de corta edad, esta etapa se denominada "deficiencias en mediación" respecto al uso de sistemas simbólicos como el lenguaje. Los niños no generalizan lo aprendido y aunque emplean estrategias, éstas son asociativas y su rendimiento no mejora.

3. En niños entre tres y seis años de edad, esta es la etapa de las "deficiencias en producción". Los niños no son capaces de una elaboración espontánea y eficaz de estrategias para el recuerdo y el aprendizaje, como consecuencia no saben acerca de cuándo, dónde y cómo han de aplicarse las estrategias (metacognición).

4. La última etapa, implica el reconocimiento progresivo de la conveniencia de un esfuerzo estratégico y el control de la actividad cognitiva.

Los niños con problemas de aprendizaje no alcanzan tales etapas a la edad promedio, sino hasta después.

e) Retrasos en el desarrollo de la competencia social. La competencia social es un concepto general que abarca diversos elementos, tales como la autoestima, locus de control, percepción y comprensión de situaciones sociales; conocimientos sociales, motivación, habilidades de comunicación, principalmente (Gearheart, op. cit).

En opinión de Ferreiro y Teberosky (1979; citadas por Marchesi, Carretero y Palacios, 1990) las posiciones enfocadas en las habilidades perceptivas como determinante de los problemas lectográficos, descuidan dos aspectos fundamentales, tales como:

a) La competencia lingüística del niño. Es decir, la capacidad del niño para la construcción de las reglas sintácticas convencionales.

Factores Condicionantes de los Problemas de Aprendizaje (Resumen de Autores)

Físicos	<ul style="list-style-type: none"> -Disfunción Neurológica -Dominancia Hemisférica -Deficiencias Visuales -Deficiencias Auditivas -Deficiente Salud Física (por enfermedad o inadecuada alimentación) -Alteraciones genéticas 	
Ambientales	<ul style="list-style-type: none"> -Enseñanza incorrecta -Diferencias culturales -Problemas sociales y emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> -Carencia de métodos para niños especiales -Ausencia de materiales de lectura -Inadecuado vocabulario en materiales de lectura
Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso perceptivo-motriz -Retraso lingüístico -Retraso en atención -Retraso en memoria y en la producción de estrategias de aprendizaje -Retraso en la competencia social 	<ul style="list-style-type: none"> -El adiestramiento en estrategias de aprendizaje es ineficaz -Ausencia de generalización en el uso de estrategias de aprendizaje -Ausencia de metastrategias en el uso de estrategias de aprendizaje

b) Sus capacidades cognitivas. El niño concebido como un ente activo que trata de comprender el mundo que le rodea a partir de sus actos y de sus esquemas de asimilación y acomodación (este último para incorporar lo que resulta inadmisibles), que va construyendo sus propias categorías de pensamiento.

E) Prevalencia de los problemas de aprendizaje.

Se estima que a nivel mundial existe entre un 2% y 3% de niños con problemas de aprendizaje. En México, los datos oficiales hasta 1985 reportan un porcentaje que fluctúa entre 2% y 4% de la población escolar total. Este porcentaje no incluye incapacidades múltiples, ni problemas asociados a marginación social (citado por Macotela, 1993).

Otros investigadores opinan que existen, en latinoamérica, entre un 10% y 15% de alumnos de escuelas públicas con trastornos de aprendizaje (A.J. Harris y Sipay, 1980; citados por Mercer, 1987). Porcentajes que no contabilizan a alumnos con problemas de lectura moderados debido a que no se les clasifica como individuos con trastornos de aprendizaje (Mercer, op. cit).

Los datos muestran que la mayoría de los individuos con problemas de aprendizaje son varones en una proporción aproximada de 4 a 1 con respecto a la población femenina. Esto es explicado por la edad a la que se adquiere la dominancia hemisférica, que en los niños ocurre entre los 6 y 7 años y en las niñas hasta aproximarse la pubertad. Esto implicaría que en las niñas, la dominancia no es estable sino hasta la adolescencia; por lo que permanece más flexible.

F) Niveles de aprendizaje de la lectoescritura.

Azcoaga (1979) divide a los niveles de aprendizaje de la lectoescritura en mecánico y comprensivo. Se discuten enseguida.

La adquisición del aspecto automático de la lectura y escritura está constituido de los siguientes niveles: grafemático, silábico, polisilábico y nivel de conjuntos polisilábicos ordenados en oraciones.

La adquisición del aspecto semántico de la lectura está constituido de los siguientes niveles: decodificación de la palabra; discriminación primera del significado de las palabras; captación del sentido de los significados; captación del significado de la forma expresiva y del aspecto formal del pensamiento.

La adquisición del aspecto semántico-sintáctico de la lectura está constituido de los siguientes niveles: preparatorio; organización de la estructura de la oración; yuxtaposición de palabras con comprensión ambigua; descripción enumerativa; iniciación literaria; comprensión de la idea central expresada con fluidez y composición estilizada. La depuración de la forma lleva al logro de la elegancia de la redacción lo que permite una descripción con temática profunda, apoyada en la utilización de un vocabulario amplio y abstracto.

Harris y Sipay (1980; citados por Mercer, 1987) dividen el desarrollo de la lectura en 5 etapas, estas son: a) desarrollo de las condiciones previas para el aprendizaje de la lectura; b) etapa inicial del aprendizaje de la lectura; c) desarrollo rápido de las aptitudes lectoras; d) etapa extensa de lectura, y e) perfeccionamiento de las aptitudes lectoras. Pasaremos a describir cada una de estas etapas (ibidem).

Las condiciones previas para el aprendizaje de la lectura son: maduración visual, capacidad auditiva, desarrollo del habla y del lenguaje, capacidad de pensamiento y atención, desarrollo motor, madurez emocional y social, interés y motivación (Kirk, 1978; citados por Mercer, 1987). Esta etapa abarca desde el nacimiento hasta el inicio de la instrucción formal. Sin embargo, para los niños con problemas de aprendizaje, esta etapa concluye en los primeros grados de la enseñanza general básica.

Berruecos y Medina (1976) incluyen además, dentro de las condiciones previas, las que siguen: a) manejo del esquema corporal, que se refiere al conocimiento del propio cuerpo (e.g., partes y su función); b) inteligencia, la que sería producto de la experiencia, maduración, transmisión social y equilibrio ó autoregulación cognitiva; c) noción espacial, que se refiere al manejo del propio cuerpo en relación a puntos de referencia externos; d) noción temporal, la idea de que la sucesión de acciones ó eventos tienen cierta durabilidad; e) función simbólica, la capacidad para representar objetos, personas ó acciones a través de símbolos.

El aprendizaje de la lectura comienza en el primer grado básico. Existen dos formas posibles para enseñar a leer: el enfoque centrado en el código y el enfocado en el significado. El enfoque de código se basa en la enseñanza temprana del sistema sonido-símbolo y de la fonética. El enfoque del significado consiste en enseñar inicialmente palabras y oraciones enteras a la vista, la instrucción fonética se da posteriormente (Harris y Sipay; citados por Mercer, 1987).

El desarrollo rápido de las aptitudes lectoras se da entre el 3o. y 4o. grado. En esta fase el niño comienza a usar automáticamente las habilidades adquiridas, lee con fluidez y sin errores. La instrucción se dirige, en este periodo al desarrollo del vocabulario, al refinamiento de la comprensión y al mantenimiento del interés (ibidem).

En la etapa de lectura extensa el niño siente placer por la lectura, la que se convierte en una tarea significativa, intencionada e independiente (ibidem).

En la etapa de perfeccionamiento de las aptitudes de lectura se da un mayor desarrollo en la capacidad de comprensión (lectura crítica), de la capacidad de estudio y ritmo de lectura. Esta etapa continúa en la edad adulta y demanda esencialmente práctica (ibidem).

Gómez, et al, (1982), desde una perspectiva psicogenética, consideran que la adquisición de la escritura involucra un proceso de construcción que atraviesa por 3 niveles de desarrollo conceptual: concreto, simbólico y lingüístico. A nivel concreto el niño no diferencia dibujo de escritura; los textos no tienen significado para él, carecen de una función simbólica. A nivel simbólico el niño considera a la escritura como un objeto simbólico, genera y prueba diferentes hipótesis. Un nivel lingüístico, surge cuando se presenta el conflicto de hacer comprender una palabra con varias letras que la representan, el cual se resuelve cuando el niño logra relacionar el texto con los aspectos sonoros del habla; generando hipótesis progresivas. Para pasar de un nivel a otro el niño necesita someter a verificación sus hipótesis de lo escrito y modificarlas para adecuarla a las nuevas demandas percibidas.

Algunas hipótesis generadas a nivel simbólico son:

a) Hipótesis de nombre. En estas el niño supone que los textos dicen los nombres de los objetos, generando figuras próximas a la forma de letras junto al dibujo de los objetos.

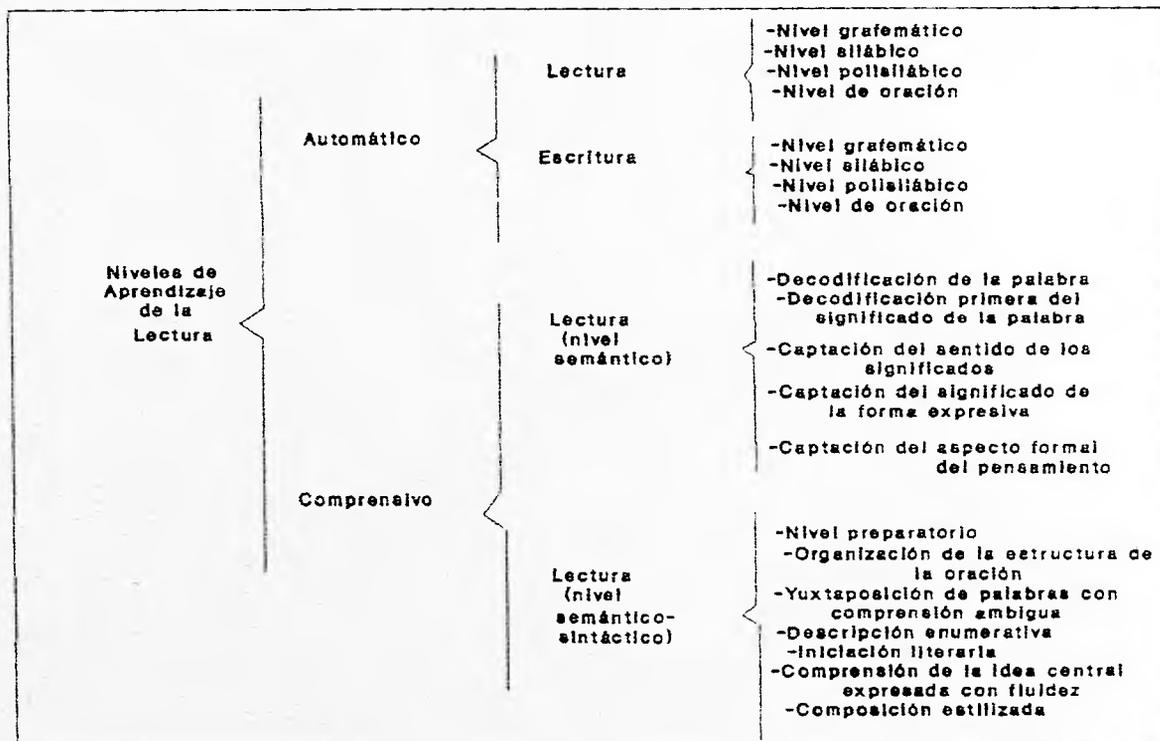
b) Hipótesis de cantidad mínima. En esta el niño introduce el criterio de el número de grafías apropiado para representar a los objetos, la cual varía según el proceso evolutivo. Así, tenemos que, al inicio el niño realiza un signo gráfico por cada objeto; luego a no menos de 3 grafías por objeto, porque estima que 2 grafías es muy limitado para decir algo.

c) Hipótesis de variedad de grafías. El niño presume que los signos empleados deben ser diferentes (e.g., afirma que la "palabra" AAA no dice algo para leer puesto que todas las letras son iguales.

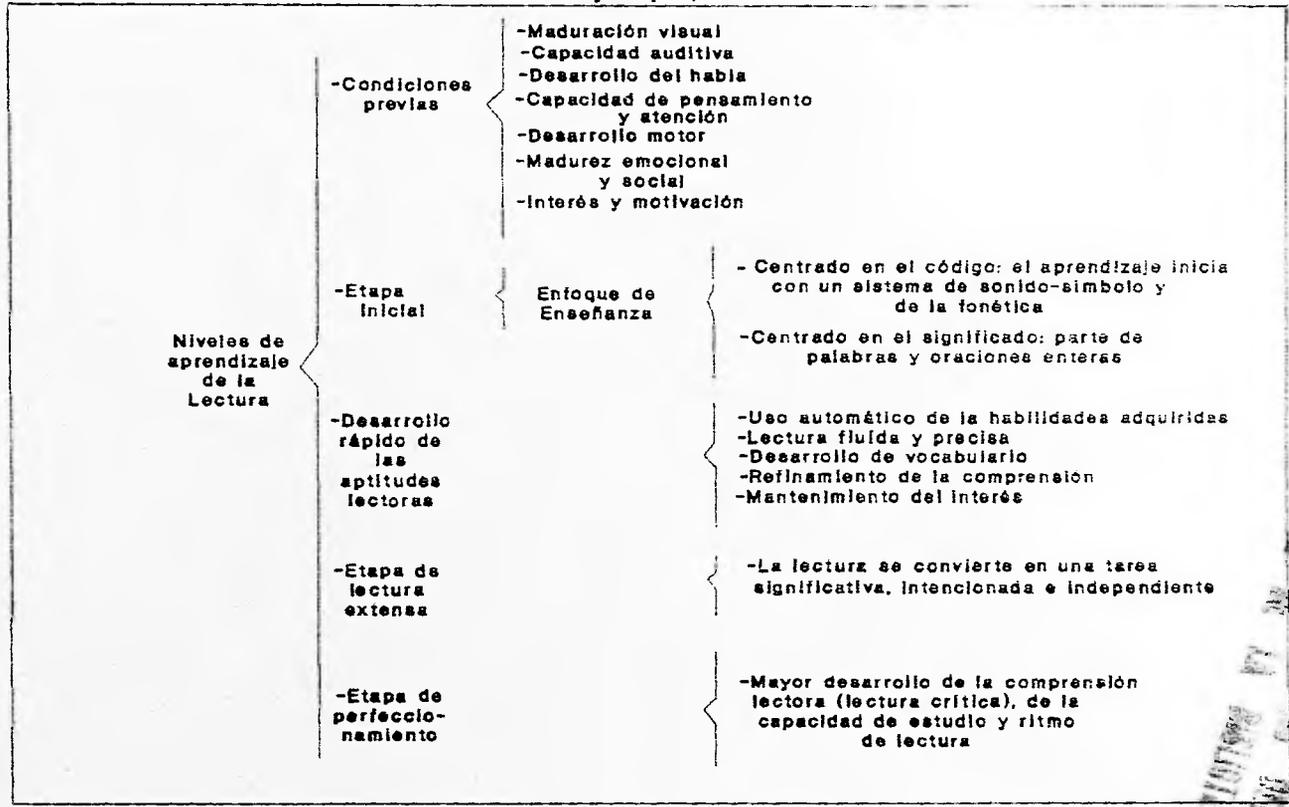
d) Hipótesis de discriminación. Por ella el niño considera que objetos diferentes deben ser representados de forma diferente; el criterio guiador puede ser arbitrario, depender del orden de las letras ó del tamaño del referente (e.g., un oso es representado por muchas grafías porque es grande; hormiga por pocas, porque es pequeña).

El niño puede llegar a considerar que los objetos similares en función, deberán representarse por escrituras idénticas, por ejemplo pelota y pelotita deberán tener las mismas, y el mismo número y orden de grafías.

Niveles de Aprendizaje de la Lectura (Azcoaga, 1979)



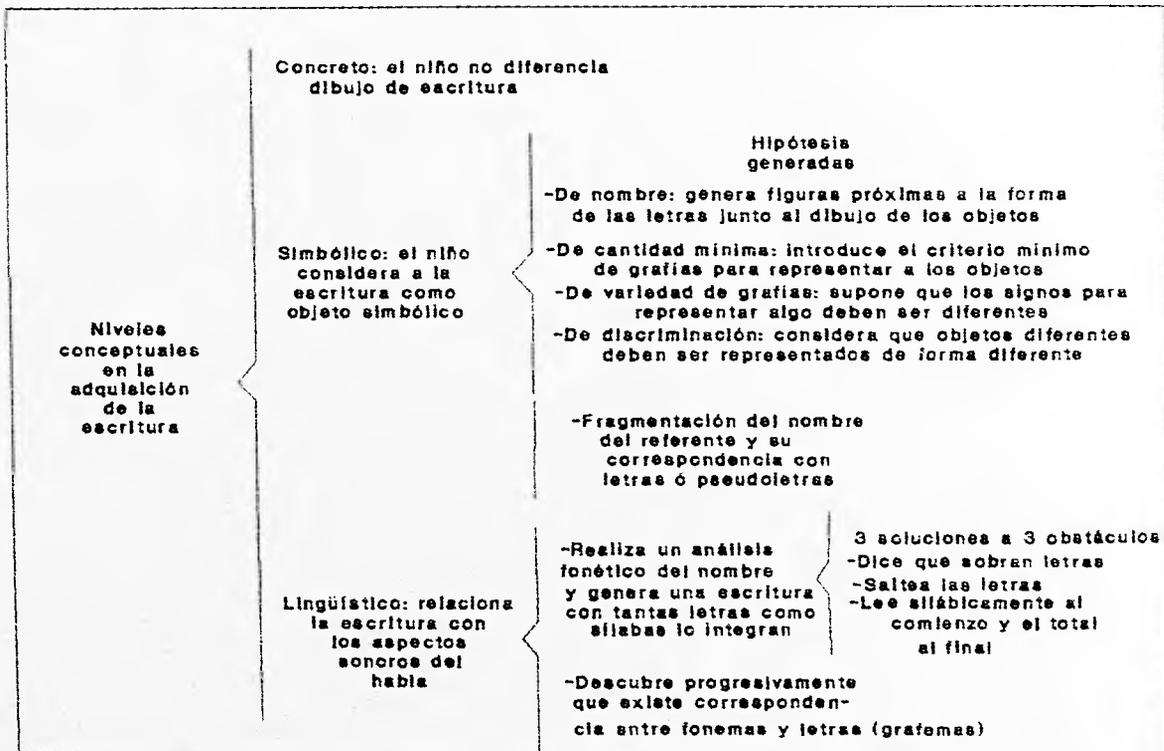
Niveles de Aprendizaje de la Lectura (Harris y Sipal, 1980)



INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LINGÜÍSTICAS
 CAROLINA A. GARCÍA
 1980

Niveles Conceptuales en la Adquisición de la Escritura

(Visión psicogenética: Gómez Palacio, 1982)



Algunas de las hipótesis que genera el niño, a nivel lingüístico, consisten en:

a) Fragmentar oralmente el nombre del referente haciéndole corresponder, arbitrariamente, con las letras ó pseudolettras escritas; ó bien, dividir oralmente la palabras (como en sílabas) en base al número de grafías escritas.

b) Realizar un análisis silábico fonético del nombre, en base al cual, se efectúa una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integran (denominada hipótesis silábica). Al leer una palabra, escrita correctamente, e intentar asignarle sus correspondientes sonidos silábicos se pueden encontrar con varios conflictos, tales como:

- Considerar que a la palabra le sobran letras (por lo que decide quitarlas u opta por decir que estas refieren otro objeto).

- Saltar letras para que no sobren.

- Leer silábicamente el comienzo y la totalidad al final.

Una modalidad de este tipo de hipótesis es la de representar sílabas sonoras con grafías de vocales ó consonantes (e.g., las sílabas "sa", "pa", "ca", "ta" estarían representadas gráficamente por "a").

c) Al entrar en conflicto la hipótesis alfabética (dado que al manejar esta le sobran letras), el niño descubre progresivamente que existe correspondencia entre fonemas y letras, es capaz de manejar el valor sonoro estable de las letras (hipótesis alfabética).

Gómez, et al (op. cit) aclara que si bien es cierto que es fundamental el manejo de los automatismos del sistema alfabético de la lectura (e.g., unir los sonidos de letras); lo esencial es, finalmente, la comprensión textual, lo que supone la enseñanza, simultánea, de habilidades para el manejo del contenido temático (y lo que conlleva a la , e.g., realización de anticipaciones, inferencias) y del conocimiento gramatical, de los convencionalismos ortográficos, de la estructura textual.

G) Procesos básicos involucrados en la lectoescritura.

Desde una perspectiva cognitiva, el proceso de la lectoescritura involucra dos niveles progresivos y dependientes, estos son : el nivel automático y el comprensivo. Los cuales se presentarán enseguida (Marchesi, Carretero y Palacios, 1990).

1) Automático. En un primer momento, la enseñanza de la lectura tendrá como finalidad lograr una lectura mecánica correcta. En esta fase el niño adquiere una serie de automatismos que le permitan nombrar unos signos gráficos a través de la percepción visual y el de darles una identidad oral.

2) Comprensivo. Posterior a la enseñanza mecánica de la lectura se procede a desarrollar habilidades que permitan comprender el sentido de lo que se está leyendo.

Mercer (1987) afirma que la lectura se compone de dos procesos básicos, estos son: a) un proceso de descodificación, que implica la comprensión de las relaciones fonema-grafema y la traducción de las palabras impresas en representaciones similares al lenguaje oral; y b) un proceso de comprensión, el que posibilita comprender el significado de las palabras de forma aislada o en su contexto.

