

150



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA

ERRORES INTERPRETATIVOS DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN  
NIÑOS DE 4o. A 6o. AÑO DE PRIMARIA

## REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

**MORENO FLORES ROSAURA GERALDINA**

DIRECTOR: MTR. LUIS B. ZARZOSA ESCOBEDO  
ASESORES: LIC. GILBERTO GERARDO WILLIAMS HERNANDEZ  
MTRA. ELENA RUEDA PINEDA



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO. DE MEX. 2002

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## DEDICATORIAS

### A mis padres:

*MIL GRACIAS...*

*por la confianza que siempre han depositado en mi, por contribuir y formar parte de lo que ahora soy, por darme la oportunidad de superarme, pero sobre todo mil gracias por su amor. Los quiero mucho.*

### A Fernando y Ximena:

*Gracias pequeños por alegrarme cada día, y por ser una de las partes más bellas de mi vida.*

### A mi familia:

*Por preocuparse por mi, por interesarse en lo que hago y apoyarme incondicionalmente cuando lo he necesitado. Gracias.*

### A Sonia:

*Por compartir conmigo los tesoros más grandes que pudimos haber tenido, por tu apoyo incondicional, por la fortuna de ser tu hermana y tu amiga.*

### A mis amigos:

*A todos y cada uno de ustedes, por la dicha de tener a mi lado personas tan valiosas, por los momentos compartidos, por apoyarme siempre, por confiarme su amistad y estar conmigo. Mil Gracias.*

**A Vero, Delma y Kari:**

*Por los inolvidables momentos  
que juntas hemos compartidos durante todo este tiempo,  
por darme la oportunidad de aprender de ustedes, gracias  
por ser mis amigas.*

**A Luis:**

*Por la confianza que depositaste en mi para realizar este  
trabajo. Por el gran apoyo, paciencia y dedicación que  
mostraste todo este tiempo. Por contribuir en mi formación  
profesional y personal.  
Gracias.*

**A Elena y Gerardo:**

*Por el tiempo dedicado para enriquecer y culminar este  
trabajo, por la colaboración y apoyo que mostraron en  
todo momento.  
Gracias.*

# ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO 1. PERSPECTIVA COGNOSCITIVISTA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.	9
1.1. Modelo de Kintsch y van Dijk.	10
1.2. El papel de las inferencias en la comprensión.	15
1.3. Habilidades metacognitivas en la lectura.	18
1.4. Limitaciones de los modelos cognoscitivos.	21
CAPITULO 2. PERSPECTIVA CONDUCTISTA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.	25
2.1. Análisis funcional skinneriano.	25
2.1.1. La discriminación conductual aplicada a la lectura.	28
2.2. Trabajos aplicados a la lectura desde el modelo skinneriano.	30
2.2.1. Origen de sus limitaciones.	34
2.3. Propuestas contemporáneas acerca de la comprensión de textos.	35
2.3.1. La comprensión lectora como interacción conductual.	36
2.3..2. La naturaleza conductual de la comprensión.	39
2.4. Análisis funcional de la comprensión de textos.	42
2.4.1. Tipos de texto.	44
2.4.2. Repertorios básicos asociados a textos expositivos.	46

<b>MÉTODO.</b>	<b>49</b>
<b>Sujetos</b>	<b>49</b>
<b>Materiales e instrumentos</b>	<b>49</b>
<b>Procedimiento</b>	<b>51</b>
<b>RESULTADOS.</b>	<b>55</b>
<b>DISCUSIÓN.</b>	<b>69</b>
<b>REFERENCIAS.</b>	<b>74</b>
<b>ANEXOS.</b>	<b>78</b>

## RESUMEN

El objetivo principal del presente trabajo fue tratar de identificar regularidades en los errores de lectura de textos expositivos en niños de 4° a 6° año de primaria. Se diseñaron 12 textos expositivos con temáticas de corte científico; todos los textos contenían uno de los siguientes tipos de alteración: 1) Falta de consistencia interna, 2) Falta de consistencia externa, o 3) Falta de información. Los niños debían señalar el tipo de alteración contenida en cada texto y reportarlo verbalmente. Se elaboró una escala ordinal para la asignación de puntos que indicaba diferente grado de certeza en la detección, con los datos de dicha escala se realizó un análisis exploratorio mediante la representación de los datos en términos de diagramas de "caja y bigotes". Los reportes verbales se clasificaron de tal manera que hicieran referencia a cualquiera de los tres tipos de alteración, considerando además información adicional referida a otros aspectos del texto. Los resultados muestran que en los tres grados escolares hay mayor cantidad de detecciones para textos que carecen de consistencia externa. Respecto a la falta de consistencia interna y a la falta de información, existe mucha cercanía, pero predomina algún tipo de ventaja en la detección de inconsistencias internas. Al encontrarse tales diferencias queda de manifiesto que hay una respuesta diferencial de los lectores para satisfacer los tres criterios, diferencias que se asociaron con una evolución lógica conforme avanza el grado escolar. Lo obtenido en el presente trabajo apoya los planteamientos de que la comprensión consiste en la satisfacción de criterios de éxito socialmente impuestos.