Mercer (op. cit) identifica, en el proceso de reconocimiento de palabras, al menos, 6 subprocesos: a) manejo de la configuración, es decir, uso de claves para identificar la forma general de la palabra; b) análisis de contexto, entendido como la capacidad de usar las palabras y significados (e.g., en sus aspectos sintácticos y semánticos) que rodean a una palabra ófrase para determinar el elemento desconocido; c) uso de palabras a la vista, que se refiere a la habilidad para reconocer palabras sin recurrir al análisis fonético; d) análisis fonético, se refiere a la decodificación de las palabras por medio de las asociaciones símbolo-sonido; e) silabeo, es el proceso de división de una palabra en sus partes componentes, en donde cada sílaba contiene un sonido vocal; f) análisis estructural, se refiere al uso de las unidades con significado (e.g., sufijos, posesivos, plurales) para acelerar el índice de lectura.

El proceso de comprensión lectora incluye 5 subprocesos: a) desarrollo de vocabulario; b) comprensión literal, la que se refiere al reconocimiento y recuerdo de información explícita; c) comprensión inferencial, la que se refiere al planteamiento, por parte del lector, de hipótesis ó conjeturas basadas en información, intuiciones y experiencia personal; d) evaluación crítica, que consiste en la emisión de juicios respecto de la exactitud, aceptabilidad ó valor del texto; e) apreciación, que es la habilidad de dictamen estético y moral (Mercer, op. cit).

Díaz Barriga (1988) describe los niveles de procesamiento de la lectura, separándolos en dos categorías interdependientes: microprocesos y macroprocesos.

Los microprocesos están destinados a la tarea de decodificación del texto, actividad que es más mecánica e inconsciente. Los 3 niveles en el microprocesamiento son:

1. Identificación de grafías e integración de sílabas.

2. Análisis y codificación de palabras.
3. Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes.

Los macroprocesos cumplen la función de extraer el significado del contenido, lo cual implica procesamiento semántico (Kintsch y Van Dijk, 1978; citados por Díaz Barriga, 1988). Los 2 niveles de el macroprocesamiento son:

4. Codificación y generación de proposiciones.
5. Integración y construcción coherente del significado global del texto.

H) Clasificación de los retardos lectográficos.

Johnson y Myklebust (1967; citados por Berruecos y Medina, 1976) clasifican los problemas de dislexia en: auditivos y visuales. Un individuo con dislexia auditiva tiene dificultades para percibir sonidos discretos del lenguaje hablado, para discriminar los sonidos de las consonantes y vocales y para relacionar sonidos determinados con símbolos impresos. En consecuencia, en este tipo de dislexia existe gran dificultad para deletrear y la instrucción fonética no tiene repercusiones. Un individuo con dislexia visual no interpreta con precisión lo que observa y es incapaz de traducir los símbolos impresos en un lenguaje con significado.

Rabinovitch utiliza el término "retardo de la lectura" para aquellos casos en los que existe una discrepancia entre edad mental y rendimiento de la lectura. A su vez propone una clasificación, en la que identifica 3 tipos de retardo en la lectura (citado por Berruecos y Medina, op. cit):

- a) Retardo Secundario de la Lectura. En tal categoría la capacidad para leer está intacta, sin embargo, se utiliza insuficientemente, aún cuando el nivel de inteligencia es promedio.
- b) Daño Cerebral y Retardo en la Lectura. La capacidad para leer está obstaculizada debido a un daño cerebral. En este grupo se incluyen los trastornos afásicos.
- c) Retardo Primario de la Lectura. La capacidad para aprender a leer está alterada; específicamente la carencia de habilidad para manejar letras y palabras como símbolos, debido a causas biológicas o endógenas (no a daño cerebral definido).

Critchley distingue dos tipos de dislexia (citado por Berruecos y Medina, 1976), a saber:

- a) Dislexia Específica ó Constitucional. Esta se caracteriza por la incapacidad para el manejo de símbolos escritos en la lectura, caligrafía, ortografía y redacción; por alteraciones perceptivas

auditivas y visuales, relacionadas principalmente con habilidades cognitivas. Lo cual puede ser resultado de alteraciones genéticas ó neurológicas. En ella, la inteligencia y lenguaje son normales.

b) Dislexia Secundaria ó Sintomática. Se caracteriza por problemas en el aprendizaje de la lectura ó escritura, en la motricidad, en la percepción y desarrollo del lenguaje. Debidos a daño orgánico.

En la dislexia específica, encontramos además que: a) persiste hasta la edad adulta, pese a intervención terapéutica; b) los errores en la lectura y escritura son peculiares y específicos; c) Existe un factor familiar hereditario; d) se altera, además, la interpretación de otros símbolos gráficos (e.g., números ó notas musicales).

Una clasificación de los trastornos de la lectoescritura, considera 2 subtipos de dislexia: a) dislexia disideológica, que se caracteriza por una lectura laboriosa, basada en el deseiframiento, y por errores visuales en el dictado; b) la dislexia disfonética, cuya manifestación más clara es la dificultad para enfrentarse a palabras desconocidas y escribir al dictado palabras poco familiares; c) mixto, que reúne rasgos de las dos anteriores (Boder, 1973; citado por Marchesi, Coll y Palacios, 1990).

Desde una perspectiva neurológica, Azeoga, Derman e Iglesias (1979) proponen una clasificación de los retardos lectográficos, a saber: gnósicopráxico y lingüístico, este último se divide a su vez en afásico y anártrico.

1. Retardo lectográfico gnósicopráxico

El retardo lectográfico del tipo gnósicopráxico se caracteriza por la presencia de alteraciones en el aspecto automático de la lectura y escritura. Las áreas alteradas son de carácter agnósico visoespacial, estas son: en lectura oral y silente, (e.g., discriminación entre dos letras de forma similar; transposiciones de los grafemas); en la escritura, en dictado y copia (e.g., confusión de un grafema con otro, rotaciones, omisiones); en la escritura en su aspecto práxico (e.g., orientación invertida del trazo circular); en la lectura comprensiva, cuando lee el texto en voz alta (esto último, debido a que su atención está centrada en la discriminación visoespacial).

2. Retardo lectográfico afásico.

El retardo lectográfico del tipo afásico se caracteriza por la presencia de alteraciones en el aspecto automático y comprensivo de la lectura y escritura. Más específicamente, las áreas afectadas son: la lectura oral mecánica; en la lectura mecánica por señalamiento; en la lectura en su aspecto semántico-sintáctico (e.g., dificultades al decodificar el significado de las palabras; problemas en la síntesis de la idea esencial); en la escritura automática, dictado y copia; en la escritura

comprensiva (e.g., presencia de anomias, que llevan a la sustitución de vocablos por parónimos, circunloquios o neologismos). El grafismo no está perturbado.

3. Retardo lectográfico anártrico.

El retardo lectográfico del tipo anártrico se caracteriza por la presencia de alteraciones en el aspecto automático de la lectura y escritura. Las áreas afectadas son: en la lectura oral mecánica; en la escritura mecánica, dictado y copia; en el aspecto semántico-sintáctico de la escritura sólo se advierte errores en la morfosintaxis y en la ortografía. En esta no se presenta alteración del grafismo.

Clasificación del Retardo Lectográfico (Azcoga, Derman e Iglesias, 1974)

		Alteraciones en:	Por ejemplo:
Tipos de retardo lectográfico	-Gnóloopráxico	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura oral y silente en su aspecto gnóloco-visoespacial -En dictado y copia en su aspecto práxico -En la escritura en su aspecto práxico -En lectura comprensiva (cuando lee en voz alta) 	<ul style="list-style-type: none"> -Indiscriminación de letras similares -Transposición de grafemas y sílabas -Omissiones, rotaciones -Orientación Invertida del trazo circular
	-Aléxico	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura oral mecánica -Lectura mecánica por señalamiento -Lectura en su aspecto semántico-sintáctico -Escritura automática -Escritura comprensiva 	<ul style="list-style-type: none"> -Confusión de grafemas con similitud fonética -Supresión de letras sueltas -No accede al significado de las palabras -Alteraciones en la ortografía -Anomias, circunloquios, -Uso inadecuado de tiempos verbales
	-Anártrico	<ul style="list-style-type: none"> -En dictado y copia en su aspecto práxico -Lectura oral mecánica -Escritura comprensiva 	<ul style="list-style-type: none"> -Adiciones, omisiones, sustituciones -Sustitución articulatoria de grafemas -Ausencia de partículas de la oración -Uso inadecuado de modos y tiempos verbales

En el retardo anártrico sólo se registran alteraciones en la codificación lectográfica (a diferencia del trastorno gnósicopráxico) y los procesos de pensamiento son normales (a diferencia del retardo afásico).

Sánchez (1985) considera que existen 5 tipos de problemas que presentan los niños que no son capaces de leer; pese a tener un funcionamiento intelectual normal, a no presentar trastornos sensoriales, neurológicos ó emocionales, y que han recibido experiencias habituales de aprendizaje; estos son:

1) Deficiencias perceptivas. Se refiere a la dificultad para diferenciar la forma visual-ortográfica de los símbolos escritos, lo que provoca obstáculos en la construcción de un vocabulario visual que posibilita el reconocimiento rápido y eficaz de los símbolos escritos. Lo que puede ser explicado por diversas hipótesis:

a) Inadecuado desarrollo del esquema corporal, que es eje básico para orientarse en tiempo y espacio.

b) Dificultad generalizada para integrar en un todo los rasgos perceptivos de los estímulos.

c) Obstáculos para procesar el orden serial de los estímulos.

d) Deficiencias en la integración de dos modalidades sensoriales, como la auditiva ó la visual.

2) Problema psicolingüístico. Se refiere a tropiezos del lenguaje oral, y más aún, cuando se requiere operar consciente y explícitamente sobre el (actividades metalingüísticas); lo que dificulta su representación en el sistema escrito (e.g., dividir las palabras en sílabas, las sílabas en sonidos).

Sánchez (op. cit) agrega que, si la dificultad de los niños (e.g., disléxicos) se sitúa en los procesos básicos, esto es, en el reconocimiento de las palabras; no se ve alterada la comprensión del textual, siempre y cuando el texto evoque un contexto familiar.

3) Centración en los procesos de descodificación y descuido en el uso de información de mayor nivel; lo que provocaría análisis enfocados sólo en la información literal e incapacidad para la construcción del significado textual. Esto debido a:

- a) Vocabulario oral reducido.
- b) Limitada representación ortográfica de las palabras.
- c) Escasos conocimientos del tema del texto.
- d) Desconocimiento de las estructuras textuales.
- e) Poca disponibilidad y aplicación flexible de los conocimientos.

4) **Fracasos en la aplicación de las habilidades básicas de lectura ante situaciones particulares** (e.g., autoconsciencia de que algo no se ha comprendido; de que se debe buscar relaciones entre elementos). Especialmente, limitaciones en la creación del significado global y en la ordenación de la información conforme a la lógica organizativa del texto.

5) **Incapacidad para usar el lenguaje de manera descontextualizada, compleja, deliberada y formal;** tal como lo demanda el sistema escrito; lo que al menos tiene 2 limitaciones: a) para aprender cosas nuevas mediante la lectura, y b) para exponer los pensamientos por escrito.

Mercer (1987) propone una clasificación para los problemas de lectura, dividiéndolos en dificultades debidas a: a) hábitos de lectura; b) reconocimiento ó recuerdo visual-auditivo; y c) comprensión.

La misma autora considera algunas conductas ó manifestaciones asociadas a inadecuados hábitos de lectura, tal como: movimientos tensos ó rígidos, perderse en la actividad, movimientos laterales de cabeza, sostener el material muy de cerca y conductas denotadoras de inseguridad (e.g., negarse a leer, llorar, intentar distraer a la autoridad).

Algunos indicadores de dificultades en el reconocimiento visual ó auditivo son la presencia, tanto en lectura como emisión, de: inserciones, distorsiones, omisiones (debido quizá a problemas en memoria visual ó auditiva), sustituciones, inversiones, pronunciación incorrecta, transposiciones, leer de forma lenta y recortada (Mercer, op cit).

Entre los errores de comprensión tenemos: olvido de hechos fundamentales de una lectura, olvido de secuencias de acciones ó eventos, dificultades para recordar el tema principal de una lectura; secundario a ello, dificultades para tomar decisiones complejas tal como predecir consecuencias y realizar juicios de valor (Mercer, op cit).

1) Características de los niños con retardo lectográfico.

Desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva, los niños con problemas lectográficos pueden presentar una o varias de las siguientes características (Sánchez, 1985)

1) Dificultad para el reconocimiento y asignación de significado a los símbolos gráficos por un mal funcionamiento de el léxico interno (estructura en la que reside el conocimiento del significado, sintaxis y fonología de las palabras), el cual esta constituido de:

1.1 Un detector de palabras o logogens (subestructura que contiene información sobre los rasgos característicos e invariantes de la forma de la palabra) en su modalidad oral y escrita.

1.2 Vía lexical, proceso que empareja la palabra impresa con alguna representación interna, y activa el almacén de los conocimientos almacenados respecto de dicha palabra.

1.3 Vía fonológica (recodificación fonológica), proceso que se apoya en el lenguaje oral para obtener el significado de una palabra desconocida.

2) Tropiezos para la interpretación del texto. Esta característica general pone en evidencia que la lectura no es un proceso exclusivamente perceptivo; es tambien un proceso psicolingüístico, de creación y confirmación de hipótesis a partir del conocimiento previo sobre el lenguaje y el mundo. Los problemas a considerar en el macroproceso de la interpretación, son:

2.1 Deficiencias en la construcción de proposiciones. Se refiere a la imposibilidad, una vez asignado el significado a las palabras, de construir unidades de significado más amplio que el lexical.

2.2 Deficiencias en la construcción de la macroestructura. Es la dificultad para extraer el significado global que impregna y organiza los significados locales.

2.3 Dificultades en la construcción de un modelo mental para el texto. Se presenta el impedimento de reconstruir un mundo posible para el texto.

2.4 Desconocimiento, o imposibilidad para aplicar el conocimiento que se tiene, de las estructuras textuales. Estas últimas se refieren a la forma en cómo el autor organiza la información textual para darle sentido, existen 3 modalidades de organización, a saber: expositiva, narrativa y descriptiva.

En seguida se mencionarán 5 investigaciones recientes que detectan características particulares de los niños con problema de aprendizaje.

Riley (1989) aplicó el Inventario de Tareas Desarrolladas de Piaget (IPDT) y el Test de Ejecución Individual Peabody (PIAT) a adolescentes con y sin problemas de aprendizaje. Con el IPDT quería evaluar el desempeño cognitivo en 5 áreas problema: conservación (4 subtest), imaginaria (4

subtest), relaciones (3 subtest), clasificación (4 subtest) y principios (3 subtest). Este instrumento no está estandarizado, sin embargo, se está emprendiendo el proceso de su validez, confiabilidad y aplicabilidad.

Con el Test de Ejecución Individual Peabody (PIAT) evaluó la ejecución académica en 5 áreas de contenido: matemáticas, lectura de reconocimiento; comprensión de lectura (en este subtest se le pide al niño que lea una oración y que demuestre comprensión al seleccionar, de entre 4 cuadros, el que se ajuste a la oración), información general y escritura.

Riley (1988) encontró que los niños con problemas de aprendizaje se desempeñan sobre el IPDT en un nivel significativamente menor a sus compañeros sin problema de aprendizaje. Estos últimos poseen altos niveles de habilidad cognitiva, la cual capacita a ellos para obtener éxito en una variedad de tareas académicas; además de que, usan habilidades operacionales concretas para lectura, razonamiento matemático y resolución general de problemas; y aplican consistentemente las habilidades cognitivas que emplean. Por otro lado, descubrió que los niños con problemas de aprendizaje están atrasados de entre 2 a 3 años en su habilidad de atención selectiva, la que se considera como el constructo piagetiano de descentración, que puede ser especificada dentro de una tarea.

Los niños que poseen habilidades de operaciones concretas tienen también desarrollada su flexibilidad cognitiva para enfocarse selectivamente y considerar simultáneamente diferentes aspectos de un estímulo. Además de que son menos dependientes de campo, menos egocéntricos y más capaces de pensamiento analítico con respecto a los niños con problemas de aprendizaje. Asimismo, estos últimos son incapaces de atender a las transformaciones necesarias para la conservación y no reconocen que objeto pertenece a más de una clase simultáneamente.

Una segunda investigación fue realizada por Abrahamsen y Shelton (1989) comprobando el efecto de la complejidad sintáctica y semántica en la comprensión lectora de adolescentes con y sin problemas de aprendizaje. En dos lecturas se hicieron modificaciones sintácticas facilitatorias, las cuales consistieron en cambiar la voz activa a voz pasiva, el pasado perfecto a pasado simple (eliminándose, por consiguiente, los adverbios), en agregar el sujeto explícito, y en sustituir el pronombre antecedente por el sustantivo correspondiente.

Las modificaciones semánticas consistieron en reducir el número de palabras con significados múltiples y se excluyó la forma negativa doble (e.g., "casi ninguno estuvo feliz con el plan" se cambió por "este plan hizo a alguna gente feliz y alguna gente infeliz").

Los hallazgos de Abrahamsen y Shelton (1989) indicaron que los modificadores semánticos y sintácticos provocaron una comprensión significativamente mejor del material en prosa en

adolescentes con problemas de aprendizaje. Además de que cuando se colocan modificaciones sintácticas y semánticas éstos retienen significativamente más información.

Simmons y Kameenui (1990) evaluaron el nivel de vocabulario en estudiantes con y sin problemas de aprendizaje de entre 10 a 12 años. El vocabulario fué evaluado mediante una tarea de producción con dos tipos de estímulos: los que están ausentes de pistas y los que incitan una respuesta de elección. Se diseñó una evaluación para determinar si un niño conocía el significado de una palabra y para especificar bajo que condiciones el aprendiz puede demostrar lo que sabe; en otras palabras, se utilizó para determinar cuánto apoyo externo debe ser suministrado dentro de una tarea estructurada para que el aprendiz demuestre su conocimiento del vocabulario.

Los resultados de Simmons y Kameenui (op. cit) revelan que, comparados con los estudiantes normales, los estudiantes con problemas de aprendizaje son: a) significativamente menos capaces de construir respuestas que no disponen de opciones o pistas pictóricas; b) son similares en su habilidad para usar respuestas pictóricas para demostrar conocimiento de vocabulario (que no son accesibles en tareas de producción); y c) solo los niños de 10 años son significativamente más pobres en conocimiento de vocabulario compuesto.

Simmonds (1990) realizando diversos estudios encontró que muchos de los problemas académicos de estudiantes con problemas de aprendizaje están ligados a dificultades en resolución de problemas. Como Torgesen y Houck (1980) sugieren, los estudiantes con problemas de aprendizaje presentan dificultades en la aplicación de estrategias dirigidas a metas específicas (citados por Simmonds, op. cit). También Fleischner (1975) señala que los estudiantes con problemas de aprendizaje son aptos para la inducción de conceptos equivalentes; pero incapaces de utilizar tales conceptos para desarrollar una efectiva estrategia de cuestionamiento en la búsqueda de información (ibidem).

Simmonds (op. cit) evaluó el impacto que la estrategia de cuestionamiento de búsqueda restringida tiene en la solución de problemas en niños con problemas de aprendizaje, de entre 9 a 12 años de edad. Simmonds agrega que tal estrategia sirve para dirigir la solución del problema hacia la respuesta correcta mediante estrechar sucesivamente el rango de posibles respuestas correctas. La ausencia de la misma, llevaría al escolar a probar ineficientemente una hipótesis sin eliminar, de una manera ordenada, un gran grupo de respuestas incorrectas.

Simmonds utilizó los métodos instruccionales llamados "formulación de preguntas" y "modelamiento cognitivo con autoverbalización", los cuales no han sido investigados previamente en estudiantes con problemas de aprendizaje (para mejorar el uso de la estrategia antes mencionada). Se encontró que el programa mejoró significativamente la adquisición y aplicación de tal estrategias en la resolución de problemas en los niños con problemas de aprendizaje que lo recibieron.

En otros estudios, se ha reconocido que la comprensión lectora de niños con problemas de aprendizaje es limitada dado que ellos no saben utilizar una estrategia para enfocar su entendimiento; en otras palabras, saben de la existencia de tal estrategia pero no entienden sus beneficios o reglas de aplicación (Paris y Myers, 1981; Lipson y Wixson, 1986; Okay y Paris, 1986; Lorsbach y Gray; citados por Rottman y Cross, 1990). Además de que este tipo de niños no son lo suficientemente capaces de adaptar su conducta a situaciones específicas debido a que han perdido habilidades de auto-control (Strawser y Weller, 1985; citados por Rottman y Cross, 1990).

Rottman y Cross (op. cit) evaluaron la influencia que tiene el uso de una estrategia informativa en la comprensión lectora y habilidades de pensamiento en niños con problemas de aprendizaje de entre 8 y 9 años de edad. Rottman y Cross aplicaron la Escala de Percepción de Competencia (SCP) y el Índice de Conciencia Lectora (IRA). Este primer instrumento está compuesto de 6 áreas de autopercepción personal: competencia escolar, aceptación social, competencia atlética, apariencia física, evaluación conductual y valoración autoglobal.

El IRA evalúa la conciencia y entendimiento del niño de algunas variables que afectan la comprensión lectora: conocimiento de las metas de la tarea, planeación en el uso de estrategias y efectividad de dichas actividades. Del IRA se valoran 25 posibles estrategias que podría utilizar el escolar, tal como, las que son: internamente positivas (e.g., imaginan la historia como una fotografía en la mente); internamente negativas (e.g., se dicen las palabras una y otra vez); externamente positivas (e.g., subrayan las partes importantes); externamente negativas (e.g., ver televisión mientras leen); ó neutrales (e.g., tener el cabello rojo). La asignación de puntajes de IRA se da en base a la escala tipo-Lickert.

Rottman y Cross encontraron que mediante la aplicación del Programa en Lectura Metacognitiva" los escolares con problemas de aprendizaje mejoraban significativamente en la ejecución del SCP e IRA.

CAPITULO III. METODOLOGIA

A) Pregunta de investigación

La pregunta de investigación es:

1. ¿Existen diferencias entre escolares con retardo lectográfico y escolares regulares en las estrategias utilizadas para la comprensión de textos y algunos procesos básicos asociados?

B) Hipótesis de investigación

Las hipótesis de investigación, son:

H₁: Los escolares con retardo lectográfico presentan una utilización deficiente de estrategias para la comprensión de textos y déficits diversos en las áreas de percepción visual, lenguaje y ejecución académica en comparación con escolares regulares.

H₀: Los escolares con retardo lectográfico no presentan una utilización deficiente de estrategias para la comprensión de textos y déficits diversos en las áreas de percepción visual, lenguaje y ejecución académica en comparación con escolares regulares.

C) Sujetos

El primer grupo se formó de 16 escolares que cursan el 4o. y 5o. grado básico, cuya edad oscila entre 9 y 10 años ($\bar{x} = 10/2$); que han sido diagnosticados con retardo lectográfico gnósicopráxico (ver sección de instrumentos), que acuden a servicios especiales para rehabilitación; además de que tienen: a) un nivel socioeconómico bajo ó medio (ver anexo 10 y criterios de calificación); b) un C.I. normal (entre 90 y 110); c) visión y audición normal; d) ausencia de trastornos neurológicos, afásicos ó emocionales.

El segundo grupo se constituyó de 16 escolares que cursan el 4o. y 5o. grado básico, cuya edad oscila entre 9 y 10 años ($\bar{x} = 10/1$); que conforme al profesor de grado no presentan problema de aprendizaje; que no acuden a servicios especiales; además de tener: a) un nivel socioeconómico bajo ó medio; b) un C.I. normal (entre 90 y 110) y c) un desempeño escolar medio (ver anexo 11 y criterios de calificación).

Selección de los Sujetos

Los sujetos fueron seleccionados conforme al sistema de muestreo aleatorio intencional; dado que se prefirieron a los sujetos que cumplieran con las características preestablecidas.

D) Escenario

Para el primer grupo (retardo lectográfico gnósicopráxico), las actividades programadas, a nivel individual, se realizaron en cubículos de 3 x 4 mts., con buena iluminación, ventilación y mobiliario adecuado y suficiente. La evaluación grupal se realizó en un salón de 6 x 7 mts., con similares condiciones al escenario anteriormente señalado. Ambos espacio físicos pertenecen al Instituto Nacional de la Comunicación Humana (I.N.C.H.) dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia.

El segundo grupo (sin trastorno de aprendizaje) fué evaluado, en forma individual, en la biblioteca de la primaria, la cual cuenta con adecuadas condiciones físicas y materiales. Para la valoración grupal, las labores se llevaron a cabo en el salón escolar convencional, con capacidad para 30 alumnos, con mobiliario apropiado y condiciones físicas.

E) Variables

Para los objetivo generales 1 a 4 las Variables Atributivas son:

1) Retardo lectográfico gnósicopráxico: se define como aquella alteración en el aspecto automático de la lectura y escritura, debido a agnosias visoespaciales y a apraxia (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1979).

Una agnosia es la incapacidad para decodificar estímulos sensoriales. Una apraxia es la incapacidad para ejecutar funciones motoras aprendidas.

El retardo lectográfico gnósicopráxico (variable atributiva) es medido por la frecuencia y el tipo de errores que produce el niño en una ficha de exploración (denominada Gnósias-Práxias; ver sección de instrumentos) y en la prueba de Blonquias-Condemarín (test de detección de específica; ver sección de instrumentos).

2) Los escolares normales (variable atributiva) son aquellos que no presentan problema de aprendizaje conforme al criterio del maestro (guiándose en base a la prueba de Blonquias-Condemarín); además de tener un desempeño escolar medio (ver anexo 11 y criterios de calificación).

3) Estructura Narrativa es definida de acuerdo a Stein y Glenn, 1979 (ver anexo 4 y criterios de calificación).

La estructura narrativa (variable activa) es introducida mediante un cuento (denominado "El tesoro de los pobres") cuya información está organizada conforme a la estructura de narraciones (para más información ver sección de instrumentos).

y el segundo grupo de Variables Atributivas son:

1) Tipo de categorías de la Gramática de Narraciones preferida por los escolares para ser incluidas dentro de un resumen.

Esta es medida a través de una prueba de resumen que detecta las categorías preferidas para la construcción del resumen (ver anexo 4 y criterios de calificación)

2) Estrategia de Resumen.- es el procedimiento por el que se extraen las ideas más importantes del texto.

La estrategia de resumen global es medida a través de la misma prueba de resumen. La estrategia de resumen se asignó a 1 de 5 posibles tipos: copia literal, copia literal estratégica, supresión, generalización ó construcción (ver anexo 5 y criterios de calificación).

3) Estrategias de Recuperación.- es el procedimiento por el que se facilita la recuperación de información almacenada al proporcionarse pistas ó índices.

Las estrategias de recuperación fueron medidas a través de una prueba de recuperación. En ella se asignó un puntaje conforme al tipo de estrategia de recuperación aplicada en cada pregunta. Se consideraron 3 tipos de estrategias (ver anexo 6 y criterios de calificación): supresión, generalización y construcción.

Para el objetivo general 5 las Variables Atributivas son:

1) Edad perceptiva.- es el nivel de habilidad para interpretar estímulos visuales valorado conforme a la ejecución promedio que se espera para cada grupo de edades.

La edad perceptiva se midió por el número de aciertos obtenidos por el escolar en una prueba de percepción visual (Frostig, 1961) y su comparación con tablas estandarizadas. Se valoraron 5 habilidades (ver anexo 3)

2) Cociente de error específico.- los errores específicos son aquellos trastornos de la escritura en donde la forma y posición de las letras, sílabas, palabras y oraciones está alterada. Se consideraron 8 tipos de errores específicos, conforme a la clasificación de Macotela, Bermudez y Castañeda, 1987 (ver anexo 7 y criterios de clasificación).

Esta variable se midió a través del número de errores específicos que el escolar cometió en la prueba de resumen.

3) Cociente de error de regla.- los errores de reglas son aquellos trastornos de la escritura que denotan un inadecuado manejo de los convencionalismos de carácter ortográfico. Se consideraron 5 tipos de errores conforma a la clasificación de Macotela, Bermudez y Castañeda, 1987 (ver anexo 8 y criterios de clasificación).

Esta variable se midió a través del número de errores de regla que el escolar cometió en la prueba de resumen.

4) Cociente de error por palabra en articulación.- los errores de articulación son definidos como deficiencias en la producción oral de sonidos. Se consideraron 4 tipos de erros en base a la clasificación de Melgar, 1976 (ver anexo 9 y criterios de clasificación).

Esta variable se midió a través del número de errores de articulación que el escolar cometió en la prueba de Melgar (González, op cit) en base al desempeño estándar.

Para el objetivo general 6 las variables a correlacionar son:

1) Retardo lectográfico y errores específicos.

2) Percepción visual y errores específicos.

F) Instrumentos

Los instrumentos utilizados por el Instituto Nacional de la Comunicación Humana para detectar el retardo lectográfico son:

a) Ficha de exploración de las "Gnósias-Práxias"

b) La prueba de Blonquias-Condemarin

Los instrumentos aplicados en la presente investigación son:

- e) Instrumento para evaluar el uso de macroestrategias y de la superestructura de un texto narrativo (Peón Zapata, M.M. 1991).
- d) Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1972).
- e) Prueba de percepción visual de Frostig (Marianne Frostig, 1961).
- f) Prueba para detectar problemas de lenguaje (Melgar, 1976).
- g) La clasificación de errores específicos y de regla del Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A. de Macotela, Bermudez y Castañeda, 1987).

a) Ficha de exploración de las "Gnósias Práxias".

La Ficha de Exploración de las "Gnósias Práxias" fué elaborada por Nieto (1975), para evaluar, de manera general, diversas áreas del desarrollo psicomotriz infantil. La prueba está compuesta de 15 subtest.

Los primeros 9 subtest, de la Ficha de Exploración, están destinadas a valorar la exactitud con que el niño percibe diversas características de estímulos sensoriales (e.g., figura-fondo, repetición de rimas y frases); las "Gnósias" que valoran son: visuales, auditivas, corporales, visomotrices, espaciales, lateralidad, dígito manualcs, táctiles y hápticas.

Los 6 subtest restantes pretenden evaluar algunas peculiaridades del movimiento (e.g., lateralidad, ritmo) y el manejo que hace el niño de algunos aspectos del lenguaje (e.g, fonología, sintáxis, pragmática y nivel de pensamiento); las "Práxias" que evalúa son: lateralidad, ritmo, equilibrio, movimientos alternos y simultáneos; bucolinguales. oculomotores, digitomanuales; y lenguaje.

El desempeño del niño es valorado conforme a lo que se espera a cada nivel de edad y escolaridad. Estas normas están establecidas por varios teóricos del desarrollo humano, por observaciones propias ó investigaciones (Tomatis, 1947; Murai, 1964; Lenneberg; Villiers; Moncada, 1979; Gearheart, 1981; Hurtado, 1983; Cazden y Brown; Sabinowics, 1982; Azcoaga, 1983; Nieto, 1984; citados por Nieto, 1987).

b) La prueba de Bromquist Condemarin.

La prueba de Bromquist Condemarin fué elaborada por Condemarin y Bromquist (1970) para ubicar al sujeto con dislexia y efectuar un diagnóstico analítico del nivel de lectura y de los errores en el área del reconocimiento de la palabra, típicos de la dislexia específica.

La prueba de Bromquist Condemarin se compone de 4 partes: la primera, pretende ubicar el nivel de lectura del niño sobre la base de la lectura de sílabas de complejidad creciente; la segunda, explorar los signos disléxicos (errores específicos) en la lectura oral; la tercera, valorar la comprensión lectora; y la cuarta parte, evaluar la escritura espontánea, la escritura en la copia y el dictado.

El tipo de dislexia es catalogada conforme a los tipos de errores que el escolar comete en las 4 áreas. La categorización está basada en lo que los teóricos de los problemas de aprendizaje consideran característico de cada tipo de dislexia (Hallgren, 1950; Hermann, 1959; Kocher, 1959; Cruickshank, 1961; Delacato, 1963; Critchley, 1966; Gillingham, 1970; Orton y Torrey, 1970; citados por Condemarin y Bromquist, 1970).

c) Instrumento para evaluar el uso de macroestrategias y de la superestructura de un texto narrativo (Peón Zapata, M.M. 1991).

El instrumento está constituido de un texto narrativo denominado "El tesoro de los pobres"(ver anexo 9), presentado en una cuartilla, con una respectiva prueba de resumen (anexo 10) y un cuestionario de recuperación (anexo 11) (Peón Zapata, M.M. 1991). Tal texto fué extraído del libro de español de 5o. grado básico.

La prueba de resumen tiene el objetivo de determinar las categorías preferidas por los escolares al hacer un resumen (en base a la gramática de historia de Stein y Glein, 1977); asignándose puntuaciones numéricas para obtener una valoración de las preferencias parciales y totales. Además detecta el estilo de resumen de los escolares; el que puede ser identificado en base al tipo de proposiciones seleccionadas para la elaboración del mismo, pudiendo predominar en el estilo general el uso de la: copia literal, copia literal estratégica, la supresión, generalización ó construcción; a cada estilo se le destinó una puntuación numérica en base al grado de complejidad.

El cuestionario de recuperación pretendió evaluar las estrategias que utiliza el escolar para recuperar información (esto es, cuando el texto es retirado). Las estrategias (macro-reglas) pueden ser de 3 tipos: de supresión, generalización ó construcción. A cada estrategia se le asignó un puntaje numérico, en base al nivel de dificultad.

Este instrumento que evalúa el uso de macroestrategias y de la superestructura de un texto narrativo, tiene una validez teórica, dado que está basado en los avances más recientes en el campo de la comprensión lectora, representados por las teorías de los "Rasgos Estructurales de los Textos" y las de los "Mecanismos Cognitivos del Procesamiento Estructural" (Rumelhart, 1975; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979; citados por Ruiz 1991; Kintsch y van Dijk, 1978; citados por De Vega, 1989).

En lo referente a el grado de confiabilidad del instrumento en macroestrategias y superestructura, no se menciona. La alternativa, a esta limitación, consistió en la aplicación de una medida de confiabilidad, tal como la que se menciona a continuación. Todas las respuestas fueron independientemente puntuadas por dos investigadores graduados, usando los criterios señalados. El promedio de acuerdo entre los jueces, tal como se determinó, no descendió por abajo del 90% del nivel de criterio para cualquier forma de tarea. Todos los desacuerdos fueron resueltos en reunión.

El instrumento permite hacer valoraciones cualitativas y cuantitativas; esta última fué fundamental para el fin del presente estudio: comparar 2 grupos. Por otro lado, no son posible las comparaciones normalizadas, dado que el instrumento carece de medidas estandarizadas.

d) Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1987).

El D.F.H. fué utilizado para obtener el coeficiente intelectual de los escolares con y sin retardo lectográfico, el cual se aplica con la finalidad de asegurar que la diferencia, en el bajo manejo de macroestrategias y superestructura para la comprensión lectora, no sea debida a una incapacidad intelectual.

A partir de la estructura del Dibujo de la Figura Humana (D.F.H) se evalúan una serie de indicadores relacionados con la edad y nivel de maduración (Kelllog, 1959; citado por Koppitz, 1987); los que están relacionados con los denominados: "items evolutivos".

Koppitz (1987) efectuó un estudio normativo en Argentina, para determinar la frecuencia con que aparecen los 30 items evolutivos del D.F.H. en varones y niñas entre 5 y 12 años; de una muestra total de 1856 alumnos, pertenecientes proporcionalmente a los 3 niveles socioeconómicos (se excluyeron débiles mentales y niños con serios defectos físicos). El resultado final fueron una tablas que indican que items son "esperados" (presente en el 86% de los sujetos), "comunes" (del 51% al 85%), "bastante comunes" (del 16% al 51%) y "excepcionales" (en el 15% ó menos); para cada grupo de edad y sexo.

Posteriormente, Koppitz (op. cit) determina el grado de relación entre los "ítems evolutivos" del D.F.H. con el W.I.S.C. (Wechsler, 1949) de una muestra de 347 varones y niñas, de 5 años 11 meses a 12 años 11 meses. Encontrando una correlación positiva y significativa ($\alpha \leq 0.01$) entre los "ítems evolutivos" (en especial con los ítems "esperados" y "excepcionales") y el W.I.S.C.; pudiendo ser por tanto, estos primeros, predictores del C.I.

Koppitz (op. cit) sometió a prueba unos supuestos de validez de los "ítems evolutivos" a través de una serie de estudios, tales supuestos sostenían que el D.F.H. : a) estaba relacionado con la edad y maduración y, que aumenta en frecuencia de ocurrencia a medida que el niño crece; b) no estaba afectado por la consigna, ni por el instrumento empleado para dibujar; c) no estaba influido por el aprendizaje escolar, d) ni por la capacidad artística del niño (medida con escala de ejecución del W.I.S.C.). El análisis estadístico de los datos normativos corroboraron significativamente los supuestos de validez (para más detalle, ver Koppitz, 1987; p. 36-45).

La confiabilidad del puntaje asignado al D.F.H. se estableció mediante la valoración independiente de dos jueces; en una muestra de escolares normales y con problema de aprendizaje, conducta. El nivel de acuerdo interjueces alcanzó el 95% de los ítems computados (Koppitz, op. cit).

Se descartó el uso de otras pruebas de inteligencia, como el W.I.S.C., dado que demandan gran cantidad de tiempo y esfuerzo, tanto en su aplicación como en su calificación. El D.F.H. es una alternativa viable a los recursos disponibles; además que es confiable para descartar o admitir la suposición de bajo coeficiente intelectual.

e) Prueba de percepción visual de Frostig (Marianne Frostig, 1961).

La prueba de percepción visual de Frostig fué empleada para determinar el nivel de percepción visual en los escolares con y sin retardo lectográfico; la cual nos permitirá certificar que el bajo desempeño, si existe, en el uso de macroestrategias y superestructura para la comprensión lectora, en escolares sin retardo, no sea debida a deficiencia visual; y para confirmar si los escolares con retardo lectográfico gnósicopráxico presentan deficiencia perceptual, tal como lo señala el diagnóstico institucional basado en la clasificación de Azcoaga, Derman e Iglesias (1979).

La prueba de Frostig evalúa 5 áreas de la percepción visual, estas son: coordinación motora de ojos, discernimiento de figuras, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales. En base a tablas estandarizadas, es posible obtener una edad perceptiva que evidencia la presencia de retraso, y el número de años de demora en la percepción global y en las áreas parciales señaladas.

La prueba ofrece facilidades en tiempo y esfuerzo para su aplicación, ya que sus instrucciones están diseñadas para aplicarse grupalmente.

La prueba de Frostig es un método que ha demostrado ser útil para seleccionar a niños de preescolar y primaria que necesitan entrenamiento perceptivo especial (Frostig, op. cit).

f) Prueba para detectar problemas de lenguaje (Melgar, 1976).

La prueba de Melgar (Gómez, 1976) es un inventario de articulación para los sonidos del español (e.g., vocales, consonantes, mezclas de consonantes, sílabas), que permite valorar el nivel de desarrollo de la articulación, conforme a lo que es propio de cada grupo de edades. La prueba se formó en base a las palabras que son más frecuentes en el habla y lecturas infantiles (e.g., libros de texto de 1er. grado, cuentos).

La estandarización está basada en la selección arbitraria de una muestra de 200 niños mexicanos monolingües, entre 3 y 6 años, de inteligencia normal, sin problemas de audición y de los distintos niveles socioeconómicos.

g) La clasificación de errores específicos y de regla del Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A. de Macotela, Bermudez y Castañeda, 1987).

El I.D.E.A. es un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, escritura y matemáticas. A partir de su sección "registro de errores específicos (disléxicos) y de regla (ortográficos)" es posible detectar problemas de aprendizaje, con el 1er tipo de error, y problemas de bajo rendimiento, con el 2o. tipo de error.

El I.D.E.A. se sometió al juicio de expertos (psicólogos, pedagogos, normalistas y especialistas en problemas de aprendizaje) en lo concerniente a 6 aspectos (e.g., utilidad, relevancia, suficiencia); el juicio fué favorable.

El I.D.E.A también fué sometido a validación social con el fin de determinar las necesidades reales de construcción; considerando la valoración de 40 profesionistas dedicados al diagnóstico y tratamiento de niños con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento.

El I.D.E.A se piloteo con niños normales y con problemas de aprendizaje, con finalidades comparativas, de los 3 primeros grados y de los 3 niveles socioeconómicos. Se obtuvieron datos de

consistencia interna. Luego se aplicó a 300 sujetos provenientes de escuelas tradicionales, para una la obtención de una nueva consistencia interna y afinación de criterios de calificación.

G) Procedimiento

a) Procedimiento para la aplicación de las pruebas

El procedimiento para el grupo con **retardo lectográfico gnósicopráxico**, se llevó a cabo en el I.N.C.H. Las actividades a que se realizaron se describen a continuación:

Primera evaluación. Grupo con retardo lectográfico gnósicopráxico:

1. Se establecieron fechas y horarios para que cada escolar asistiera, individualmente, a la primera evaluación.
2. En la primera evaluación, antes de aplicar el Dibujo de Figura Humana (D.F.H. para valorar C.I.) y la prueba de articulación lingüística de Melgar, se estableció el rapport con el escolar.
3. Enseguida se les mencionó que se realizarían algunas actividades que nos permitirían conocer cómo son ellos en algunos aspectos.
4. Se les entregó el material correspondiente a la primera prueba (D.F.H.).
5. Posteriormente se les dieron las instrucciones de la prueba del D.F.H.
6. Terminada la prueba anterior, se le dió el material correspondiente a la prueba de Melgar.
7. Luego se les dieron las instrucciones de la prueba de Melgar.
8. Se recogieron los productos finales.

Segunda evaluación. Grupo con retardo lectográfico gnósicopráxico:

1. Se estableció la fecha y horario para que los escolares asistieran, grupalmente, a la segunda evaluación.

2. Antes de aplicar la segunda evaluación, se charló brevemente con los escolares con el fin de reestablecer el rapport.

3. Se establecieron reglas, y su importancia, para la realización de la prueba.

4. Enseguida se le mencionó que realizarían algunas actividades porque se quería saber cómo hacían ciertas cosas.

5. Antes de entregar el texto narrativo "El tesoro de los pobres", se les dió la siguientes instrucción:

Les voy a dar un -cuento, texto- quiero que lo lean con mucho cuidado para tratar de entenderlo porque:

Primero, van a hacer un resumen que contenga las ideas más importantes del cuento. Para esto van a poder consultar el cuento y después

Segundo, van a contestar un cuestionario sobre el cuento, paralo cual no van a tener el texto enfrente.

Cuando hayan terminado de leerlo una vez, quiero que levanten la mano.

Entienden lo que tienen que hacer

a) Dar el texto a que lo lean "acuerdensen de poner atención para entenderlo" (hasta que todos terminen)

b) Dar el resumen con el texto.

c) Dar el cuestionario sin el texto.

6. Durante la aplicación se supervisó que la prueba se realizara en un ambiente libre de distracciones, se contestaron las dudas que los escolares pudiesen tener y se cuidó que los cuestionarios estuvieran contestados en su totalidad.

7. Concluida la ejecución de las pruebas, se agradeció al escolar su participación, despidiéndolo y mencionándole un próximo reencuentro.