## INTRODUCCIÓN

El concepto de la comprensión de lectura está tomado del lenguaje ordinario, y socialmente se ha convertido en un concepto de uso extendido. Aceptar que se trata de un tema para la Psicología, significa incorporar una serie de supuestos acerca del fenómeno psicológico y de la manera de conceptualarlo, que requieren hacerse explícitos con la finalidad de analizar críticamente, por un lado su validez, y por otro, su pertinencia como modelo lógico, y la consecuencia que esto tiene para estudiar los problemas relacionados a la lectura.

En el estudio de la comprensión de textos predominan los modelos cognoscitivos, en los que el papel intelectual del lector juega un rol importante. Estos modelos ponen énfasis en distintos aspectos del aparato cognoscitivo. Así por ejemplo, Kintsch y van Dijk (1978, cit. en SÉNCHÉZ, 1993) se preocupan por distintos niveles de procesamiento de la información; Johnston (1989) basa su trabajo en las habilidades para llevar a cabo varias clases de inferencias; otros autores como Palincsar y Brown (1989/1997) se interesan por estudiar la capacidad del individuo para autorregular la comprensión; Baker y Brown (1984) se interesan por el estudio metacognitivo de la lectura.

Estos modelos están sustentados en una creencia muy arraigada de que la comprensión, se trata de un proceso interno, que cuando ocurre permite que se pueda responder adecuadamente ante muchas formas de evaluación, independientemente de las peculiaridades o características del texto que se lee (por ejemplo género, contenido, extensión, etc.) y de los requerimientos que se demandan.

En un trabajo reciente Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000) analizan los fundamentos nominalistas de las concepciones tradicionales de la comprensión, y plantean a partir de dicho análisis, que el concepto de



comprensión más que tratarse de un fenómeno, acto o proceso se trata de un logro. En otras palabras, la comprensión es la satisfacción de diferentes criterios sociales de éxito. Cuando el comportamiento es exitoso, de acuerdo a ciertos estándares sociales, es cuando se afirma que se comprendió algo. Así por ejemplo, no se satisface el mismo criterio de comprensión cuando se trata de comprender a la pareja que cuando se trata de comprender una novela, ambos comportamientos demandan habilidades y competencias distintas para lograr un desempeño satisfactorio. De igual manera, no se requieren las mismas habilidades y competencias cuando se lee un instructivo para armar una mesa que cuando se trata de comprender el Teorema de Pitágoras, los criterios de éxitos son distintos. Comprender no se refiere a una sola cosa, se refiere a muchas cosas. Entenderemos con esto que el término comprensión no es un término exclusivo de la lectura, comprender implica distintos comportamientos.

Por su parte, Fuentes y Ribes (2001) en un estudio reciente, señalan que la comprensión lectora se trata de una interacción conductual en la que se tienen que considerar las características funcionales del texto, las circunstancias en las que el lector interactúa con el discurso escrito, y los criterios de desempeño para responder exitosamente de acuerdo a las peculiaridades del texto y a sus demandas.

La comunidad educativa posee distintos estándares de criterios de éxito en la lectura de textos. Es posible que para un mismo texto, se demanden diferentes tipos de logro, y a su vez, textos heterogéneos en contenido y estructura, pueden dar lugar a un mismo criterio de éxito. Aprender a satisfacer determinados criterios de éxito de lo que se considera comprender, es algo que se va dando a partir de una relación con diferentes clases de textos y demandas educativas, es de esa relación de donde el niño va aprendiendo. De ahí que sea importante un análisis cuidadoso de las prácticas educativas y sus diferentes criterios, que van siendo responsables de que se cumplan o no ciertos logros que se consideran como evidencias de comprensión. Igual relevancia tiene el tratar de detectar la evolución

a lo largo de la vida escolar de los desempeños conductuales asociados a estas circunstancias.

En lo que se refiere a los tipos de texto se requiere de ajustes peculiares, no se hace lo mismo, por ejemplo, en la lectura de un texto narrativo que en la de un texto expositivo, ambos tipos de texto tienen características distintas. El texto narrativo generalmente está escrito en prosa; trata de hechos reales o ficticios (Cooper, 1990). Su organización comúnmente consta de la presentación de sus personajes y su circunstancia, de un problema central o trama, de un conflicto y finalmente, de un desenlace. El formato de este tipo de textos, permite familiarizarse con sus elementos, posibilitando un manejo articulado del contenido y sus relaciones.

El texto expositivo se compone de una serie de proposiciones vinculadas y jerarquizadas entre sí, y articuladas de manera racional en un todo temático. Serafini (1997) define la exposición – en cuanto a sus características – como una prosa que presenta y explica ideas, sujetos y argumentos, aclara los fines y muestra la organización. Este tipo de texto informa, explica y dirige por lo que en la educación básica se usa como recurso de enseñanza,

Los rasgos o características de los diferentes tipos de texto, guardan cierta correspondencia con los criterios de éxito en la comprensión. Satisfacer dichos criterios requiere reconocer y ajustarse a formas peculiares del contenido del texto en función de la demanda educativa.

En cuanto a los requerimientos conductuales para cubrir ciertos criterios de comprensión específicamente en el caso del texto expositivo, se proponen cuando menos tres requisitos de lectura que demandan especial atención: 1) evaluar la correspondencia con la realidad o los propios conocimientos del lector, que para efectos del presente trabajo denominaremos consistencia externa; 2) relacionar las diferentes ideas contenidas en el escrito, lo que se refiere a la consistencia

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

interna; y 3) juzgar la suficiencia de la información. Estas exigencias son menos importantes para el texto narrativo.

En el ambiente escolar cuando se expone al niño a textos destinados a la transmisión de conocimientos como es el caso de textos expositivos, uno de los criterios de comprensión más usuales que se demandan, es que el lector relacione o contraste sus propios conocimientos contra nuevos referentes. En esta demanda escolar se espera que el lector emita una opinión o juicio después de haber leído, que casi siempre implica considerar circunstancias de su experiencia. Se espera que la interacción entre los conocimientos del lector y el contenido del texto posibiliten la comprensión, o lo que para Palincsar y Brown (1989/ 1997) sería la activación de los esquemas o conocimientos del lector, para lograr comprender un texto. Sin embargo, cabe señalar que en los textos expositivos no hay mucho conocimiento previo de los temas que se abordan.

Como un texto expositivo se compone de varias proposiciones vinculadas y jerarquizadas que conforman un tema central, algunos de los requerimientos de la comprensión demandan precisamente que se respeten los nexos entre proposiciones. La competencia para satisfacer esta clase de requerimientos se puede apreciar mediante tareas donde el lector evalúe la concordancia entre proposiciones. Es necesario relacionar coherentemente las diferentes proposiciones de un escrito. Este aspecto también puede verse como un asunto de establecer relaciones entre la micro y la macroestructura (Kintsch y van Dijk, 1978; cit. en Sánchez, 1993).

Las diferentes proposiciones que conforman un escrito se deben ir articulando durante la lectura, no obstante aunque existan proposiciones articuladas estas pueden no ser lo suficientemente informativas para que realmente estén cumpliendo con su función; un mensaje incompleto o confuso puede perturbar la función referencial de un escrito. En la práctica educativa también se puede solicitar que el lector valore la calidad de las proposiciones que

articulen la información (suficiencia, claridad, precisión, etc.). Esta demanda comúnmente se asocia con tener una actitud crítica, pero no se precisa en realidad lo que el lector tiene que hacer cómo y ante qué circunstancias.

Evaluar el grado de competencia para satisfacer estos tres criterios en distintos grados escolares, puede proporcionar información acerca del perfil de los alumnos y el grado de correspondencia entre el nivel de exigencia escolar y los repertorios de los estudiantes.

En un estudio reciente Castillo y Padilla (2002) investigaron la eficacia que tenían niños de 4° grado de educación primaria, para ajustarse a cuatro criterios de comprensión: los tres criterios señalados anteriormente, más la identificación de léxico desconocido. Se trabajó en grupo usando un cuaderno de trabajo que contenía 209 textos expositivos de tres tipos de longitud (una oración; dos a cuatro; y cinco a diez). El 70% de los textos tenían una alteración deliberada que los niños debían descubrir y subrayar. Los niños fueron entrenados para detectar cuatro tipos de anomalía las cuales tenían que ver con los criterios señalados: 1) reconocer una afirmación falsa; 2) identificar seudo palabras; 3) descubrir falta de concordancia entre proposiciones; y 4) detectar información insuficiente.

Se encontró que para los niños evaluados, resultó más fácil ajustarse a los criterios de reconocimiento de afirmaciones falsas y de términos desconocidos, y los más difíciles, la detección de inconsistencias, pero sobre todo, la falta de información. Un dato relevante de este trabajo fue la variabilidad encontrada. Los niños tienen niveles muy heterogéneos de competencias lectoras y esto se acentuó más conforme aumentaba la dificultad, ya fuera en la extensión del texto o en el cumplimiento de un criterio más problemático.

El objetivo primordial del presente trabajo es tratar de identificar regularidades en los errores de lectura de textos expositivos, cometidos por niños de 4° a 6° grado de educación primaria, intentando reconocer tendencias de

acuerdo al grado escolar, además de investigar las variables asociadas a cada tipo de problema detectado. Se harán evaluaciones individuales con 12 textos expositivos cortos, que contienen de 30 a 33 proposiciones. Los textos estarán alterados deliberadamente. La alteración tiene que ver con tres de los criterios evaluados en el estudio de Castillo y Padilla (2002): 1) Reconocer una afirmación falsa o falta de consistencia externa; 2) identificar la falta de concordancia entre proposiciones o falta de consistencia interna; y 3) detectar información insuficiente.