Tercera evaluación. Grupo con retardo lectográfico gnósicopráxico:

1. Se estableció la fecha y horario para que los escolares asistieran, grupalmente, a la tercera evaluación.

FALTA PAGINA

No. 103

2. Se establecieron reglas, y su importancia, para la realización de la prueba.
3. Se le entregó a cada niño un protocolo de la prueba de percepción visual de Frostig.
4. Se les pidió que escucharan atentamente las instrucciones que se les irían dando (tales instrucciones están impresas en el folleto del área de aplicación del Frostig).
5. Durante la aplicación se supervisó que la prueba fuera realizada en un ambiente libre de distracciones, se contestaron las dudas que los escolares pudieron tener.
6. Se les pidió que, terminada la prueba, alzaran la mano, permanecieran sentados, que la maestra iría a recoger cada prueba a su lugar. Se comprobó que los protocolos estuvieran contestados en su totalidad.
7. Concluida la ejecución grupal de la prueba, se agradeció a los escolares su participación.

El procedimiento seguido para el segundo grupo (escolares sin retardo lectográfico) fue idéntico al seguido con el grupo con retardo lectográfico gnósicopráxico; dividiendo, similarmente, la evaluación en tres partes. Para el segundo grupo las actividades fueron realizadas en la primaria oficial ("Ejército Nacional" 41-390).

b) Procedimiento para el análisis de resultados

Una vez concluida la aplicación de pruebas, se procedió a calificarlas y a tabularlas. Posteriormente se realizó el análisis de datos

El análisis de datos fue de dos tipos: cualitativos y cuantitativos (estadísticos). En la valoración de las distintas variables, principalmente las concernientes a comprensión lectora, se realizaron ambos tipos de análisis.

El procedimiento estadístico seleccionado para el análisis de datos fue la U de Mann Whitney, debido a que se adapta a las peculiaridades del presente estudio: se comparan 2 muestras no paramétricas y las variables medidas pertenecen a un nivel ordinal.

También se calcularon correlaciones entre algunas variables, mediante la aplicación de coeficiente de Pearson, (en grupo por separado), las variables correlacionadas fueron: a) resumen y recuperación, b) percepción visual y errores específicos. Lo que nos permitió comprobar algunos supuestos teóricos.

CAPITULO IV. RESULTADOS

a) Análisis de Resultados

Los resultados, conforme a la U de Mann Whitney ($\alpha=.05$), señalan que los escolares con retardo lectográfico gnósicopráxico no difieren, en el tipo de categorías seleccionadas para construir un resumen, con respecto a los alumnos sin retardo lectográfico (ver tabla 1). Excepto, en la categoría denominada "evento inicial 1". Ambos grupos incluyen, en mayor proporción, información de las categorías: escenario, personajes, problema y evento inicial (ver tabla 1); y en menor proporción las categorías: título, respuesta interna, intento, resultado y final.

Tabla 1. Porcentaje promedio de cada categoría de la Estructura Narrativa incluida en el Resumen por los grupos con y sin retardo lectográfico. Valor de la U de Mann-Whitney para ambos grupos.

CATEGORIA	Niños con Retardo Lectográfico (%)	Niños Normales (%)	Valor de U (Mann-Whitney)
Título	0	12.5	112
Escenario	56.25	50	120
Personajes	87.5	75	104
Problema	44	44	120
Episodio 1: Evento inicial 1	94	56.25	*80
Resp. interna 1	25	6.25	106
Intento 1	37.5	25	112
Result. 1	12.5	6.25	120
Episodio 2: Evento inicial 2	50	44	120
Intento 2	19	6.25	112
Episodio 3: Evento inicial 3	19	44	104
Result. 3	31	31	128
Final	12.5	31.25	104

Nota: Valor en F tablas= 83
 ($\alpha=0.05$); para valores
 mayores a F tablas, se
 acepta H_0 (hipótesis nula)

El valor de la U de Mann-Whitney
 nos permite determinar si existen
 diferencias significativas entre
 grupos.

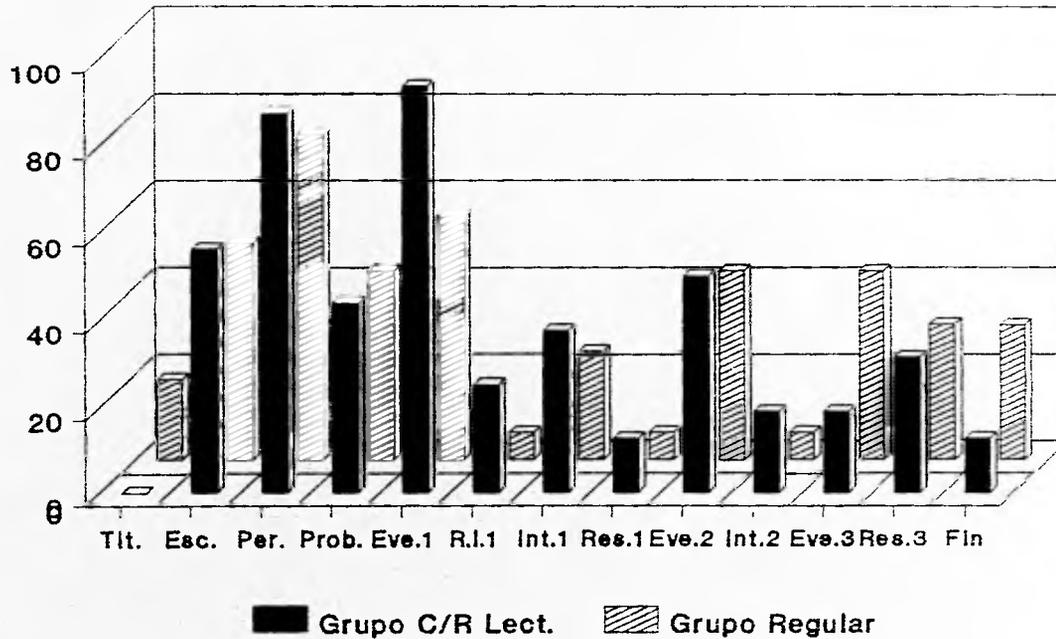
Un resultado más, que proporcionó la prueba de resumen, indica que los tipos de estrategia utilizadas para la elaboración del resumen son similares en ambos grupos (ver tabla 2; $\alpha=0.05$). Las estrategias de resumen que emplearon ambos grupos fueron la copia literal (ver tabla 2) y la copia literal estratégica. Se encontró una preferencia por el uso de la copia literal estratégica, lo que señala que la mayoría de los escolares, de ambos grupos, conciben el resumen como un extracto formado por oraciones de cada párrafo (por partes del todo). Por otro lado, no se encontraron diferencias en la proporción de ideas importantes (calculadas a partir del número de categorías de la estructura narrativa contenidas en el resumen) incluidas en el resumen en los grupos con y sin problema de aprendizaje (tabla 2; $\alpha=0.05$); el porcentaje de ideas importantes (calculadas en base al total de categorías de la gramática de narraciones incluidas en el resumen) contenidas en los resúmenes fué en promedio (para cada resumen) de 38% para el grupo con problema de aprendizaje y de 33% para los niños normales.

Tabla 2. Pocerajes promedio de las estrategias de resumen utilizadas por los niños con y sin retardo lectográfico. Valor de la U de Mann-Whitney para ambos grupos.

Tipo de Estrategia	Niños con Retardo Lectográfico (%)	Niños Normales (%)	Valor de U (de Mann-Whitney)
Copia literal	25	44	104
Copia literal estratégica	75	56	104
Idea principal	38	33	107

Comparación del Resumen Narrativo

Categorías de la Narración



Nota: Valor en F tablas= 83
 $(\alpha=0.05)$; para valores
 mayores a F tablas, se
 acepta H_0

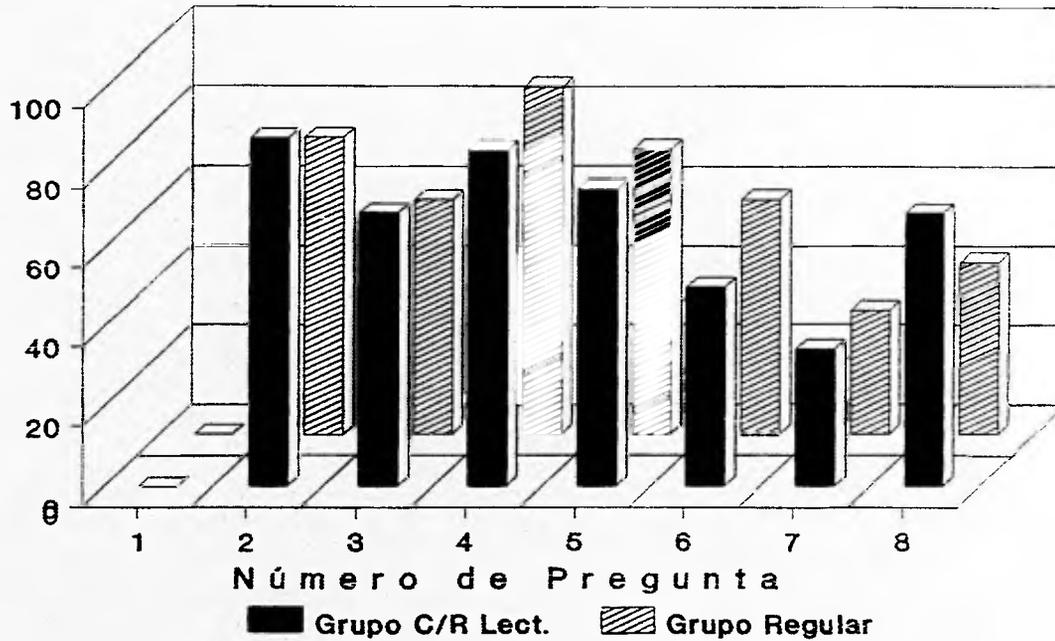
En lo que respecta a la prueba de recuperación, que se aplicó una vez que se retiró el resumen y el texto, la ejecución en ambos grupos no mostró diferencias significativas; tanto en el total de la prueba, como en el puntaje de cada pregunta (ver tabla 3; a $\alpha=0.05$). Las preguntas que más respuestas correctas dieron en los escolares con y sin retardo lectográfico fueron la 2 (exigía supresión, ver tabla 3) y 4 (exigía supresión ó construcción); y las que menos, la 7 y 8 (ambas exigían construcción). De igual manera, el desempeño entre ambos grupos fué similar en el tipo y frecuencia del uso de estrategias de recuperación (ver tabla 4); encontrándose que la estrategia de supresión fué empleada en promedio en un 45% por cada niño del grupo con retardo lectográfico y en un 41% por cada niño normal; la estrategia de construcción fué utilizada en promedio en un 17% por cada niño del grupo con retardo lectográfico y en un 15% por cada niño normal; el porcentaje restante se refiere al uso de una estrategia equivocada, dado que las respuestas que se dieron en base a ella fueron arbitrarias (38% y 44%, respectivamente).

Tabla 3. Porcentaje promedio de respuestas correctas para cada pregunta encontradas en los escolares con y sin retardo lectográfico. Valor de la U de Mann-Whitney para ambos grupos.

No. de pregunta	Niños con Retardo Lectográfico (%)	Niños Normales (%)	Valos de U (de Mann-Whitney)
* 1	0	0	115
+ 2	87.5	75	102
+ 3	68.75	59.38	111.5
*+ 4	84.38	87.5	114.5
*+ 5	75	71.88	121
+ 6	50	59.38	110
* 7	34.38	31.25	124.5
* 8	68.75	43.75	97.5

Nota: Cada pregunta podía inducir el uso de un tipo particular de estrategia, por ello se elaboró la siguiente nomenclatura:
 * = indica que la pregunta exige construcción
 + = indica que la pregunta exige supresión
 *+ = indica que la pregunta exige construcción ó supresión

Comparación del Cuestionario



Nota: Valor en F tablas= 83
($\alpha=0.05$); para valores
mayores a F tablas, se
acepta H_0 .

Por otro lado, la medida de correlación de Pearson entre resumen y prueba de recuperación fue positiva y débil ($r=0.20$ para los niños con retardo lectográfico; y $r=0.29$ para los niños normales). Lo que sugiere que las estrategias empleadas para resumir casi no se asemejan a las estrategias utilizadas en la recuperación.

Tabla 4. Porcentaje promedio de estrategias de recuperación empleadas por los escolares con y sin retardo lectográfico. Valor de la U de Mann-Whitney para ambos grupos.

Tipo de Estrategia	Niños con Retardo Lectográfico (%)	Niños Normales (%)	Valor de U (Mann-Whitney)
Supresión	45	41	122
Generalización	00	00	0
Construcción	17	15	104.5
Equivocada	38	44	102

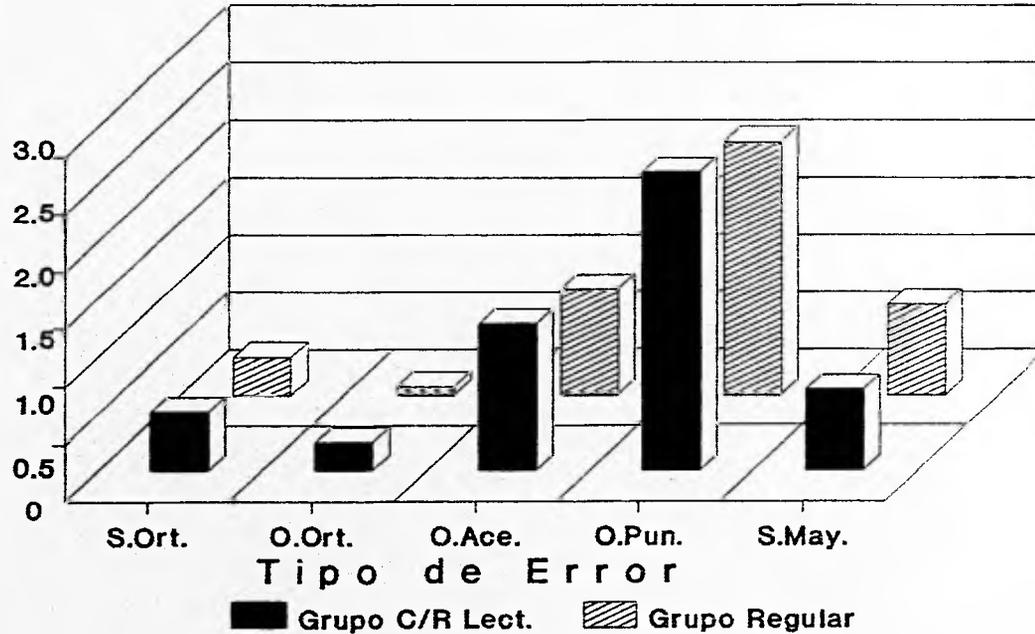
Nota: El total de estrategias de supresión que se consideró, para el cálculo de porcentajes fué de 5 (se asigna 1 punto por cada una estrategia utilizada); y para el caso de la estrategia de construcción fué de 15 (se asignan 3 puntos por cada estrategia de construcción empleada). El máximo puntaje que se podía alcanzar en esta prueba es de 18 puntos.

La ausencia en el uso de la estrategia de generalización podría estar justificado, en gran medida, por las limitaciones impuesta por el propio contenido textual, debido a que éste no ofrece proposiciones que refieran conjuntos de objetos ó sucesos funcional ó concretamente similares (material prima fundamental para su representación en categorías abstractas).

A simple vista, se detecta que la media del cociente de error por palabra para cada error de regla es superior en los escolares con retardo lectográfico (tabla 5). Sin embargo, aplicando la U de Mann-

Comparación de los Errores de Regla

Cociente de error por palabra (copia)



Whitney se encontró que la presencia de errores de regla en copia fué similar en los grupos con y sin retardo lectográfico, a un nivel de significancia del 0.05 (tabla 5). Excepto para el error de regla denominado "omisión ortográfica", en el que el desempeño de los escolares con retardo lectográfico fué inferior con respecto a los escolares normales.

Tabla 5. Media del cociente de error por palabra para los errores de regla de los grupos con y sin retardo lectográfico. Valor de la U de Mann-Whitney para ambos grupos.

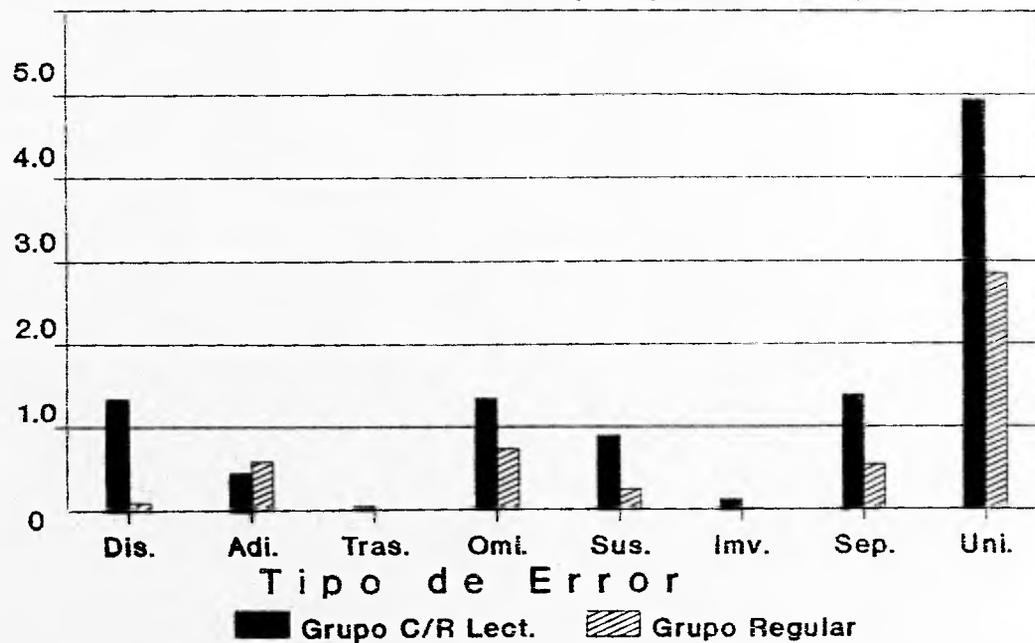
Tipo de error	Niños con Retardo Lectográfico		Niños Normales		Valor de U (Mann-Whitney)
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
Sustitución ortográfica	.032	.026	.020	2.09	92
Omisión ortográfica	.015	1.81	.004	6.29	*74.5
Omisión acentos	.080	3.12	.065	.065	92.5
Omisión puntuación	.16	4.23	.14	.138	92.5
Sustitución de May/Min	.044	.025	.049	4.71	122.5

Como se observa, la media del cociente de error por palabra para cada error específico es superior en los escolares con retardo lectográfico (ver tabla 6). Sin embargo, aplicando la U de Mann-Whitney se descubrió que la frecuencia de errores específicos en copia fué similar en los niños con y sin retardo lectográfico, para los errores de "adición", "transposición", "inversión" y "unión" (ver tabla 6). En cambio, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los errores específicos de "distorsión", "omisión", "separación" ($\alpha=0.05$) y "sustitución" ($\alpha=0.01$); el desempeño inferior corresponde a los escolares con problema de aprendizaje.

Tabla 6. Media del cociente de error por palabra para los errores específicos de los grupos con y sin retardo lectográfico. Valor de la U de Mann-Whitney para ambos grupos.

Comparación de los Errores Especificos

Cociente de error por palabra (copia)



Tipo de error	Niños con Retardo Lectográfico		Niños Normales		Valor de U (Mann-Whitney)
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
Distorsión	.084	.245	.005	1.53	80
Adición	.036	4.29	.028	2.83	93
Transposición	.003	.01	00	00	120
Omisión	.08	8.5	.0	6.13	62
Sustitución	1.57	4.6	.055	6.25	41.5 (a = .01)
Inversión	.008	1.72	00	.003	103
Separación	.086	7.69	.033	3.98	76
Unión	.31	.89	.135	.19	126
Total	2.18	.169	.30	.116	53

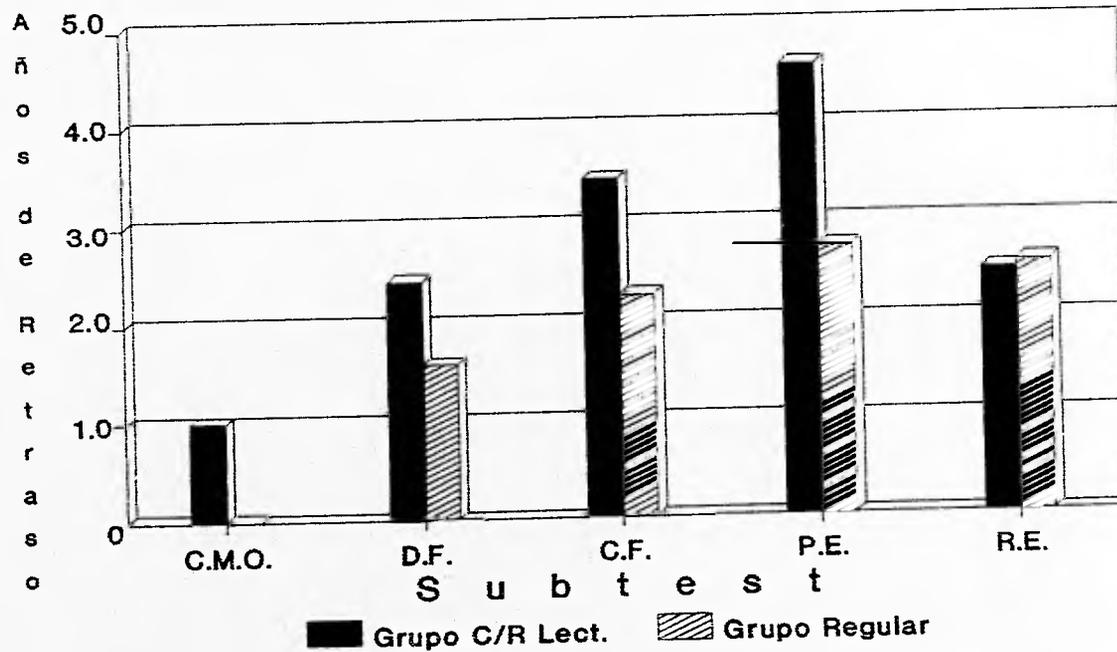
La prueba de Frostig indica que los niños con retardo lectográfico poseen un nivel de percepción visual global, similar al de los niños normales (ver tabla 7). De igual manera, la ejecución en los subtest denominados "Coordinación Motora de Ojos" y "Relaciones Espaciales" fué semejante entre ambos grupos. Por el contrario, se hallaron diferencias significativas en los subtest "Constancia de Forma" y "Posición en el Espacio"; la ejecución de los escolares con problema de aprendizaje fué inferior ($\alpha=0.05$).

Tabla 7. Media de años de retraso en cada una de los subtest de la percepción visual de los grupos con y sin retardo lectográfico. Valor de la U de Mann-Whitney para ambos grupos.

Subtest	Niños con Retardo Lectográfico		Niños Normales		Valor de U (Mann-Whitney)
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
C.M.O.	.625	1.15	00	00	96
D.F.	1.51	1.48	.98	1.29	103
C.F.	2.15	1.56	1.41	2.04	82.5
P.E.	2.86	1.5	1.17	1.78	59 (a = .01)
R.E.	1.55	1.35	1.59	1.32	126

C.M.O. = Coordinación Motora de Ojos
D.F. = Discernimiento de Figuras
C.F. = Constancia de Forma
P.E. = Posición en el Espacio
R.E. = Relaciones Espaciales

Comparación de la Percepción Visual



El cálculo de la correlación de Pearson entre el total de percepción visual y el total de los errores específicos (condicionante este primero del segundo) indican que para el caso de los escolares con retardo lectográfico la correlación fué débil y positiva ($r=0.24$); mientras que para los escolares normales fué débil y negativa.

También se calculó el grado de correlación de Pearson entre los subtest del Frostig ("constancia de forma" y "posición en el espacio") y los tipos de errores específicos ("distorsión", "omisión", "separación y "sustitución"). Las únicas correlaciones débiles y positivas que se encontraron en el grupo con retardo lectográfico fué entre Constancia de Forma y distorsión ($r=0.48$), Posición Espacial y "distorsión", "omisión", "sustitución" ($r=0.235, 0.231, 0.214$, respectivamente); y en los escolares normales, entre Constancia de Forma y sustitución ($r=0.227$).

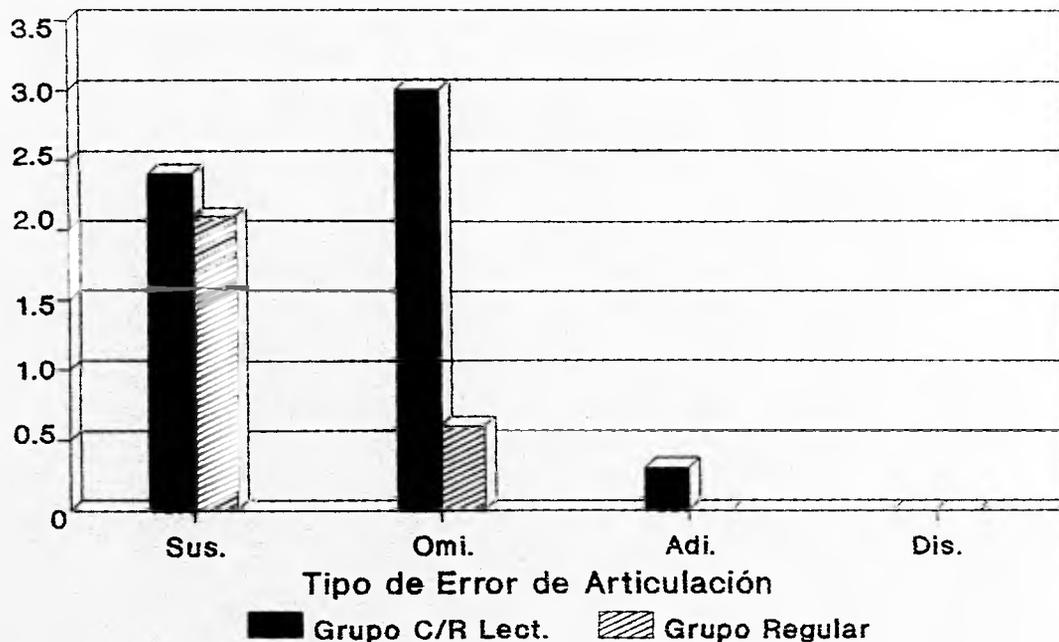
El desempeño en articulación lingüística es significativamente análoga en los grupos con y sin retardo lectográfico; tanto a nivel general de ejecución, como específico (en sustitución, omisión, adición y distorsión); a un nivel de significancia de 0.05 (ver tabla 8).

Tabla 8. Media del cociente de error por palabra para los errores de articulación lingüística de los grupos con y sin retardo lectográfico. Valor de la U de Mann-Whitney para ambos grupos.

Tipo de error	Niños con Retardo Lectográfico		Niños Normales		Valor de U (Mann-Whitney)
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
Sustitución	.015	2.19	.013	2.18	121
Omisión	.018	.029	.004	.010	93
Adición	.002	.007	00	00	120
Distorsión	00	00	00	00	128
Total	.017	3.80	.035	.024	

Comparación de los Errores de Articulación

Cociente de Error por Palabra Articulada



CAPITULO V. DISCUSION

1. Interpretación de Resultados.

a) Categorías Narrativas incluidas en la Prueba de Resumen.

La investigación mostró que los niños con retardo lectográfico gnósicopráxico se desempeñan, en el tipo de categorías (e.g., escenario, personajes, problema y evento inicial) preferidas para la elaboración de un resumen, similarmente a los niños sin retardo lectográfico. Sin embargo, el grupo con retardo lectográfico se desempeño mejor en "evento inicial", con respecto al grupo sin problemas de aprendizaje; ello sugiere que estos primeros son más concientes de los cambios suscitados en el ambiente que instigan una respuesta en el protagonista.

Algunas investigaciones enfocadas a comparar las habilidades narrativas de los niños con y sin problemas lectográficos están de acuerdo con los hallazgos planteados con anterioridad (Tuch, 1977; Graybeal, 1981; Feagans y Short, 1984; citado por Ripich y Griffith, 1988; Weaver y Dickson, 1982; Worden, 1986; Torgesen, 1986; y McArthur y Graham, 1987; citados por Montgue y Dereshiwsky, 1990). Tales estudios atestiguan que los niños con problemas de aprendizaje son capaces de organizar historias en base a la gramática de historias cuando les son leídas, aunque éstas incluyen (con respecto a los niños normales) menos cantidad de información. Algunos afirman que las deficiencias son más bien debidas a aspectos tales como: activación de conocimientos previos; conocimiento conceptual; conocimiento estratégico; conocimiento sintáctico, referencia pronominal, cohesión textual, metacognición para uso del esquema narrativo ó discriminación de los niveles de significado de pasajes en prosa.

Otros estudios confirman que sí existe diferencias en las habilidades narrativas de los escolares con y sin problemas de aprendizaje (Ripich y Griffith, 1988; Martín, 1986; Barenbaum, Newcomb y Nodina, 1987; citados por Montgue y Dereshiwsky, 1990). En general encontraron que los niños con problemas de aprendizaje omiten significativamente más eventos ó categorías, principalmente: respuesta interna, plan interno, intento y consecuencia y, en pocos casos, escenario mayor; aunque tales diferencias disminuyen a medida que se avanza en edad. Martín (op. cit) agrega que los niños con problemas de aprendizaje se conducen como los niños normales más jóvenes, un fenómeno que ha sido interpretado como "desarrollo retardado" ó "maduración retrasada".

Los estudios anteriores señalan que las categorías más difíciles para los escolares con problemas de aprendizaje son las que exigen identificación de sentimientos, pensamientos, motivos ó respuestas internas del protagonista. Barenbaum, Newcome y Nodina (1987) consideran que

aquello puede ser debido a la carencia de astucia que tienen tales niños en la interpretación de las intenciones humanas, en las interacciones

sociales. Aunque esto es propio, no sólo en los niños con problemas de aprendizaje, sino también de los normales; como Taylor (1986) lo ratificó en sus estudios de resumen monitoreado, en niños normales de 4o. y 5o. grado básico, ya que éstos elaboraban resúmenes "egocéntricos" (fenómeno descrito por Piaget, 1955; Flavell, 1974; Kroll, 1978; citados por Taylor, 1986), es decir, sin considerar las necesidades de la audiencia (e.g. padres ó amigos) a la que iba dirigido el mismo (e.g., asumían que el lector sabía que tal escrito era un resumen ó anotaban un pronombre sin explicitar, con anterioridad, al referente).

La ambivalencias que arrojan los estudios con respecto a que si los niños con y sin problemas de aprendizaje varían en sus habilidades narrativas, quizá pueda ser debido a variaciones metodológicas; así, los que no encontraron diferencias se caracterizaron por: a) utilizar historias más cortas y menos complejas; b) leer las historias, lo que facilitó la comprensión, por ser ésta una forma de comunicación primaria (Ripich y Griffith, 1988).

También Brown (citado por Marchesi y Paniagua s/f) expone los motivos por los que puede haber variaciones en las respuestas de los niños, basándose en sus propios estudios, encontró que la incapacidad de los niños se puede deber al uso de lecturas complejas, semicoherentes, semiestructuradas, que incluyan hechos irrelevantes ó ideas poco claras.

Se encontró que las categorías más seleccionadas por ambos grupos fueron "escenario", "personajes", "problema" y "evento inicial". Ello guarda similitud con los hallazgos de Marchesi y Paniagua, quienes encontraron que las categorías mejor recordadas son "introducción" (se corresponde con los personajes y escenario), "consecuencia" y "suceso" (se corresponde con problema y evento inicial), exceptuando a esta última categoría.

Por otro lado, este estudio indicó que ambos grupos frecuentemente no incluyeron las categorías de "título", "respuesta interna", "intento", "resultado" y "final". La escasa frecuencia en el uso de la categoría "respuesta interna" es mencionada en los estudios de Mandler y Johnson (1977), quienes descubrieron que los niños de escuela elemental enfocan su recuerdo en el "escenario", "evento iniciador" y "consecuencias"; mientras que manifiestan poco recuerdo en "reacciones internas" y "metas del protagonista"; y que la "respuesta interna" es la última categoría que se aprende (citado; por Ripich y Griffith, 1988). El manejo de respuestas interna puede ser un índice del nivel de consciencia de la significación causal de la información intencional (Marchesi y Paniagua).

La baja predilección en los niños con y sin problema de aprendizaje, de las categorías de título, intento, resultado y final pudo haberse debido a las condiciones que impone el cumplimiento forzado de una tarea arbitraria, lo que a su vez implicaría una carencia de la conciencia de la importancia del resumen en la comprensión y recuerdo.

La omisión de las categorías "intento", "resultado" y "final" también podría ser explicado por el concepto que tienen los escolares de la gramática de historia. Tal como el estudio de Stein y Glenn (citados por Marchesi y Paniagua) lo indicó, el 31% de los niños de 8 años y el 24% de los de 10 años, manejaban 3 tipos de conceptos diferentes al convencional: a) la historia concebida como secuencia descriptiva (en la que no se establecían secuencias temporales); b) la historia como una secuencia de acciones (incluyendo acciones de los protagonistas sin conexión causal entre ellas); y c) historias como una secuencia reactiva, en el que no se incorpora un plan ó meta dado que el protagonista dependía de fuerzas extremas.

La ausencia del "título" sugiere que no existe la conciencia de su importancia para la explicación de la moral de la historia y que les beneficiaría en una mayor comprensión y recuerdo, como lo señaló el estudio de Taylor (1986).

La omisión de los "resultados" y el "final" fué quizá provocada, más probablemente, por la ausencia de planeación (más que a la ausencia en el uso del esquema de historia); esto es, que los escolares no razonaron la instrucción de que en 12 líneas debían anotar las ideas más importantes, más bien se dedicaron a actuar antes de pensar, concibiendo que todo era importante y nada podía ser eliminado, lo que los forzó a cortar el resumen antes de incluir la última parte, debido precisamente a la imprevisión de la limitación de espacio. Taylor (op. cit) confirmó que tal proceder es propio de los resúmenes débiles, como el lo enfatizó: "los buenos comienzan pensando; los malos, escribiendo" (Taylor, op cit, p.202).

En lo que respecta a las concepciones del procesamiento cognitivo de los textos; estos resultados refutan algunos supuestos de las teorías macroestructural y gramática de narraciones. En primer lugar, los hallazgos de la prueba de resumen indican, contrariamente a lo postulado por la gramática de narraciones, que la división estructural del texto no se ejecuta intuitivamente (esto es, los escolares difícilmente dividen el texto en episodios claramente identificados), dado que (como lo postuló De Vega, 1989; Valiña y Bernal, 1990) el análisis estructural requiere necesariamente el conocimiento semántico y pragmático del mundo y su activación en el momento apropiado.

Además, la suposición de que el sistema cognitivo organiza la información conforme a la gramática de narraciones fué cuestionada en un estudio de Stein y Glenn (1980; citados por Marchesi y Paniagua, s/f); ya que, la forma de organizar la información de un cuento varía; teniendo características como de: a) una secuencia descriptiva (sin relaciones temporales), b) una

secuencia de acciones (sin conexión causal) ó c) una secuencia reactiva (donde el protagonista no planea debido a que depende de fuerzas externas).

b) Estrategias de Resumen que predominaron en la Prueba de Resumen.

Por otro lado, se encontró que los tipos de estrategias utilizadas para la elaboración del resumen son similares en ambos grupos. Las 2 estrategias de resumen que se emplearon fueron la copia literal y la copia literal estratégica; ambas estrategias consisten en el agregado de información y son una manifestación de la dificultad para discriminar lo esencial de lo trivial. Existiendo una mayor preferencia por el uso de la copia literal estratégica, lo que sugiere que la mayoría de los escolares, de ambos grupos, conciben al resumen, burda pero acertadamente, como un extracto formado por oraciones de cada párrafo ó como aquel producto que debe contener pequeñas partes de la totalidad.

Los hallazgos concernientes al uso de estrategias de copia-supresión en resumen son acordes a otros estudios (Brown y Day y Jones; citados por Brown y Day, 1983). Estos enfatizan que los escolares de 5o. grado básico ó de grados inferiores hacen uso casi exclusivamente de la estrategia "copia-supresión" (esto es, repetir casi literalmente lo expuesto en el texto).

La valoración de la prueba de resumen también confirmó que existe dificultad en ambos grupos para identificar la idea principal. Sólo se incluyó un bajo porcentaje de ideas importantes (se calculó conforme al total de categorías de la gramática de narraciones incluidas en el resumen), menos de 40%, para ambos grupos. Ciertos estudios son concordantes con estos resultados (Danner, 1974; Brown y Smiley, 1977; Brown, Campiore y Day, 1978; Brown y Day, 1983; Taylor, 1986; citados por Taylor, 1986). Inclusive, Brown y Smiley (1978) ratifican que la escasez de ideas importantes, para niños de 5o. y 7o. básico, es típico en la toma de notas. También Brown (1981) descubrió que ésto es usual en los hábitos de estudio de escolares de 7o. y 8o. grado; agregando que éstos subvaloran la necesidad de extraer los puntos importantes y de expresarlos en sus propias palabras (citados por Brown y Day, 1983). Sin embargo, estos hallazgos deben tomarse con reserva, dado que sólo contemplan a los textos expositivos, y no narrativos como es el caso de este estudio, que son más difíciles de procesar que los narrativos.

En lo que respecta a las concepciones del procesamiento cognitivo de los textos; los hallazgos señalan que, contrariamente a lo postulado por la teoría macroestructural, se requiere de "sensibilidad semántica" para categorizar y construir la macroestructura, dado que las macrorreglas no pueden por sí mismas efectuar esta función; ello se evidenció por la ausencia de generalizaciones y construcciones en las pruebas de los escolares. Aunque es prudente mencionar que el propio texto no favoreció la producción de generalizaciones.

La prueba de resumen no ofrece evidencia para la teoría de los esquemas mentales dado que las propias instrucciones establecen limitaciones en este sentido (debían hacer un resumen en 12 renglones con las ideas más importantes del texto). En cambio, si se les hubiera pedido su "opinión personal", probablemente se habrían generado inferencias ó expectativas temáticas que validarán empíricamente la teoría de los esquemas mentales (Moates y Schumacher, 1977).

c) Interpretación de los resultados de la Prueba de Recuperación.

También se aplicó una prueba de recuperación, la que permitiría determinar el impacto del resumen en la comprensión y recuerdo. Las medida de correlación entre resumen y prueba de recuperación fué positiva y débil ($r=0.25$), para ambos grupos. Lo que sugiere que las estrategias empleadas para resumir casi no se asemejan a las estrategias utilizadas en la recuperación. Tales datos parecen contradecir los modelos del proceso de resumen, que sostienen que los niños capaces de resumir una historia son también capaces de recuperarla. Contrariamente, se comprobó que, pese a la dificultad en la habilidad de resumir, los niños son capaces de recuperarla, e inclusive de hacer inferencias; lo que sugiere que resumir es más difícil que recordar; como ya ha sido planteado por otros autores (Johnson, 1982; citado por Taylor, 1986; Hartley y Trueman, 1982; Britton, Glynn y Smith, 1982; Lorch, Lorch y Mathews, 1985; citados por De Vega, 1989; De Vega, Carreiras y Alonso, 1990).

Debido a que la prueba de recuperación proporcionó pistas activo procesos más complejos que posibilitaron una construcción más completa de la gramática de narraciones (cada pregunta es una pista dado que da información de la variable vacante del esquema).

Un estudio más que apoya el descubrimiento de que resumir es más difícil que recuperar fué expuesto por Stein y Glein (1978; citados por Marchesi y Paniagua). Ellos formularon preguntas a los mismos niños para detectar si habían comprendido las relaciones causales entre episodios y para identificar si detectaban lo más importante. Lo que encontraron fué una alta frecuencia de respuestas internas, dadas como razón explicativa de otras respuestas internas, ejecuciones y consecuencias. Paradójicamente, a lo que se planteó durante el análisis de la ejecución en resumen, la omisión de tal categoría no implica su falta de comprensión, además de que puede ser activada proporcionando las pistas adecuadas.

Continuando con la prueba de recuperación, no se encontraron diferencias significativas en ambos grupos. Predominó el uso de la estrategia de supresión (43% de las pruebas la exhibieron, para ambos grupos) y de una estrategia equivocada (41%, para ambos grupos); en una baja proporción la de construcción (23.5%, para ambos grupos). Estos hallazgos son concordantes con los estudios mencionados anteriormente, que enfatizan la prevalencia de la estrategia de copia-supresión; son

contradictorios con respecto al uso de estrategias de construcción, dado que su empleo no es frecuente en la elaboración de resúmenes y en niños de 4o. y 5o. grado, aunque hay que considerar que lo que se evaluó fué la capacidad de recuperación y no la de resumir (tal como lo hicieron tales estudios contradictorios), además de que su frecuencia de uso fué baja en ambos grupos. También los hallazgos sugieren que la estrategia de construcción es más accesible para los niños que la de generalización.

La pregunta 1 de la prueba de recuperación (que dice: ¿Por qué el cuento se llama "El tesoro de los pobres"?) pretendía valorar la moral que los niños asignan al cuento apoyándose en el título, la moral no se mencionó en el texto. En general la ejecución (para ambos grupos) fué casi nula. Lo que insinúa una elevada dificultad en este sentido. El estudio de Taylor (1986) coincide en este aspecto, él encontró que aunque sus textos incluyeron explícitamente la moral (en la última oración del texto), los niños de 4o. y 5o. grado no pudieron explicarla ó lo hicieron de manera ambigua, demasiado general ó irrelevantemente.

La pregunta 4 (que dice: ¿Cómo trataron los pobres al gato?) exigía la realización de una inferencia (aunque también usando supresión podía ser contestada), esto es, que el niño interpretara las acciones de "no comerse al gato aunque se tuviera mucha hambre" y la de "darle un trozo de tocino al gato" como favorables para el gato, de tal manera que contestara que al gato "se le trató muy bien", ó que "se le dió algo muy bueno". El 85% de los niños con retardo lectográfico y el 88% de los niños sin problema de aprendizaje dieron tal respuesta.

Similarmente a la pregunta 4, la pregunta 5 (¿Por qué el gato habrá llevado a los pobres a la choza?) demandaba que el niño infiriera una consecuencia de tales acciones (aunque similarmente, podía usarse supresión para contestarla), esto es, que el gato llevó a los pobres a una casa por "agradecimiento" ó "en recompensa porque lo trataron bien"; aunque otros lo que mencionaron fué otro motivo como el que los llevó a una casa "porque no tenían casa" ó "tenían frío". El 72% de los niños con retardo lectográfico y el 72% de los niños sin problema de aprendizaje, contestaron en este sentido. Lo que indica que tal tarea se les facilita porque activa su conocimiento del mundo, más específicamente de las acciones humanas, permitiéndoles hacer inferencias; tal como la teoría de los esquemas mentales lo señala (Bransford y Solomon, 1973; Paris, Lindauer y Cox, 1977; Schank y Abelson, 1977; Rumelhart y Ortony, 1980 citados por De Vega, 1989; Moates y Schumacher, 1977).