De resultar relevantes los tres criterios, se deberían observar diferencias entre e intra grupos, dado que los alumnos han tenido mayores y diferentes exigencias de lectura. Se espera que exista una evolución de acuerdo al grado escolar y que se responda diferencialmente a los tres tipos de alteración de los textos.

En cuanto a los tres criterios de éxito a evaluar, es muy probable que se identifique más fácilmente la falta de consistencia externa. Identificar afirmaciones contrarias a la realidad o los conocimientos del lector, es un criterio privilegiado en textos narrativos con los que se ha tenido experiencia en grados inferiores; también es posible que esté reforzado por las contingencias cotidianas del lenguaje oral donde se ponen en juego valores de verdad o falsedad.

Se espera que la detección de la falta de consistencia interna, ocupe el segundo sitio. En los grados escolares estudiados se debe ir aprendiendo a discriminar las diferentes claves del lenguaje que establecen relaciones coherentes entre diferentes proposiciones. Conforme avanza el grado escolar, aumenta la cantidad y extensión de textos expositivos, haciéndose más marcada la demanda de que se articulen los diferentes componentes de un texto expositivo, logrando una lectura más integrada.

Finalmente es probable que la identificación de falta de información, sea el criterio más difícil de identificar. Satisfacer este criterio de éxito es particularmente

complicado por tratarse de la identificación de algo que falta, es algo que no está impreso. Además, responder satisfactoriamente a este criterio implica romper con una disposición que se fomenta en la escuela, que es una tendencia a considerar lo escrito como algo completo y sagrado.

## CAPITULO 1.

9

### **PERSPECTIVA COGNOSCITIVA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

De acuerdo al estudio cognoscitivo de la lectura existe un desafío importante para quien se interese por investigar dicha actividad, debido a que encierra una gran complejidad. Según desde dicha perspectiva, el lector realiza multitud de operaciones casi simultáneamente: reconoce las letras, las codifica en sonidos, accede al significado de la palabra, proporciona un significado de la misma, hace un análisis sintáctico, integra el significado en frase, etc. De aquí que se pueda considerar a la lectura como un acto global, pero compuesto de multitud de acciones individuales perfectamente coordinadas.

Desentrañar los procesos lectores supondría para la psicología cognitiva, un avance significativo en la comprensión de las funciones básicas de la mente, pues bajo este enfoque se considera que el lector utiliza activamente todos sus recursos mentales. Por tanto, describir los procesos de la lectura supone conocer cuestiones centrales como las representaciones mentales, los mecanismos de almacenamiento y recuperación de memoria, el uso de estrategias, etc, dando lugar al desarrollo de distintos modelos que intentan explicar la manera en que procesamos un texto.

Sin duda alguna, la comprensión de textos ha sido uno de los campos de estudio al que más interés y dedicación han otorgado los psicólogos cognitivos durante estos últimos 25 o 30 años, incrementando de forma notable nuestro conocimiento de los procesos cognitivos que están implicados y desarrollando diversas teorías sobre la composición e interacción de los procesos mencionados.

### 1.1 Modelo de Kintsch y Van Dijk.

Para la comprensión de un texto se requiere de un dominio mínimo de los diferentes aspectos de la lengua escrita, para poder penetrar en el significado o mensaje del discurso. Esto a su vez se interrelaciona con los conocimientos, esquemas o conceptos previos que el lector tiene acerca de lo que lee, de ahí que se hable de un modelo interactivo de la lectura. Ambos aspectos: las condiciones del texto y las nociones previas del lector respecto al tema, interactúan en la construcción de un significado o la interpretación que se da a un escrito.

Esta idea se encuentra de manera implícita o explícita en varios autores cognoscitivos. Sin embargo, el modo o la forma en como se desglosa y analiza la relación puede diferir de un autor a otro. Así encontramos, por ejemplo, el modelo de Kintsch y Van Dijk (Sánchez, 1993) en donde se expone que el lector al enfrentarse a la lectura de un texto construye una representación del mismo, dicha representación es el resultado no sólo de los conocimientos previos del lector, sino también del texto y de la estructura del mismo. En este modelo se postula cómo el sistema cognitivo es capaz de producir la estructura jerárquica del texto, suponiendo que los contenidos e ideas más importantes, son las que se recuerdan más fácilmente. Para explicar esto Kintsch y van Dijk proponen tres niveles, a saber: microestructura, macroestructura y superestructura. Estos niveles se explicarán uno a uno a través de un texto expositivo tomado de Sánchez (1993, p. 40), con la finalidad de ilustrar de una manera más clara el modelo de los autores antes mencionados. El texto se titula los mamíferos y se presenta a continuación:

#### MAMÍFEROS

*Los mamíferos han tenido un gran éxito adaptativo. Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes, y con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan en la Tierra.*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