La pregunta 7 (¿Tuvieron los pobres fuego de verdad en la chimenea? Explica tu respuesta) está relacionada con las interpretaciones metafóricas. Solo el 34% de los escolares con retardo lectográfico, y el 31% de los escolares sin problema de aprendizaje, contestaron acertadamente, esto es, que "los pobres no tuvieron fuego de verdad sino que eran los ojos del gato"; tal respuesta se hizo explícita en el texto, y al parecer la mayoría de los niños encontraron confusión pues parecía que el texto se contradecía si no se acudía a una interpretación "figurada" ó "metafórica".

La pregunta 8 (¿Cuál de estos refranes presenta el aspecto más importante del cuento? Ver anexo 15), también relacionada con la interpretación metafórica, le daba al niño opciones para que eligiera el refrán que mejor expresará el aspecto más importante del cuento. El 69% y el 44% de los escolares con y sin retardo lectográfico (respectivamente), seleccionaron la opción adecuada, lo que insinúa que a los niños se le facilita (aunque tal opción tenía un 33% de probabilidad de ser elegida correctamente al azar) identificar aspectos metafóricos del cuento cuando se les suministran pistas ó se les sugieren ideas.

Las demás preguntas solicitan estrategias de supresión. En la pregunta 2 (¿Quiénes son los personajes principales de este cuento?) se pedía mencionar a los personajes principales; esto es, dos viejos y un gato; sin embargo, también incluyeron dentro de esta categoría a objetos inanimados como carbones, el sillón ó la chimenea; algunas de las cuales puede ser explicados por el sentido metafórico de ciertas oraciones; el 88% y el 75% de los escolares con y sin retardo lectográfico (respectivamente) contestó correctamente.

La pregunta 3 (¿Cuál era el problema principal de los pobres?) exigía una respuesta específica; esto es, que el problema principal era que no tenían casa, y no que carecían de comida, ropa, dinero ó de una alacena; el 69% y el 59% de los escolares con y sin retardo lectográfico (respectivamente) contestó correctamente.

Finalmente la pregunta 6 (¿Resolvieron los pobres su problema al llegar a la choza? Explica tu respuesta), solicitaba que mencionarán si los pobres resolvieron su problema; pregunta que estaba ligada a la # 3, por lo que el fallo en una de las respuestas alteraba a la otra; sólo el 50% y el 59% (respectivamente) explicó su respuesta acertadamente. Lo que sugiere dificultades en el establecimiento del vínculo entre sucesos que representan el problema con los que representan la solución.

En lo que respecta a las concepciones del procesamiento cognitivo de los textos; los hallazgos indican que el mayor desempeño se dió en las preguntas que demandaban inferencias; proceso que es explicado accesiblemente por la esquemas mentales; noción más flexible que la noción de gramática de narración (Moates y Schumacher, 1977; Colomer, 1993). Fué evidente el uso de la estrategia de "supresión", pero no necesariamente como lo postuló la teoría macroestructural, dado que el texto era fácilmente memorizable por ser corto. La presencia de "generalizaciones" no pudo constatarse dado que el mismo texto impuso límites en el este sentido.

En general, Las propuestas teóricas del procesamiento cognitivo, han sido criticadas por ser insuficientes para explicar otra clase de procesos como los destinados a la valoración estética. Colomer (1993) sugiere que sean empleadas junto con otros modelos y prácticas didácticas que han resultado ser exitosos académicamente (e.g., trabajo cooperativo, incitación de respuestas afectivas).

d) Interpretación de la presencia de Errores de Regla.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en el cociente de errores de regla en los escolares con retardo lecto-gráfico con respecto a los escolares sin tal alteración. Lo cual es acorde con los hallazgos de Macotela, Bermudez y Castañeda (1987), quienes encontraron que los errores de regla (ortográficos) son indicadores de problemas de bajo rendimiento escolar (de una muestra de 300 escolares con y sin problemas de aprendizaje; ver sección de instrumentos). El mismo estudio señala que los problemas de bajo rendimiento escolar son, principalmente, producto de una instrucción insuficiente o inadecuada; además, tal factor fué descartado como determinante de los problemas de aprendizaje dentro de algunas definiciones (Lerner, 1971; Critchley y Critchley, 1978; Debray, 1979; Azcoaga, Derman e Iglesias, 1979; Nieto, 1983; Bima y Schiavoni, 1987; Eisemberg y Khud; citados por Berruecos y Medina, 1976; Macotela, 1993; y por el Comité Nacional Conjunto de Problemas de Aprendizaje de E.U., 1981; citado por Macotela, 1993).

La existencia de diferencias significativas, entre ambos grupos, en el error de regla llamado "omisión ortográfica", sugiere el planteamiento de dos posibles cuestiones: a) la admisión, aunque la divergencia sólo se da en un error de un total de 5, de las fallas ortográficas como un problema de aprendizaje, cuestión que continúa siendo controversial (Hanmill, Leigh, McNutt y Larsen; citados por Macotela, 1993); ó b) la existencia de un evento que se sucede paralelo al problema de aprendizaje por una cuestión de la casualidad (e.g., una enseñanza que descuidó el entrenamiento ortográfico que repercutió especialmente en el uso de la "h").

e) Interpretación de la presencia de Errores Específicos.

El puntaje global de la frecuencia de errores específicos, y particularmente de los errores de "distorsión", "omisión", "separación" y "sustitución", fué significativamente superior en los niños con retardo lectográfico. Tales resultados coinciden con el estudio de Macotela, Bermudez y Castañeda (op. cit), quienes sostienen que los errores específicos (denominados también disgráficos ó disléxicos) son indicadores de problemas de aprendizaje. Tales tipo de error son también señalados, bajo otras denominaciones, en las clasificaciones de problemas de aprendizaje de Azcoaga, Derman e Iglesias (1979), Sánchez (1985), Mercer (1987), Johnson y Myklebust (1976; citados por Berruecos y Medina, 1976).

Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas en los errores específicos denominados "adición", "transposición", "inversión" y "unión"; lo que podría implicar que la presencia de los distintos tipos de errores específicos está determinada por el tipo de retardo lectográfico ó problema de aprendizaje (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1979).

Los errores específicos afecta el aspecto automático de la lectura, y no la comprensión. Por ello, la ejecución de ambos grupos no mostró diferencias, la carencia en el manejo de algunas categorías de la gramática de narraciones, en ambos grupos, pudo deberse más a insuficiencias instruccionales (Mercer, 1987; Azcoaga, Derman e Iglesias, 1979).

f) Interpretación del desempeño en la Prueba de Percepción Visual (Frostig).

Los resultados de la prueba de Frostig indican diferencias significativas en los subtest de "Constancia de Forma" y "Relaciones Espaciales" entre los niños con retardo lectográfico y los niños normales; siendo inferior la ejecución de los primeros. Estos descubrimientos son acordes con lo planteado en la clasificación de Azcoaga, Derman e Iglesias (op. cit); de que el retardo lectográfico gnósicopráxico es debido a alteraciones perceptivo-visuales.

Por otro lado, se supone que la presencia de retrasos en la percepción visual debe estar relacionado a la existencia de errores específicos, por ser estos primeros condicionantes de los segundos. La correlación encontrada fué débil y positiva. Ello descarta tal suposición teórica, como la propuesta por Azcoaga, Derman e Iglesias (op. cit).

Conforme a los fundamentos de la prueba de percepción visual de Frostig, la presencia de demoras en subáreas de la percepción visual provocarán la presencia de errores específicos. Así cuando el niño presenta retrasos en la "constancia de forma" tendrá dificultades para reconocer una letra ó palabra cuando se escriben en tamaños, tipografías ó colores distintos; cuando el retraso se presenta en la "posición espacial" los niños tenderán a invertir ó rotar las letras. Para corroborar tal suposición se procedió a correlacionar los subtest del Frostig y los errores específicos en los que no hubo diferencias significativas.

Las correlaciones débiles y positivas que se encontraron fueron en el grupo con retardo lectográfico; específicamente, entre "Constancia de Forma" y "Distorsión" ($r=0.48$), entre "Posición en el Espacio" y "distorsión", "omisión" y "sustitución" ($r=0.235, 0.231, 0.214$, respectivamente). Ello parece indicar, tal como se mencionó en la correlación de los totales de la percepción visual y de errores específicos, las demoras en la percepción visual son insuficientes para explicar la presencia de errores específicos, al parecer influyen otros procesos básicos, tales como: demoras en el desarrollo de la atención selectiva, memoria, motivación y manejo psicolingüístico (Harris y Sival, 1980; citados por Mercer, 1987; Gearheart, 1985; Riley, 1988; Sánchez 1985)

La aportación de la prueba de percepción visual de Frostig, es de suma importancia institucional; dado que se ha convertido en un auxiliar básico para la evaluación de los problemas

de aprendizaje. Su uso ha sido reforzado por la práctica, su accesibilidad aplicativa e interpretativa y por los múltiples fundamentos teóricos que la sustentan (Hinshelwood y Orton, s/f; Tomatis, 1947; Murai, 1964; Berruecos y Medina, 1976; Mercer, 1987; Lenneberg; Villiers; Moncada, 1979; Gearheart, 1981; Hurtado, 1983; Cazden y Brown; Sabinowics, 1982; Azcoaga, 1983; Nieto, 1976; citados por Nieto, 1987; Bima y Schiavoni, 1984; Gearheart, 1985).

Sin embargo, la prueba de percepción visual de Frostig ha sido sometida a críticas, dado que se desconocen los antecedentes técnicos de su construcción, y por ende de su efectividad (Adelman y Taylor, 1993). Asimismo, Sánchez (1985) plantea que la explicación perceptiva de los problemas de aprendizaje, como la que ofrece el Frostig, debe ser tomada con cautela, debido a dos motivos: primero, como los estudios son correlacionales, es difícil derivar de ellos inferencias causales entre la percepción visual y los problemas de aprendizaje; segundo, no se ha evidenciado si las habilidades de percepción visual entrenadas, tienden a generalizarse a otros contextos. Probablemente, añade Sánchez, la explicación perceptiva puede ser correcta para ciertos niños con problemas de aprendizaje ópara ciertas fases de su aprendizaje. Pese a todo, no se puede negar que leer exige finas discriminaciones de múltiples estímulos (codificación visual) y cualquier dificultad para diferenciarlos debe considerar un retraso considerable de la lectura.

El mismo autor advierte que la comprensión lectora no debe enfocarse exclusivamente, tal como ha sido el común denominador de la práctica educativa, en el entrenamiento de las habilidades de bajo nivel (e.g., percepción visual) sino que, más importante aún, debe esforzarse por desarrollar las de alto nivel (e.g, manejo del contexto). Debido a que, la lectura es más un proceso psicolingüístico que perceptivo; más un proceso de creación y confirmación de hipótesis a partir del conocimiento previo sobre el lenguaje y el mundo.

g) Interpretación de la presencia de los errores de articulación lingüística.

El desempeño global y parcial en articulación lingüística es significativamente análogo en los grupos con y sin retardo lectográfico gnósicopráxico. Tales hallazgos fueron ratificados por Azcoaga, Derman e Iglesias (op. cit); quienes afirman que lo que se encuentra afectado, en éste tipo de trastorno, son las gnósias visoespaciales, temporoespaciales y las práxias manuales, y no la elocución del lenguaje, como sería el caso del retardo lectográfico afásico; también otras clasificaciones descartan la presencia de problemas de lenguaje en tipos similares al retardo lectográfico gnósicopráxico de Azcoaga, et al (Ravinovitch s/f; citado por Berruecos y Medina, 1976; Critchley, Critchley, 1970; Eisemberg, Knud s/f; Carbonell, s/f; citados por Berruecos y Medina, 1976; Boder, 1973; Sánchez, 1985; Mercer, 1987).

Otra serie de estudios, no centradas en trastornos específicos de la lectoescritura, si señalan deficiencias en aspectos del lenguaje, diferentes a la articulación lingüística, en individuos con

problemas de aprendizaje. Ciertas investigaciones documentan que muchos niños con problemas de aprendizaje presentan déficits del lenguaje que afecta la comprensión auditiva; algunos de estos déficits incluyen la dificultad para interpretar oraciones en voz pasiva; oraciones con cláusulas temporales, condicionales y causales; cláusulas relativas; el sentido del pasado perfecto; pronombres personales e infinitivos; formas de pregunta; formas negativas; morfemas gramaticales; modismos; homónimos; y vocabulario abstracto (Wallach, 1984; Wiig, 1984; Wiig y Fleischman, 1980; Wiig y Semel, 1975; citados por Abrahamsen y Shelton, 1989).

2.- Conclusiones

Se encontró que los escolares con retardo lectográfico gnósicopráxico utilizan las mismas categorías de la gramática de historia para la elaboración de un resumen que las empleadas por niños sin problema de aprendizaje, más aún, el grupo con retardo lectográfico tuvo un desempeño superior en la categoría "evento inicial 1". Exceptuando a este último hallazgo, diversos estudios concuerdan con que no existen diferencias entre escolares con y sin problema de aprendizaje en sus construcciones narrativas (Tuch, 1977; Graybeal, 1981; Feagans y Short, 1984; citados por Ripich y Griffith, 1988; Weaver y Dickson, 1982; Worden, 1986; Torgesen, 1986; y McArthur y Graham, 1987; citados por Montgue y Dereshiwsky, 1990). Las ambivalencias de otros estudios con respecto a los hallazgos referidos (Ripich y Griffith, 1988; Martín, 1986; Barenbaum, Newcomb y Nodina, 1987; citados por Montgue y Dereshiwsky, 1990) pueden ser explicadas por variaciones metodológicas ((Ripich y Griffith, 1988).

Las categorías más seleccionadas por ambos grupos fueron "escenario", "personajes", "problema" y "evento inicial". Lo que concuerda con los descubrimiento de Marchesi y Paniagua. En contraparte, las categorías menos incluidas fueron "titulo", "respuesta interna", "intento", "resultado" y "final". La baja frecuencia de "respuesta interna" es mencionada en los estudios de Mandler y Johnson (1977 citados por Ripich y Griffith, 1988), quienes agregan que la "respuesta interna" es la última categoría que se aprende. La baja incidencia de las otras categorías se debió probablemente al concepto de gramática de narraciones que poseen los escolares, a escasas habilidades de planeación y a la importancia que se le da al resumen, y a las categorías, como estrategia de aprendizaje.

Se encontró que las estrategias utilizadas por los escolares con y sin retardo lectográfico gnósicopráxico, para la elaboración de un resumen, son la "copia literal" y la "copia literal estratégica". También, el tipo y frecuencia en el uso de tales estrategias fué similar en ambos grupos; lo que concuerda con varios estudios (Brown y Day y Jones; citados por Brown y Day, 1983). Tales estrategias exigen un procesamiento inferior con respecto al que demandan la aplicación de las otras estrategias de resumen (supresión, generalización y construcción). Lo que sugiere que ambos grupos carecen, principalmente, de habilidades para la construcción de la coherencia global del discurso; ó para la activación de sus esquemas mentales, que les posibiliten hacer inferencias, generalizaciones e interpretaciones de la información textual (Kinstch y Van Dijk, 1977).

Por otro lado, se detectó que las estrategias de recuperación empleadas por los escolares con y sin retardo lectográfico son la "supresión" (en alta frecuencia) y la "construcción" (en baja frecuencia). El tipo y frecuencia en el empleo de dichas estrategias fué parecido en los grupos con y sin problemas de aprendizaje. La estrategia de generalización tuvo una baja frecuencia debido a que el mismo texto limitaba en su aplicación. Ello insinúa que cuando se proporcionan pistas de

recuperación se apoya el uso de estrategias de alto nivel (en este caso de supresión y, en menor frecuencia, de construcción), en contraposición a la carencia de indicadores de la prueba de resumen.

También, la correlación entre estrategias de resumen y estrategias de recuperación fué débil, de hecho el desempeño en la prueba de recuperación superó a la de resumen; resultados similares encontró Johnson (1982; citado por Taylor, 1986). Ello sugiere que las demandas que plantea una y otra tarea activan procesos diferentes, como se comentó en el párrafo anterior, los procesos instigados por la prueba de recuperación son superiores a los de la prueba de resumen, porque probablemente esta primera proporciona una guía adicional.

Por otro lado, hubo una mayor frecuencia de errores específicos, tanto en el puntaje total como en los errores de "distorsión", "omisión" y "separación", en el grupo con retardo lectográfico gnósicopráxico con respecto a el grupo sin alteraciones en el aprendizaje. Lo cual es acorde con los hallazgos de Macotela, Bermudez y Castañeda (1987), quienes sostienen que los errores específicos (denominados también disgráficos ó disléxicos) son indicadores de problemas de aprendizaje.

Además, se descubrió que la frecuencia de errores de regla fué similar en uno y otro grupo; excepto para el nombrado como "omisión ortográfica", dado que su frecuencia fué mayor para los escolares con retardo lectográfico gnósicopráxico. Lo que es un indicador de problemas de bajo rendimiento escolar (Macotela, Bermudez y Castañeda (1987).

El desempeño en los subtest de percepción visual citados como "Constancia de Forma" y "Posición en el Espacio" fué inferior en los escolares con retardo lectográfico. Estos descubrimientos son acordes con lo planteado en la clasificación de Azcoaga, Derman e Iglesias (1979), dado que sostienen que el retardo lectográfico gnósicopráxico es debido a alteraciones perceptivo-visuales.

La ausencia de una correlación significativa entre los subtest de percepción visual (Frostig) y los errores específicos; cuando teóricamente se espera una relación necesaria, llevan a replantear la calidad de los antecedentes técnicos de la construcción del Frostig (Adelman y Taylor, 1993; Sánchez, 1985).

En otro asunto, la presencia de errores de articulación fué parecida para ambos grupos. Estos hallazgos ratifican las aseveraciones de Azcoaga, Derman e Iglesias (op. cit); con respecto a que en el retardo lectográfico gnósicopráxico lo que está afectado son las gnosias visoespaciales, temporoespaciales y las práxias manuales, y no la elocución del lenguaje, como sería el caso del retardo lectográfico afásico.

Finalmente, las dificultades encontradas para seleccionar sujetos que cubrieran todas las características, limitó la posibilidad de tener una muestra amplia y, por lo tanto, de que fuera representativa. Ello demandó el uso de una prueba de la estadística no paramétrica, la cual tiene ciertas inconvenientes: a) tienden a disipar los datos y con ello se pierde información; b) disminuyen la potencia de las pruebas; y c) conducen a la aceptación de la hipótesis nula con más frecuencia de lo que debería (Elorza, 1987).

3.- Recomendaciones

Conforme a los hallazgos planteados anteriormente, y considerando los estudios ya referidos en el análisis de resultados, se propone lo que sigue.

Sería conveniente ampliar el tamaño de la muestra, incluyendo a escolares con y sin retardo lectográfico del turno matutino y de otras instituciones públicas, con el fin de lograr mayor representatividad.

Por otro lado, que la valoración lingüística no sólo incluya articulación, como fué el caso del presente estudio, sino otros aspectos de la competencia lingüística, tal como el uso que los escolares con problemas de aprendizaje hacen de los aspectos semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje. La estimación pragmática podría facilitar, por ejemplo, la anticipación de intenciones que se dan entre docentes-alumno (e.g., determinar el porqué se lee, conocer los esquemas de conocimiento del niño), detectar el uso que hacen los niños del lenguaje verbal.

Además, sería conveniente la elaboración de un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora que incluya, especialmente para los escolares con retardo lectográfico gnósicopráxico de 4o. y 5o. grado básico, un programa de rehabilitación de las gnósias visoespaciales, principalmente centrado en mejorar la "constancia de forma" y la "posición espacial".

La instrucción deberá centrarse principalmente en las estrategias para detectar las categorías relacionadas con las declaraciones internas de los personajes, básicamente las enfocadas en las metas, motivos, pensamientos y sentimientos del protagonista (Dunning, 1987; Emery y Mihalevich, 1987; citados por Montgue, Maddux y Dereshiwsky, 1990); dado que ésta es una categoría especialmente difícil para los niños con problemas de aprendizaje. Las otras categorías también deberán considerarse, en especial "escenario", "problema", "intento", "resultado", "final" e interpretación temática del título; dado que la frecuencia de éstas fué baja.

Sería conveniente incluir textos narrativos que faciliten, en combinación con la instrucción, el uso de estrategias de "generalización" y construcción (para este último, en especial la interpretación de metáforas) y no sólo de "supresión", como fué el caso del texto del presente estudio; dado que estas son estrategias fundamentales para el almacenamiento, recuperación e inferencias de información textual (Mc Kood, 1977; Gutiérrez Calvo y Carreiras; citado por Ruiz, 1991; Kintsch y Van Dijk, 1978).

También que se genere un programa en estrategias de comprensión lectora que proporcione suministros instruccionales (e.g., preguntas intercaladas, redes, mapas, diagramas de flujo), ya que se ha comprobado facilitan la representación esquemática y entendimiento de la estructura textual (Anderson, 1978; Ambruster, 1980; Dansereau, 1979; Idol, 1987).

Favorecería una enseñanza de la gramática de historia apoyada en el uso de pictografías (dibujos abstractos representativos de cada una de las categorías de la gramática de historia), dado que han probado ser facilitadores en la adquisición del esquema de historia en niños con dislexia (Newby, Caldwell y Recht, 1989).

Se sugiere también la combinación de enseñanza en gramática de historia con tareas en las que los niños construyan sus propias historias atendiendo a lo aprendido, iniciando inclusive a nivel de oración; dado que se ha probado que con tal ejercicio incluyen más categorías de la gramática de historia (Ripich y Griffin, 1988).