*Por otro lado, los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. De tal manera que las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e, incluso, las instruyen. Las crías están bajo la tutela de sus progenitores hasta que pueden sobrevivir por sí mismas. De esta forma los mamíferos consiguen la continuidad de su especie a lo largo del tiempo.*

La *microestructura* o *base del texto*, requiere identificar las ideas elementales y establecer una continuidad temática entre las ideas. Se habla de una idea o proposición cuando es posible hacer un juicio de verdad o falsedad sobre lo que se expresa. Naturalmente cualquier palabra tiene un significado, pero ese significado no nos permite hacer un juicio sobre su verdad o su falsedad. Así, la palabra "planeta", por sí misma no es verdadera o falsa. Aunque se hiciera una combinación de los significados lexicales de "mamíferos" y "planeta" tampoco se podría realizar ese juicio de verdad. En cambio la expresión "mamíferos se extienden (por el) planeta" si constituye una idea o proposición, porque se puede predicar acerca de su verdad o falsedad.

De manera que una proposición no sólo integra el significado de las palabras, también establece implícitamente entre ellas determinadas relaciones. En una proposición siempre hay un término, el predicado, que asume un papel relacional respecto de los otros términos, que adoptan el papel de argumentos de aquél. Así, en el ejemplo "extenderse" será el predicado de "mamífero" y "planeta". Los predicados pueden adoptar formas verbales, adjetivales, modificadores, nexos, etc., además cada predicado adopta un determinado número y tipo de argumentos y relaciones.

Todo enunciado contiene una parte temática y otra que es comentario. El tema se refiere a aquello de lo que se habla, es el objeto de la predicación. Mientras que el comentario es lo que se dice del tema. En las oraciones del primer párrafo MAMIFEROS, son precisamente "los mamíferos" el tema de la primera oración; y también el de cada una de las oraciones y cláusulas que siguen. En sí el tema expresa lo ya conocido, lo ya dado entre el texto y el lector (mamíferos);

mientras que el comentario, es lo nuevo o el elemento informativo. Así, volviendo al tema de los "mamíferos" se dice en el ejemplo que "son numerosos", "están extendidos" y "son resistentes".

En MAMIFEROS las ideas tienen distinto peso o valor, la idea de "han tenido éxito adaptativo" es más importante que la de "los mamíferos son muy numerosos"; esta diferenciación o jerarquía posee el valor adicional de que las ideas de mayor peso proporcionan un sentido unitario y global a todo el párrafo o texto, como ocurre en la primer idea. Esta naturaleza jerárquica de las ideas se denomina, desde el punto de vista de Kintsch y van Dijk, la *macroestructura* del texto.

La *macroestructura*, según los autores, alude a las ideas centrales que expresan el significado global de todo el párrafo o texto; y esas ideas globales permiten diferenciarlas de otras y establecer una relación jerárquica según su grado de importancia. En el texto al considerar la idea "han tenido un enorme éxito adaptativo", impregna todas las ideas del párrafo. Sin esa noción, el párrafo carecería de coherencia incluso aunque hubiera una continuidad temática entre las diferentes ideas. De esta manera, se cumple la primer función de la macroestructura que es la de proporcionar una coherencia global a las proposiciones derivadas del texto.

La segunda función que mencionan, es que al crear la macroestructura de un texto se individualiza la información. Esta función permite concebir MAMIFEROS como un texto compuesto por ideas fácilmente diferenciables una que gira en torno a que "han tenido un gran éxito adaptativo" y el resto propondrían otras ideas relacionadas y a la vez individualizadas.

En tercer lugar, la macroestructura permite reducir extensos fragmentos de información a un número de ideas manejables. Por lo que según Sánchez basándose en este modelo, menciona que podemos reducir una página, un

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

capítulo e incluso un texto completo a un número limitado de ideas, sin que al hacerlo se pierda la información relevante puesto que además se utilizan los conocimientos previos.

Sánchez (1993) y García (1995) mencionan que los textos además de contenidos, también ofrecen diversas maneras de interrelacionar las ideas, como se ha venido manejando, las cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

- La *descripción*, que incluye aquellos textos cuyos elementos son agrupados en torno a una determinada entidad como rasgos, rasgos atributos o características de un fenómeno. En este tipo de organización el tema o la entidad objeto de descripción está en una posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores. Un ejemplo de este tipo de texto es el de los **MAMIFEROS**.
- La *organización causal*, que como el nombre lo indica, se refiere a aquellos textos que articulan sus contenidos en torno a una trama causal, considerando antecedentes (causas) y consecuentes (efecto).
- La *organización comparativa*, mediante la cual dos entidades o fenómenos son confrontados entre sí haciendo notar sus diferencias y semejanzas.
- La *organización problema/solución o respuesta*, que ordena la información de un texto en torno a un problema y a sus posibles soluciones.
- La *colección*, que muestra cómo unas ideas o acontecimientos se relacionan en base a "algún" (indeterminado) rasgo común, por ejemplo algunos argumentos pueden ser agrupados en una secuencia temporal.

Esas formas reciben el nombre de *superestructuras*, para Kintsch y van Dijk, constituyen la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto. Las superestructuras mencionadas corresponden específicamente a los textos expositivos, su adecuada presentación y explicitación por parte del autor, así como

su conocimiento por parte del alumno facilitan la comprensión permitiendo la adquisición de conocimientos. De ahí que tengan un papel importante para este modelo en el procesamiento de textos, considerando que la superestructura es diferente según el tipo de texto, las estructuras expositivas, por ejemplo, cuyo propósito principal es informar y explicar, tienen ciertas estructuras textuales como se señaló anteriormente. En cambio en los textos narrativos se incluyen siempre personajes y acciones mismos que están organizadas a partir de una secuencia de episodios, realizados en determinados escenarios y donde se producen una serie de sucesos.

A partir del modelo expuesto, se entiende que comprender un texto implica entrar o penetrar en su significado. Esto es, construir con las palabras del texto, ideas o proposiciones y conectarlas entre sí bajo una progresión temática, (la microestructura). Al construir la jerarquía que hay entre esas ideas se conforma la macroestructura; y finalmente la superestructura, se identifica al reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales. Sánchez, por su parte, menciona que no se requiere que el lector únicamente entre en sus significados, sino más bien se necesita construir una representación de su contenido. En esta dimensión se recupera el complejo interjuego entre lo que el texto ofrece y lo que el lector puede aportar, considerando que existe una considerable libertad de interpretación de un texto. En el texto los MAMIFEROS, por ejemplo, se puede hablar de "esos animales" como animales diferenciados de otros, partiendo de que el texto presupone que se cuenta ya con ese conocimiento que permite agrupar todos los animales que el lector conozca.

Por lo tanto, desde el modelo propuesto por Kintsch y van Dijk, Sánchez considera que la comprensión de un texto equivale a establecer relaciones entre la información proporcionada en el material y la información existente en el lector. Las inferencias que realiza intervienen en todos los niveles de procesamiento: desde el acceso al significado de las palabras, a la construcción de un modelo de la situación, pasando por la construcción de proposiciones, etc. Una parte de estas

inferencias son llevadas a cabo durante la propia lectura y se integran en la representación final. Este conjunto de inferencias que se realizan normalmente garantizan una representación coherente del texto, pero puede que las inferencias no se realicen necesariamente en el acto mismo de la lectura sino después.

En el modelo de Kintsch y Van Dijk se entiende que la comprensión es un proceso complejo e interactivo que va de la interpretación del texto a los conocimientos del lector y de ellos a la interpretación consiguiente del texto.

## **1.2. El papel de las inferencias en la comprensión de textos.**

Otro autor que se ha interesado por el complejo proceso de comprensión es Johnston (1989) quien señala que la comprensión de un texto es: "El proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del texto dado por el autor. Esto supone una cantidad de inferencia considerable a todos los niveles a medida que uno construye un modelo del significado del texto" pp 25.

Al igual que en el modelo anterior, se considera necesario hacer inferencias que permitan dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, para posteriormente poder dar un sentido lógico al texto. El inferir permite dar sentido al texto estableciéndose conexiones lógicas entre las ideas expresándolas de otra manera. Es por ello que para Johnston, las inferencias ocupan un lugar primordial en la comprensión realizando básicamente cuatro funciones. La primera es la resolución de ambigüedad léxica; la segunda es la resolución de referencias pronominales y nominales; la tercera es el establecimiento de contexto para dar sentido a las frases; y por último, la cuarta función es establecer un marco de referencia más amplio a partir del cual interpretar.

Estas funciones implican dos tipos de procesos, uno es el proceso *abajo – arriba*, el otro es el proceso *arriba – abajo*. El primer proceso se da cuando el lector no cuenta con una estructura de conocimientos apropiada debido a que no tiene una experiencia previa acorde con el contenido del texto, por lo que requiere de mayor uso del conocimiento lingüístico y léxico, así como el reconocimiento de palabras clave para construir el significado frase a frase y con ello poder dar sentido al texto estructurando un conocimiento más amplio y más completo.

En el proceso arriba – abajo se ponen en juego los conocimientos previos del lector al tema que se aborda en el texto, a partir de dichos conocimientos completa "huecos" o detalles generando información extra que le permite dar sentido a lo que lee y logrando una mejor comprensión.

Según Johnston, existen distintas subclases de inferencias como las que se presentan a continuación:

- (a) Relaciones lógicas: Motivacionales, capacidad, causa psicológica y causa física.
- (b) Relaciones informativas: Espacial y temporal, pronominal y léxica.
- (c) Evaluación: Inferencias basadas en juicios morales y sociales.