Para el caso de los niños con retardo lectográfico gnósicopráxico, sería propicio facilitarles la enseñanza de la gramática de historia mediante la lectura oral de cuentos cortos. Dado que, leer y retener es más difícil (y más cuando existe agnósias visoespaciales) que relatar una historia en voz alta (Ripich y Griffin, 1988). Además de que tal proceder posibilita centrarse en sus fortalezas (audición) y recalazar recursos, destinados en un principio al aspecto visoespacial y mecánico de la escritura, hacia la comprensión (Azcoaga, 1979).

En consideración de diversos estudios que enfatizan la instrucción de otros factores cruciales para el manejo del esquema de historia en niños con problemas de aprendizaje (Torgesen, 1986; Torgesen, 1982 y Wong, 1985; citados por Montgúe, Madduk y Dereshiwsky, 1990); se recomienda también el uso de estrategias para la activación del conocimiento conceptual, de los conocimientos previos, de las inferencias, del conocimiento estratégico (tal como está contemplado en el programa de entrenamiento de Cooper, 1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Referencias bibliográficas

- Abrahamsen, P.E. y Shelton C.K. (1989) Reading comprehension in adolescents with learning disabilities: semantic and syntactic effects. *Journal of Learning Disabilities*. 22 (9). 569-571.
- Adelman, S.H. y Taylor, L. (1993). Learning problems and learning disabilities. California: Brooks/Cole Publishing Company; 341, 342, 341-353.
- Argos Vergara (1977). Diccionario Enciclopédico. España.
- Azcoaga, J.E., Derman, B., y Iglesias, P.A. (1979). Alteraciones del aprendizaje escolar. España: Paidós Neuropsicología.
- Bañuelos, M.A.M., Escobar, A. E., Lopez, R.E. (1991). Estrategias cognoscitivas. U.N.A.M., C.I.S.E., Serie: Sobre la Universidad 16.
- Baumann, F. J. (1990). La comprensión lectora: cómo identificar la idea principal en el aula. Madrid: Visor.
- Berruecos, T. P. (1959). Muestreo estratificado, con probabilidad proporcional al tamaño de los estratos, en la población escolar urbana, diurna, del Distrito Federal, México, sobre los defectos del lenguaje, de la comprensión de la lectura y de la coincidencia de ambos. México: Acta audiológica y foniátrica hispanoamericana, No.2 , 108 y 115.
- Berruecos, M.P., Medina U. E. (1976). Los problemas de aprendizaje. México: Edimal.
- Bima J. H., Schiavoni C.(1984). El mito de la dislexia: diagnóstico, prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. México: Prisma.
- Brown, L. A., Day, D.J. (1983). Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22, 1-14.
- Campione, J.C. y Armbruster, B.B. (1985). Acquiring information from texts: An analysis of four approaches. Thinking and learning skills. New Jersey: Hillsdale.

Ckeachie, J. W., Pintrich, R. P., y Lin G. Y. (1985). Teaching Learning Strategies. Educational Psychologist. 20 (3), 153-160.

Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Cuadernos de pedagogía. Julio-Agosto, 216, 15-18.

Condemarin, G.M., Bromquist, L. M. (1970). La disllexia: manual de lectura de lectura correctiva. Argentina: Editorial Universitaria S.A.

Contreras R. M. S. (1992). Identificación de los efectos derivados de la inducción de dos diferentes estrategias de aprendizaje sobre la comprensión de un texto que varía en el tipo de estructura de contenido. Tesis maestría. Facultad de Psicología. U.N.A.M.

Cooper, D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Alianza.

Cortez, P., González, E., y Tilch, G., (1985). Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su desarrollo. Tesis profesional. Facultad de Psicología. U.N.A.M.

Dansereau D. F.(s/f). Learning strategy research. Texas, 209-233 (sin más datos).

De Vega, M. (1989) Introducción a la Psicología Cognitiva. México: Alianza Editorial.

De Vega, Carreiras, Gutierrez y Alonso. (1990). Lectura y comprensión. Madrid: Alianza Psicológica.

De Weiss, P.S., López, A.L. (1986). Como investigar en ciencias sociales. México: Trillas.

Díaz, B. F., Aguilar, V.F. (1988). Estrategias de intervención en el campo de la comprensión de textos académicos con estudiantes de nivel medio y superior. U.N.A.M. Programa de publicaciones de material didáctico. 0831, 30-41.

Díaz, B. F. (1992). El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. U.N.A.M. Programa de publicaciones de material didáctico. 0831, 27-39.

Frostig, M. (1991). Método de evaluación de la percepción visual. U.N.A.M. Programa de publicaciones. 0860, 1-23.

García, P. R. (1987). Larousse básico: Diccionario escolar. México: Larousse.

Gearheart, B.R.(1985). Incapacidad para el aprendizaje. México: Manual Moderno.

Gómez, P.M. y col. (1982). El proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño. México: Dirección General de Educación Especial (SEP), 233-257.

Hallahan, D. y Kauffman, J., (1984). Exceptional Children: an introduction to special education. Prentice Hall.

Haroldo, Elorza (1987). Estadísticas para las ciencias del comportamiento. México: Harla, 49-52, 291.

Hernández, R. G.; Drummond-Rojas S. (s/f). Desarrollo de la reconstrucción de narrativas lógico-causales y arbitrario-temporales en la niñez. Facultad de Psicología. U.N.A.M. 9-29.

Kaufman, M.A., Rodríguez, M.E. (s/f). La escuela y los textos. México: Santillana, 17-27.

Kinstel y Van Dijk (1977). Toward a Model of Strategic Discourse Processing. New York: Academic Press, 1-19.

Kinstch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a Construction-Integration Model. Psychological Review. 95 (2), 163-182.

Koppitz, M. (1984). Dibujo de la Figura Humana en los niños. Argentina: Guadalupe, 19-53.

León C. J. A., García, M. J. A. (1989). Comprensión de textos e instrucción. Cuadernos de Pedagogía. 169, 54-59.

Macotela, F. S. (1992). Introducción a la educación especial. México: McGraw-Hill.

Macotela, F. S., Bermudez, L.P. y Castañeda, R.I. (1987/94). Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.): Un Modelo Diagnóstico-Prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas. Facultad de Psicología (U.N.A.M).

Macotela, F. S. (1993). Problemas de aprendizaje. U.N.A.M. Programa de publicaciones de material didáctico. 0182, 3-32.

Marchesi A., Carretero, M. y Palacios, J. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Psicológica, Tomo III.

Marchesi, A., Paniagua, G. (s/f). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. Infancia y Aprendizaje.

Martos, N. Eloy; García, R. G. (1993) Cómo trabajar la idea principal: el resumen. Cuadernos de Pedagogía. Julio- Agosto 216, 75-78.

Mayer, R.E. y Weinstein. (1982). Enseñando estrategias de aprendizaje (sin más datos).

Mayer, R.E. (1984). Aids to text Comprehensión. Educational Psychologist, 12, 1, 30-42.

McKeachie, J. W., Pintrich, R. P., y Lin G. Y. (1985). Teaching Learning Strategies. Educational Psychologist. 20 (3), 153-160.

Melgar, G. (1976). Cómo detectar al niño con problemas de lenguaje. México: Trillas, 9-33.

Mercer, D.C. (1987). Dificultades en el aprendizaje. México: Paidós.

Moates, R.D., Schumacher M.G.(1977). An Introduction to Cognitive Psychology. California: Amblishing Company Inc.,184-206.

Montgue, M.; Maddux D.C., Dereshiwsky I.M. (1990). Story grammar and comprensión and production of narrative prose by students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. 23 (3), 190-197.

Newby F.R., Caldwell JA., Recht R.D. (1989). Improving the reading comprehension of children with dysphonetic and dyseidetic dyslexia using story grammar. Journal of Learning Disabilities. 22 (6), 373-379.

Nieto, H. M. (1976). El niño disléxico. México: Prensa Médica.

Nieto, H.M. (1987). ¿Porqué los niños no aprenden? México: Prensa Médica Mexicana.

Peón Zapata, M.M. (1991). Apuntes del Curso Innovaciones Psicoeducativas para el manejo del Aprendizaje en el Salón de Clases. Ejercicios y apuntes para el maestro. Facultad de Psicología. U.N.A.M. (sin publicar).

Riley J.N. (1989). Piagetian Cognitive Functioning in Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities. 22 (7), 444-449.

Ripich N. Danielle.; Griffith L. Penny. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabilities children: story structure, cohesion and propositions. Journal of Learning Disabilities. 21 (3), 165-172

Rottman, R.T. ,Cross, R.D. (1990). Using Informed Strategies for Learning to Enhance the Reading and Thinking Skills of Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities. 23 (5), 270-276.

Ruiz, V. J. M. (1991). Psicología de la memoria. Madrid: Alianza, 303-309.

Samuels, J.S. (1983). A cognitive approach to factors influencing reading comprehension. Journal of Educational Research. 76 (5), 261-266.

Sánchez, E. (1985). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En Marchesi A., Carretero, M. y Palacios, J. (Comps.). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Psicológica.

Sánchez, E. (1985). Estrategias de intervención en los problemas de lectura. En Marchesi A., Carretero, M. y Palacios, J. (Comps.). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Psicológica.

Santos, B.O. (1989). Language skills and cognitive processes related to poor reading comprehension performance. Journal of Learning Disabilities. 22 (2), 131-132.

Sheppard, P. (1989). Introducción a la educación especial. U.N.A.M. Programa de publicaciones de material didáctico. 0189, 1-9.

Siegel, S. (1974). Estadística No Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta. México: Trillas, 121-187.

Simmonds P.M.E (1990). The effectiveness of two Methods for teaching a Constrain-Seeking Questioning Strategy to students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities 23 (4), 229-232.

Simmons, C.D., Kamceni J.E. (1990) . The Effect of Task Alternatives on Vocabulary knowledge: A Comparison of Students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. (23) 5, 291-297.

Taylor K. K. (1986). Summary Writing by young children. Reading Research Quarterly. 21(2), 193-207.

Valiña D. Ma., Bernal Ma. del Mar. (1990). Procesamiento estructural de historias: ¿Reglas, Macro-Reglas o Modelos Mentales? Revista de Psicología General y Aplicada. 43 (2), 155-167.

Vazquez, G. (1982). La capacitación y la educación continua de los ingenieros civiles del sector público Instituto de Investigaciones Sociales y de la Educación. A.C.

ANEXOS

ANEXO 1
PRUEBA PARA DETECTAR RETARDO LECTOGRAFICO
(PRUEBA DE GNOSIAS-PRAXIAS)

INSTITUTO NACIONAL DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

FICHA DE EXPLORACION

Nombre del paciente: _____ Edad: _____

Escolaridad: _____ Exp: _____

Diagóstico: _____

I Gnosias Visuales

a) Figura fondo: _____

b) Memoria de formas: _____

c) Nombrar espontáneamente colores: _____

II Coordinación Visomotora

a) Copia de trazos: _____

b) Copia de letras, números, palabras y frases: _____

III Gnosias auditivas

a) Repetición de rimas y frases: _____

b) Síntesis oral de palabras cortas en sílabas: _____

c) Síntesis oral de palabras deletreadas: _____

d) Figura fondo auditiva: _____

e) Repetición de palabras fonéticamente parecidas: _____

f) Recitar el abecedario de memoria: _____

IV Gnosias corporales

a) Nombrar y señalar partes del cuerpo: _____

b) Imitación de movimientos corporales: _____

c) Dibujo de la figura humana: _____

d) Nivel que alcanza en este nivel: _____

V NoCIÓN ESPACIAL

- a) Mirar en distintas direcciones: _____

- b) Señalar hacia distintas direcciones y desplazarse o girar hacia donde señalo: _____

- c) Señalar objetos cercanos o lejanos a él: _____

- d) Ubicarse en distintas posiciones en relación con los objetos del ambiente: _____

- e) Teniendo los ojos cerrados, señalar objetos vistos anteriormente: _____

- f) Imitación de movimientos de brazos en diferentes niveles y direcciones haciendo círculos en el aire _____

VI NoCIÓN DERECHA IZQUIERDA

- a) Ordenes simples: _____ Ordenes complejas: _____
- b) Derecha izquierda de la persona de enfrente: _____
- c) Imitación motora rápida: _____

VII GNOSIAS DÍGITO MANUALES

- a) Sensibilidad digital: _____

VIII GNOSIAS TEMPORALES

- a) Que día es hoy: _____ Ayer: _____ Mañana: _____
- b) Los días de la semana ordenadamente: _____
- c) Los meses del año: _____ Estaciones: _____ Ubicar fechas importantes de acontecimientos históricos: _____
- d) Manejo de ejercicios secuenciales: _____

IX GNOSIAS TÁCTILES Y HEPATÍCAS

- a) Distinguir texturas: _____ Formas: _____ Contornos: _____
Tamaños: _____ Pesos: _____
- b) Distinguir diferentes objetos por el tacto, permitiendo su manipulación: _____

- c) Distinguir estimulación vibratoria y manual en distintas partes del cuerpo: _____

- d) Distinguir el número de veces que se ha estimulado manualmente o con el vibrador en diferentes partes del cuerpo: _____

- e) Distinguir trazos, figuras, letras y números que se han trazado en la piel del niño, en diferentes partes del cuerpo: _____

PRAXIS

X Lateralidad

- a) ¿ Tiene definida su lateralidad ? _____
- b) ¿ Cual es su lateralidad predominante ? _____
- c) No obstante se diestro, ¿ Hay sintomas de zurderia ? _____

XI Ritmo

- a) Mover diferentes partes del cuerpo obedeciendo un ritmo marcado con palmadas u con instrumentos de percusión: _____
- b) Repetición de diferentes modelos de estructuras rítmicas: _____

O O O OOOO OO OO OO OO OOOO OOO O O O
 OOO O O OOOOOOO O O O OO OOO OOOOOOO OOOOOOOO
 OOO OOO O OOO OO O O O OOOO OOO OO O OOO OOOO OOOOOO

- c) Percepción del ritmo de las palabras: marcar el ritmo de palabras y frases dando un golpe por cada sílaba: _____
- d) Pedirle al niño que diga el número de sílabas que tienen algunas palabras como: peso, boca, puerta, cuento, escuela, colegio, invierno, miércoles, avenida, aguacero, cultura, civilización, etc., de 20 a 30 en adelante: _____

XII Equilibrio

- a) Pararse en un solo pie: observar el pie elegido y el tiempo que se sostuvo inmóvil en esa posición: _____ de 5 años en adelante
- b) Brincar en un solo pie y observar el pie elegido y el tiempo: _____ de 6 años en adelante
- c) Pasar de la posición de pie a sentarse y luego acostado sin apoyo corporal ni en objetos ambientales. Regresar de la misma manera, de acostarse a sentado y luego ponerse de pie: _____ de 7 a 8 años en adelante

XIII Movimientos alternos y simultáneos

- a) Movimientos alternos y simultáneos con las muñecas de ambas manos: _____
- b) Con los hombros derecho e izquierdo: _____
- c) Muñecas y puntas de los pies: _____
- e) Hombros y rodillas: _____

XIV Praxis bucolinguales, oculomotores y digitomanuales

- a) Imitación de diversos ejercicios labiales y linguales de soplo y absorción: _____

- b) Imitación de movimientos digitales: _____
- c) Observar si puede seguir objetos con la mirada sin mover la cabeza de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo: _____

XV Lenguaje

- a) ¿ Que problema de lenguaje presenta ? _____
- b) Nivel de los siguientes aspectos del lenguaje explorado:
FONOLOGICO: _____

SINTACTICO: _____

PRAGMATICO: _____

- c) En caso de aplicación de otra prueba del lenguaje:
Nivel lingüístico global: _____

Nivel de pensamiento lógico: _____

Observaciones complementarias sobre la conducta del niño: _____

Aspectos que requieran una exploración más profunda: _____

Fecha: _____ Realizó la exploración: _____

ANEXO 2

"TEST PARA DETECTAR DISLEXIA"

INSTITUTO NACIONAL DE LA COMUNICACION HUMANA
SECRETARIA DE SALUD
TURNO VESPERTINO

TEST DE DETECCION DE DISLEXIA ESPECIFICA (BLONQUIAS-CONDEMARIN)

Nombre _____ Edad _____

Examinador _____ Fecha _____

Diagnóstico _____

1.- NIVEL DE LECTURA:

1.- El nombre de la letra: El examinador debe decir "Diga el nombre de estas letras", se señala la "b" se llama be.

b _ m _ c _ l _ a _ g _ d _ p _ s _ e _ ch _ q _ r _ ñ _

2.- El sonido de la letra: "Diga el sonido de cada una de las letras". El sonido de esta letra "l" es l.

l _ m _ s _ ll _ q _ r _ t _ b _ ch _ j _

3.- Sílabas directas con consonante de sonido simple: "Diga estas partes de palabras". Se señalan.

sa _ te _ me _ lu _ ri _ fa _

4.- Sílabas directas con consonante de doble sonido: "Ahora léa estas partes de palabras. Se señalan.

ci _ ga _ ge _ cu _ gi _

5.- Sílabas directas con consonantes dobles: "Léa estas"

llo _ cha _ rri _ lle _ rru _ cho _

6.- Sílabas con consonante seguida de "u" muda:

gue ___ qui ___ gui ___ que ___

7.- Sílabas indirectas de nivel simple:

is ___ ac ___ in ___ em ___ ul ___ at ___

8.- Sílabas indirectas de nivel complejo:

eb ___ et ___ ap ___ ex ___ af ___ ad ___

9.- Sílabas complejas:

til ___ pup ___ mos ___ cam ___ sec ___ lin ___

10.- Sílabas con diptongo de nivel simple:

mie ___ tua ___ fue ___ rou ___ nio ___ pia ___

11.- Sílabas con diptongo de nivel complejo:

lian ___ reis ___ viul ___ siap ___ boim ___ siec ___

12.- Sílabas con fonogramas de nivel simple:

bra ___ fli ___ gro ___ dru ___ clo ___ tri ___

13.- Sílabas con fonogramas de nivel complejo:

glus ___ bren ___ tris ___ plaf ___ blen ___ frat ___

14.- Sílabas con fonograma y diptongo simple:

brio ___ crue ___ trau ___ glio ___ pleu ___ drie ___

15.- Sílabas con fonograma y diptongo de nivel complejo:

crian ___ fleun ___ prien ___ clous ___ triun ___ bloud ___

II. ERRORES ESPECIFICOS

1.- Sonidos acústicamente próximos: Letras confundibles por sonidos al principio de cada palabra.

El examinador debe pronunciar cada palabra por separado y el paciente debe señalar la letra con que tal palabra comienza.

"Yo voy a decirle una palabra a usted, me va a mostrar la letra con que cada palabra empieza". Por ejemplo: Yo digo "mono" ¿con qué letra comienza? (si el paciente no ha entendido, el examinador puede señalar la letra correspondiente).

chado_____ fido_____ trapo_____ boso_____ pobo_____

muta_____ dopo_____ llofón_____ gupa_____ jallón_____

quebo_____ napo_____

y j s ll ch f d t l
y f j b s ll ch ñ j
c k m t d y ñ l m
d ñ t s p g y ll j
s t d m p g s j q
s m n l b ll j n m

2.- Partes finales de la palabra: Letras confundibles al final de la palabra.

"Yo voy a decirle una palabra y usted me va a mostrar nuevamente con el dedo la letra con que una palabra termina". Por ejemplo: Yo digo "juguete" ¿con qué letra termina? (si el paciente no ha entendido al examinador puede señalar la letra correspondiente).

amog_____ pachall_____ frab_____ tamoj_____ arrat_____

luf_____ gach_____ cafid_____ craton_____ crap_____

antir_____ fomis_____

m y f g ñ ll j y s
j ñ ll ch g d f t l
t b ñ f p m u j s
f j t ll g p b t s
r s d t m m rr p n
f v b j s ch j s c

3.- Letras confundibles por grafías semejantes: Diferencias sutiles de grafías. "Estas palabras no significan nada pero trate de leerlas como son".

nomino_____ ohnado_____ deste_____ alledo_____

rechino _____ chaquillo _____ laqueta _____ sagueso _____

quiguifi _____ voyate _____ ifjuti _____ quellimi _____

4.- Letras confundibles con distinta orientación espacial:

"Estas palabras no significan nada pero intente leerlas como son";

dado _____ dipo _____ bade _____ quepo _____

quido _____ dudo _____ bapi _____ quiipi _____

dupopi _____ pabade _____ numo _____ saute _____

5.- Inversiones completas de letras:

la _____ sol _____ se _____ ap _____

las _____ nos _____ los _____ al _____

os _____ son _____ lo _____ sol _____

6.- Inversiones de orden de letras en la sílaba:

palta _____ sobra _____ trata _____ pulmón _____

turco _____ tronco _____ balcón _____ negar _____

sabré _____ calvo _____ nóbel _____ pardo _____

7.- Inversiones de sílabas:

lema _____ saco _____ dato _____ tapa _____

tala _____ cabo _____ sopa _____ toga _____

saca _____ choca _____ cala _____ caro _____

NUEVO TEXTO DE DIAGNOSTICO ESPECIFICO

Lectura desde tercer año.

Había una vez una niña que se llamaba Luchita. Vivía en una charca con su hermano Ricardo. Un día el padre les regaló un potrillo alazán. Se divertían mucho con él. Una vez Ricardo lo estaba molestando se asustó el potrillo y salió corriendo al galope. El pobre

Ricardo se cayó en un barro. Cómo se reía Luchita cuando lo vió. Estaba cubierto de barro de pies a cabeza.