La primer subclase de inferencias, la de relaciones lógicas, hace referencia al vínculo que se establece entre los elementos del texto de acuerdo al contexto en que se encuentran. La segunda subclase, hace referencia a que la secuencia del contenido debe ser apropiada, esto es, se espera que todas las palabras que se emplean en el texto tengan sentido. Es probable que en este sentido Johnston se refiera al hecho de agregar ideas que cubran omisiones o ambigüedades de la propia escritura, sintaxis y propiedades gramaticales del texto, que se localizan en diferentes partes del mismo y que pueden ocurrir en diferentes momentos de la lectura. En la última subclase de inferencias se entiende que el lector realiza distintos juicios de valor a partir de lo que lee y de su conocimiento previo. Esto es lo que se entiende de cada subclase, sin embargo, Johnston no proporciona una

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

definición de las mismas, más bien de lo que se ocupa es de dar ejemplos y estos en la mayoría de los casos no son claros ni tienen una relación lógica con el nombre asignado a cada subclase.

Este modelo alude a que las inferencias cualesquiera que éstas sean, permiten al lector establecer relaciones conectoras entre los elementos del texto al mismo tiempo que le ayudan a completar la información del mismo, estas son razones suficientes por las que se considera que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y mientras más sean las que se hagan, mejor se comprenderá el texto. No obstante, esto no significa que el lector tenga que hacer todas las inferencias posibles, porque de ser así podría perder el mensaje del autor.

Es muy probable que en un principio las inferencias del lector se basen únicamente en el contenido del texto, pero posteriormente puede construir un modelo mental de conocimientos a partir de experiencias previas, lo cual le permitirá generar más inferencias, esto estará en función de la tarea que se le asigne y del contexto en el que se encuentre, dando pauta a que se establezca una interacción activa entre el lector y el texto.

El lector intenta descubrir lo que el autor pretende transmitir, por consiguiente en un nivel básico, la comprensión lectora implica el uso de señales textuales que ayudan al lector en sus intentos por construir el significado del texto. Cuenta con la información de su mente (conocimiento previo) y con la del texto, en ocasiones incluso con la del ambiente social. Una vez que se logra establecer esa relación se espera que el lector pueda comprender el texto, no obstante esto no es suficiente pues en ocasiones se puede fallar al comprender una palabra, una frase o todo el texto, pero cuando se conocen las condiciones que desencadenen la falla se pueden emplear estrategias que permitan controlar la comprensión.

En resumen, el modelo que Johnston propone, muestra cómo la comprensión lectora es el proceso de formar, elaborar, modificar o integrar estructuras de conocimiento, para que el lector reconstruya el significado que el autor ha querido comunicar.

### **1.3. Habilidades metacognitivas en la lectura.**

Algunos autores han venido desarrollando un planteamiento para el análisis de la lectura de acuerdo a lo que se ha llamado "habilidades metacognitivas". En términos generales, por dichas habilidades se debe entender el conocimiento y control voluntario que se puede tener sobre los propios procesos cognoscitivos. Para el caso particular de la lectura, desde este planteamiento existe la preocupación por diagnosticar o entrenar al lector para que se dé cuenta de si está comprendiendo o no lo leído.

Los metacognitivos, se han encargado de analizar las estrategias, procesos o pasos que el lector realiza ante la lectura del texto. La activación de todos los conocimientos y su aplicación en la comprensión de textos exige del sujeto, según los metacognitivos, un adecuado control y regulación de sus recursos cognitivos y resalta el carácter estratégico de estos conocimientos. No es suficiente que el lector lea a una velocidad y precisión razonable, ni que tenga un dominio del vocabulario empleado en el texto, ni que puedan repetir de memoria los elementos que aparecen en el mismo, lo que es más, no es suficiente con poseer conocimientos previos sobre lo que lee. Al parecer para algunos lectores la finalidad con la que se lee un texto no es relevante, tal vez ni siquiera les importe demasiado que lo que se lea tenga o no sentido. Tales lectores no se preocuparán por comprobar si han alcanzado a comprender el material. Al respecto Baker y Brown (1984; en Sánchez, 1993) hacen referencia a ese tipo de lectores como personas carentes de una capacidad para actuar de forma flexible y autorregulatoria, en sí se trata de un déficit metacognitivo.



Al no haber metas mientras se lee, no se planea la actividad, ni se supervisa el proceso lector, ni mucho menos se evalúan los resultados obtenidos una vez terminada la lectura. En estas condiciones puede que el lector ni siquiera ponga en juego todos los recursos de que dispone ni emplea estrategias de aprendizaje. Es por eso que se requiere saber cómo activar los conocimientos con los que se cuenta y cómo utilizarlos en la comprensión de un texto determinado; es decir, es necesario poseer procedimientos específicos, estrategias y aplicarlos en forma autorregulada de manera que permitan realizar la tarea de la comprensión de un texto.

La comprensión implica una compleja interacción y coordinación entre las estrategias según sea la meta o las metas que guían la interpretación. En este sentido se habla de estrategias autorregulatorias o estrategias metacognitivas, y en concreto de las estrategias de planificación, evaluación y regulación, que están íntimamente relacionadas entre sí: establecemos metas, evaluamos si las hemos conseguido y en caso de no lograrlo nos proponemos realizar medidas correctivas que serán de nuevo evaluadas.