COMPRESION LECTURA

- 1) ¿Cuál es el título del cuento? _____
- 2) ¿Quiénes eran Ricardo y Luchita? _____
- 3) ¿Quién les regaló el potrillo? _____
- 4) ¿Dónde vivían Luchita y Ricardo? _____
- 5) ¿Qué más les pasó? _____

- *Tiempo: _____ *Errores: _____
- *Calidad de la lectura: _____
- *Hábitos de lectura: _____
- *Otros: _____

ESCRITURA

- 1) A la copia: _____

- 2) Al dictado: _____

- 3) Escritura espontánea: _____

ANEXO 3
"Prueba de Percepción Visual"
(Frostig)

La prueba de percepción visual esta compuesta de 5 subtest (Frostig, 1961):

+ **Coordinación Motora de Ojos:** consiste en el trazo continuo de líneas rectas, curvas anguladas, entre los límites de los diversos grosores o de un punto a otro sin líneas guía.

+ **Discernimiento de Figuras:** consiste en el cambio de percepción de los dibujos, con fondos progresivamente más complejos; se emplean figuras geométricas en inserción y ocultas.

+ **Constancia de Forma:** consiste en el reconocimiento de figuras geométricas que se presentan en una gran variedad de tamaños, matices, texturas, posiciones en el espacio y figuras geométricas similares.

+ **Posición en el Espacio:** consiste en la diferenciación de trastrueques y rotación de figuras en serie; se emplean dibujos esquemáticos representativos de objetivos comunes.

+ **Relaciones Espaciales:** implica al análisis de patrones y formas sencillas; que consisten en líneas de diversos ángulos y tamaños, las que se copiarán usando puntos como guías.

Los criterios de calificación se especifican en el manual de percepción visual (Frostig, 1961).

ANEXO 4

"Gramática de Narraciones y sus Categorías"

Una estructura narrativa refiere aquella organización textual en la que se mencionan acciones y sucesos (secuenciados temporal y espacialmente), categorizados en dos tipos de unidades principales: escenario y uno ó más episodios. Cada episodio consiste de un evento iniciador, una respuesta interna, un plan, un intento, una consecuencia y una reacción, en este orden. Conformando en total 7 categorías, éstas son:

- a) Escenario: el lugar en donde se desarrolla la historia.
- b) Evento instigador: el que cambia el estado de asuntos del ambiente e instiga una respuesta en el protagonista.
- c) Respuesta interna: la que es generada por el evento instigador; constituida de respuestas afectivas, metas, deseos y pensamientos.
- d) Plan: planificación mental de las acciones que han de resolver el evento instigador.
- e) Intento: esta categoría enlaza la meta del protagonista a la acción de la misma.
- f) Consecuencia directa: la que señalan si la meta fue alcanzada y los cambios significativos que resultan del intento.
- g) Reacción interna: la que enfatizan los sentimientos y pensamientos del protagonista en relación a los resultados logrados.

**"Criterios de Calificación de la Estructura Narrativa
aplicada a la elaboración del Resumen"**

Puntuación:

- | | |
|--|--|
| 1. Título: El tesoro de los pobres | 1 Si está presente
0 Si está ausente |
| 2. Escenario: Choza ó casa | 1 Si está presente
0 Si está ausente |
| 3. Personajes: 2 viejos (ó 2 pobres)
y un gato | 2 Si está completa
1 Si está una parte
(2 viejos ó un gato)
0 Si está ausente |
| 4. Problema: No tenían casa | 1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta
(e.g., no tenían nada) |
| 5. EPISODIO 1 | |
| a) Evento inicial 1: Encontraron un
gato en el camino | 1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta |
| b) Respuesta interna 1: No pensaron en
comérselo | 1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta |
| c) Intento 1: Le dieron tocino al gato | 1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta |
| d) Resultado 1: El gato echó a nadar | 1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta |
| 6. EPISODIO 2 | |
| a) Evento inicial 2: Encontraron una
choza abandonada | 1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta |

b) Respuesta interna 2: Pasarse la noche
y evitar el frío

1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta

7. EPISODIO 3

a) Evento inicial 3: Dos carbones
brillaron

1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta

b) Resultado: Se sintieron alegres ó
satisfechos

1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó es incorrecta

8. Resolución/ Final: Vieron que el
reflejo de aquellos ojos era el
fuego que los calentó
ó
Los pobres vieron que el reflejo
de los ojos del gato fueron los
carbones

1 Si está correcto
0 Si está ausente
ó está incompleta

ANEXO 5

"Estrategias de Resumen"

Una estrategia de resumen es el procedimiento por el cual se presentan las ideas que se consideran más importantes de un texto, pudiendo coincidir ó no con las macrorreglas de Kinstch y van Dijk (1977). Las tipos de resumen considerados son 5:

a) **Copia literal:** procedimiento por el que se selecciona información literal proveniente de uno ó dos párrafos, sin discriminar entre ideas importantes e ideas secundarias.

b) **Copia literal estratégica:** procedimiento por el que se selecciona información literal proveniente de tres ó más párrafos, sin discriminar entre ideas importantes e ideas secundarias.

c) **Supresión:** procedimiento por el que las proposiciones literales de escaso valor estructural (por ej. las que no son útiles para interpretar otras proposiciones) no se incorporan al resumen.

d) **Generalización:** procedimiento por el que las proposiciones secundarias son substituídas por una proposición general que recoge el sentido general de aquellas, expuesta con las propias palabras.

e) **Construcción:** procedimiento por el que algunos grupos de proposiciones son substituídas por proposiciones ausentes en el texto base, pero que se inducen como condiciones normales, componentes o consecuencias de los hechos explícitos. Las construcciones son inferencias temáticas.

"Criterios de calificación de la Estrategia de Resumen"

Los criterios de valoración de la estrategia de resumen que predominó en el elaboración del resumen es como sigue:

Se dice que el resumen fué elaborado en base a la estrategia de **"Copia Literal"** cuando el procedimiento general consiste en la extracción de información proveniente de una ó dos párrafos del texto. En este caso se asigna 1 punto.

Se dice que el resumen fué elaborado en base a la estrategia de **"Copia Literal Estratégica"** cuando el procedimiento general consiste en la extracción de información proveniente de tres a más párrafos del texto. En este caso se asignan 2 puntos.

Se dice que el resumen fué elaborado en base a la estrategia de **Supresión** cuando el procedimiento general consiste en la **supresión** de información (ver anexo 2bis), incluyendo un mínimo del 60% de proposiciones importantes del total de las proposiciones del resumen. En este caso se asignan 3 puntos.

Se dice que el resumen fué elaborado en base a la estrategia de **Generalización** cuando el procedimiento general consiste en la **generalización** de información (ver anexo 2bis), incluyendo al menos un 60% de proposiciones generalizadas del total de las proposiciones del resumen. En este caso se asignan 4 puntos.

Se dice que el resumen fué elaborado en base a la estrategia de **Construcción** cuando el procedimiento general consiste en la **construcción** de información, incluyendo al menos un 60% de proposiciones construidas del total de las proposiciones del resumen. En este caso se asignan 5 puntos.

ANEXO 6

"Estrategias de Recuperación"

Una **estrategia de recuperación** es el procedimiento por el que se facilita el almacenamiento y recuperación de la información al proporcionarse pistas ó índices (en este caso, las pistas son suministradas por las preguntas del cuestionarios).

Las estrategias de recuperación (denominadas también macroreglas) son de 3 tipos:

1. **Supresión:** "Aquellas proposiciones que tienen escasos valores estructural (por ej. las que no son útiles para interpretar otras proposiciones) no se incorporan a la macroestructura".

2. **Generalización:** "Algunos grupos de proposiciones pueden ser substituídas por una proposición general que recoge el sentido general de aquellas".

3. **Construcción:** "Algunos grupos de proposiciones pueden ser substituídas por proposiciones ausentes en el texto base, pero que se pueden inducir como condiciones normales, componentes o consecuencias de los hechos explícitos en la microestructura". Las construcciones son inferencias temáticas.

**"Criterios de calificación de la prueba de
recuperación"
(estrategias de recuperación)**

La evaluación del cuestionario se basó en las macro-reglas (Kinstch y van Dijk, 1977), cada pregunta podía ser contestada recurrieron a una de las tres macro-reglas. La puntuación asignada a cada "macrorregla" ó "estrategias de recuperación" es:

- a) A Supresión, en ésta categoría el escolar seleccionan proposiciones literales que contesta acertadamente a la pregunta. En este caso se asigna un punto.
- b) A Generalización, en ésta categoría el escolar sustituye proposiciones literales y específicas por proposiciones generales (que recoge el sentido general de aquellas); y que contestan acertadamente a la pregunta. En este caso se asignan 2 puntos.
- c) A Construcción, ésta estrategia consiste en la sustitución de proposiciones por proposiciones ausentes en el texto base, pero que se pueden inducir como condiciones normales, componentes o consecuencias de los hechos explícitos en el texto; y que contestan correctamente la pregunta. En este caso se asignan 3 puntos.

Considerando lo anterior se construyó el siguiente sistema de calificación

Pregunta 1. Exige necesariamente construcción.

Posibles respuestas (se asignan 3 puntos):

- * Las acciones generosas se hacen sentir bien ó
- * Las acciones caritativas son su tesoro ó
- * Darle tocino al gato les hizo sentir bien y ese es su tesoro.

Pregunta 2. Demanda el uso de supresión.

Posibles respuestas:

- * 2 pobres y un gato (se asignan 2 puntos)
- * 2 pobres (se asigna 1 punto)
- * Un gato (se asigna 1 puntos)

Pregunta 3. Exige el uso de supresión.

Demanda el uso de supresión.

Posibles respuestas:

- * No tenían casa (se asignan 2 puntos)
- * No tenían nada ó algún objeto (se asigna 1 punto)

Pregunta 4. Exige **supresión** ó **construcción**.

Posibles respuestas:

- * Lo trataron bien (se asignan 3 puntos)
- * Lo trataron muy bien (se asignan 3 puntos)
- * Le dieron tocino (se asigna 1 punto)

Pregunta 5. Exige **supresión** ó **construcción**.

Posibles respuestas:

- * Para agradecerles ó (se asignan 3 puntos)
- * Como recompensa (se asignan 3 puntos)
- * Le dieron tocino (se asigna 1 punto)

Pregunta 6. Demanda el uso de **supresión**.

Posibles respuestas:

- * Si, tuvieron una casa ó (se asignan 2 puntos)
- * Si, pasaron la noche calientes (se asignan 2 puntos)
- * Si, y otra explicación (se asigna 1 punto)

Pregunta 7. Exige necesariamente **construcción**.

Posibles respuestas:

- * No, eran los ojos del gato (se asignan 3 puntos)
- * Otra explicación distinta (se asigna 0 puntos)

Pregunta 8. Exige necesariamente **construcción**.

Posibles respuestas:

- * Inciso "c" (se asigna 3 puntos)
- * Inciso "a" ó "b" (se asigna 0 puntos)

ANEXO 7

"Errores Específicos"

Los **errores específicos** se refieren a aquellas alteraciones en los aspectos estructurales de letras, palabras y oraciones. Los tipos de errores específicos que se consideraron (conforme a la clasificación de Macotela, Bermudez y Castañeda, 1987) son:

- a)Distorsión: altera la letra ó palabra de manera que no se entiende lo que escribe ó lee.
- b)Adición: agrega letras, sílabas o palabras.
- e)Transposición: traslada o cambia de lugar las letras de una sílaba o palabra, o las palabras dentro de un enunciado.
- d)Omisión: omite letras, sílabas ó palabras.
- e)Sustitución: cambia letras, sílabas ó palabras por otras de sonido diferente, generalmente alterando el significado al leer ó escribir.
- f)Inversión: invierte la posición de letras de igual orientaeión simétrica.
- g)Unión: une la última letra o sílaba, de una palabra, a la siguiente palabra.
- h)Separación: separa las letras ó sílabas dentro de la palabra.

ANEXO 8

"Errores de Regla"

Los **errores de regla** se refieren a aquellos que denotan un deficiente manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico. Los tipos de errores de regla que se evalúan (conforme a la clasificación de Macotela, Bermudez y Castañeda, 1987) son:

- a) **Sustitución ortográfica:** cambiar letras por otras de sonidos similares sin respetar reglas ortográficas.
- b) **Omisión ortográfica:** cuando al escribir se omite incorrectamente la "h".
- c) **Omisión de acentos.**
- d) **Omisión de signos de puntuación (incluye signos de interrogación y admiración).**
- e) **Sustitución de mayúsculas por minúsculas (y vis.).**

ANEXO 9

"Errores de Articulación Lingüística"

Los **error de articulación lingüística** se refiere a aquellas deficiencias en la producción oral de un sonido ó de combinaciones de sonidos. Algunos tipos de errores de articulación (conforme a la clasificación de Melgar, 1976) son:

- a) **Sustitución:** se refiere al remplazo de un sonido correcto por uno incorrecto, sea que ocurra en la posición inicial, media ó final de una palabra hablada.
- b) **Omisión:** se refiere a la ausencia de un sonido en una palabra hablada.
- c) **Adición:** se refiere al hecho de que un sonido, que no pertenece a la palabra, se añade a cualquier parte de ella.
- d) **Distorsión:** cuando se produce un sonido, que aunque se aproxima al fonema correcto, no resulta exacto ni se encuentra en el sistema fonológico del habla española.

**"Criterios de clasificación de los errores de articulación
lingüística, de los errores de regla y
de los errores específicos"**

En cada prueba se calculó el cociente de errores en copia (Peón, 1991), que se refiere a la frecuencia de error por palabra en las distintas categorías (e.g., adición, distorsión). Se obtiene del modo que sigue:

1. Contar el número total de palabras escritas (para el caso de articulación lingüística, el número de dibujos presentados; para el caso de los errores de regla y específicos, el número total de palabras escritas en la copia del resumen).
2. Se suman el total de faltas conforme a las categorías de error (e.g., número de omisiones, número de).
3. Se divide el total de errores entre el total de palabras, lo que nos da por resultado el Cociente de Errores. Es decir:

$$\frac{\text{Total de errores}}{\text{Total de palabras}} = \text{Cociente de error}$$

Anexo 10

"Ficha para valorar nivel socioeconómico"

Estudio Socioeconómico (Fierro y Aguirre, 1993).

Nombre del padre: _____

Edad: _____ Escolaridad _____

Estado civil: _____ Ocupación: _____

Nombre de la madre: _____

Edad: _____ Escolaridad _____

Estado civil: _____ Ocupación: _____

1. Ingresos mensuales que aporta:

Padre: _____ Madre: _____

2. La casa donde habita es: rentada () propia ()

Otro () Especifique: _____

3. ¿Qué tipo de casa es ?

casa sola () departamento () condominio ()

vecindad () otro: _____

4. ¿Qué tipo de construcción tiene su casa?

Ladrillo y losa de cemento ()

Ladrillo y lámina de asbesto ()

Adobe y teja ()

Madera y teja ()

Madera y lámina ()

Otro: _____

5. ¿Con cuántos cuartos cuenta la casa?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 o más ()

6. ¿Cuáles son los servicios públicos con que cuenta la colonia?

Luz () Agua () Pavimento () Drenaje () Alcantarillado ()

7. ¿Hay transporte público cercano? si () no ()

8. ¿ Cuenta en su casa con: licuadora () refrigerador ()

batidora () televisión () radio () videograbadora ()

tostador () horno de microondas ()

9. ¿Asisten sus hijos a escuela: particular () pública ()

10. ¿Con qué tipo de asistencia médica cuenta la familia?

11. ¿Qué actividades desarrolla la familia en sus tiempos libres?

Cine () Teatro () Museo () Centro recreativos ()

Otros:

Criterios para la asignación del nivel socioeconómico:

El nivel socioeconómico de los participantes abarca, en lo económico, desde el nivel bajo alto hasta el medio alto; para el social del nivel bajo al medio. Los criterios de inclusión se enuncian enseguida.

El nivel económico se determinó por los ingresos totales de la familia, en base a número de salarios mínimos, la clasificación es la que sigue: a) bajo-medio, para ingresos de 1 salario mínimo a menos de 2; b) medio-bajo, para los que perciben de 2 a menos de 3 salarios mínimos; y c) medio-alto, de 3 a menos de 5 salarios mínimos.

El nivel social lo determinó el nivel de escolaridad de los padres. La clasificación es la que sigue: a) nivel bajo, se asignó a aquellos que terminaron el ciclo básico (primaria), con estudios inconclusos a nivel medio (secundaria), ó se dedican a oficios no académicos; y b) nivel medio, para los que terminaron el ciclo medio, tienen una carrera técnica ó carrera corta.

ANEXO 11

"Ficha para valorar el desempeño escolar actual"

Anote, en las líneas y cuadros que siguen, el grado y las calificaciones obtenidas por su hijo desde el inicio del año escolar hasta la fecha.

Grado escolar _____

Calificaciones:

	1o.	2o.	3o.	Mes 4o.
Español				
Ciencias Sociales				
Ciencias Naturales				

Criterios de para la asignación del nivel de desempeño escolar:

b) Con un nivel de lectura bajo, medido por el promedio de sus calificaciones en Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de los dos primeros meses de 5o. grado, debiendo alcanzar un promedio entre 7 y 6 (se redondearán la calificación en caso de presencia de decimales).

b) Con un nivel de lectura medio ,medido por el promedio de sus calificaciones en Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de los dos primeros periodos de 5o. grado básico, debiendo alcanzar un promedio entre 8 y 9 (se redondearán la calificación, en caso de presencia de decimales).

ANEXO 12

"Instrucciones de la Prueba de Resumen"

Instrucciones para la realización de la prueba de comprensión lectora:

Les voy a dar un -cuento, texto- quiero que lo lean con mucho cuidado para tratar de entenderlo porque:

Primero, van a hacer un resumen que contenga las ideas más importantes del cuento. Para esto van a poder consultar el cuento y después

Segundo, van a contestar un cuestionario sobre el cuento, para lo cual no van a tener el texto enfrente.

Cuando hayan terminado de leerlo una vez, quiero que levanten la mano.

Entienden lo que tienen que hacer:

- a) Dar el texto a que lo lean "acuerdense de poner atención para entenderlo" (hasta que todos terminen)
- b) Dar el resumen con el texto.
- c) Dar el cuestionario sin el texto.

ANEXO 13

"Texto: "El Tesoro de los pobres"

5to/Na/pre-prueba.

EL TESORO DE LOS POBRES

Había una vez, ya no recuerdo en qué país, dos pobres; tanto, que no poseían nada, pero nada de nada. No tenían pan que poner en la alacena ni alacena en que poner el pan. No tenían casa para poner la alacena, ni terreno donde construir una casa. Lo que más echaban de menos no era el pan, sino la casa. Porque de pan siempre encontraban algún mendrugo que llevarse a la boca. Pero hubieran preferido ayunar siempre, sabiendo que tenían una casa donde podrían quemar alguna leña y conversar al lado de las brasas.

En el camino, por el que iban lamentando su desgraciada suerte, encontraron un pobre gato que maullaba. Era en verdad un desgraciado, tan pobre como ellos, pues no tenía más que la piel pelada sobre sus huesos. Si hubiera tenido pelos en la piel, sin duda no hubiera sido tan miserable. Si no hubiera sido tan miserable, seguramente no se le verían los huesos. Pero como no tenía pelos y con su pobre piel sobre los huesos, era, en verdad, un pobre gato.

Los pobres de nuestro cuento se regocijaron al encontrar el gato, y no pensaron en comérselo; por el contrario, le dieron un poco de tocino que les habían dado a ellos por caridad. El gato, después de haber comido, echó a andar delante de ellos y los condujo a una vieja choza abandonada. Había en ella dos asientos y una chimenea, según pudieron ver al entrar. Cuando se encontraron en las tinieblas delante de la chimenea, que la ausencia del fuego hacía más negra todavía, dijeron:

-¡Ah! Si tuviéramos aunque no fuera más que algunos carbones...¡Hace tanto frío!...sería bueno pasar aquí la noche, al lado de la chimenea, contándonos historias.

Pero no había fuego en la chimenea, porque, como he dicho, eran dos pobres, tan pobres, que no tenían nada absolutamente.

De pronto, dos pequeños carbones brillaron en el fondo de la chimenea, Y el viejo se frotó alegremente las manos diciendo a su mujer: "¿Notas ese hermoso calor?" "Si que lo noto" -respondió la vieja- y alargaba las manos hacia el fuego.

Y se miraron alegres ante aquellos dos carbones, tan relucientes que les hicieron olvidar sus pasadas miserias. Toda la noche estuvieron al lado de la chimenea con las manos extendidas hacia aquellas brasas, que seguían reluciendo sin consumirse.

Y cuando llegó la mañana, los pobres que habían pasado satisfechos y sin frío la noche, vieron en el fondo de la chimenea al pobre gato que los miraba con sus grandes ojos de oro. Entonces comprendieron que el reflejo de aquellos ojos era el fuego que los había calentado toda la noche.

ANEXO 14

"Prueba de Resumen"

5to/Na pre *pobres.

RESUMEN

Nombre _____
Grado _____ Grupo _____ Escuela _____
Fecha _____

¿De qué trató la lectura?. Escribe un resumen en los 12 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

ANEXO 15

"Prueba de Recuperación"

5to/Na pre *pobres.

CUESTIONARIO

Nombre _____ Grado _____ Grupo _____

1.-¿Por qué el cuento se llama "El tesoro de los pobres"? Explica tu respuesta.

2.-¿Quiénes son los personajes principales de este cuento?

3.-¿Cuál era el problema principal de los pobres?

4.-¿Cómo trataron los pobres al gato?

5.-¿Por qué el gato habrá llevado a los pobres a la choza?

6.- ¿Resolvieron los pobres su problema al llegar a la choza?. Explica tu respuesta.

7.- ¿Tuvieron los pobres fuego de verdad en la chimenea?. Explica tu respuesta.

8.-¿Cuál de estos refranes presenta el aspecto más importante del cuento?

- a) No por mucho madrugar amanece más temprano.
- b) No hay rosas sin espinas.
- c) La ilusión engaña los sentidos.