El planificar nuestro propio comportamiento y actividad mental estará en función de la finalidad con la que leamos, por ejemplo el tiempo de lectura de una oración varía según cual sea la meta de la lectura. Es necesario evaluar en todo momento si el grado de comprensión es satisfactorio con relación a la meta y además de detectar los fallos de comprensión, debemos decidir si es necesario adoptar alguna medida al respecto. En este sentido se han llevado a cabo muchos estudios (por ejemplo, Baker, 1979; Brown, 1978; Markman, 1979; Winograd & Johnston, 1980; cit. en Johnston, 1989; Baker & Brown, 1984) sobre las estrategias metacognitivas que ayudan a controlar y fomentar la comprensión de la lectura, en tales estudios se ha encontrado que las estrategias que más se utilizan son las siguientes:

1. Ignorar lo que no se entiende y seguir leyendo, esto es, saltar hacia adelante en el texto con el fin de encontrar alguna información útil.
2. Suspender los juicios, esperando hasta finalizar la lectura y resumir lo que ya es sabido.
3. Elaborar una hipótesis que permita hacer inferencias.
4. Releer la frase o el texto cuando no ha quedado claro el significado.
5. Releer el contexto previo para recordar la idea central del texto.
6. Determinar el tipo de palabra problemática para posteriormente consultar una fuente experta (por ejemplo, buscarla en el diccionario o preguntar a una persona que conozca del tema).

En realidad hay muchas especulaciones sobre la cantidad de estrategias útiles para comprender textos, por lo que a esta lista se pueden agregar otras como las que encontraron Palincsar y Brown (1989/1997) en una reseña teórica, centrándose básicamente en la siguientes:

1. Aclarar los propósitos de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad.
2. Activar el conocimiento de base para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto.
3. Asignar atención para que los contenidos principales y no trivialidades, se conviertan en lo central.
4. Evaluar los contenidos de manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad con los conocimientos previos y el sentido común.
5. Usar actividades de control (por ejemplo, paráfrasis, autointerrogación) para determinar si se está comprendiendo.
6. Extraer diversos tipos de conclusiones (por ejemplo interpretaciones, predicciones) y evaluarlas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Otra de las estrategias que se han sugerido para el control de la comprensión en la lectura es el *resumen* (Palincsar y Brown, 1987; Baker & Brown, 1984) pero bajo ciertas reglas básicas:

1. Detectar y eliminar información redundante.
2. Detectar y eliminar información trivial.
3. Usar cierta jerarquía entre los términos.
4. Elegir oraciones tópicas cuando las haya.
5. Inventar oraciones tópicas cuando éstas no existan.
6. Subrayar elementos clave.

Se sugiere que este tipo de estrategias sean enseñadas a los lectores para que obtengan una mejor comprensión de los textos. Lo ideal es que mientras se lee se dedique atención al contenido fundamental; que el lector identifique hasta que punto la comprensión está teniendo lugar, si es internamente coherente y si es compatible con su conocimiento previo, además se deben hacer deducciones y evaluarlas.

#### **1.4. Limitaciones de los modelos cognoscitivos.**

Es evidente que en estos modelos, se emplea una terminología que forma parte del entramado teórico de la psicología cognitiva, en cada modelo se trata de explicar la comprensión de textos de una manera distinta pero recuperando ante todo un enfoque mentalista. La psicología cognitiva, al ocuparse de los procesos lectores supone un avance significativo en la comprensión de las funciones básicas de la mente, ya que cuando un lector se enfrenta a un texto, utiliza activamente todos sus recursos mentales.

En una situación de lectura los planteamientos cognitivos reconocen que existe una condición del individuo o variable referida a su funcionamiento, cuyo

resultado es la transformación o procesamiento de la estimulación ambiental, de esta manera se hace énfasis en el papel intelectual que juega el individuo, dejando en un segundo plano las particularidades del texto y los diferentes tipos de criterio social de éxito que se pueden tener. Los planteamientos de los modelos presentados son múltiples y variados, de tal modo que resulta difícil identificar aspectos o rasgos en común, cada uno maneja sus propios conceptos teóricos dando énfasis a distintos aspectos. Así, por ejemplo, Kintsch y Van Dijk se basan en la Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura; Johnston, se ocupa de todo tipo de inferencias y del conocimiento previo del lector; Palincsar y Brown tienen interés por el uso de estrategias para lograr una lectura auto-regulada; Backer, por su parte, se ocupa de los procesos metacognitivos.

No obstante una buena cantidad de estos modelos tienen en común el postular operaciones de transformación de la información a partir de un texto impreso. De igual manera suponen que el individuo supervisa y regula esas operaciones. La principal preocupación está puesta en el procesamiento de la información, suponiendo que al conocer fase a fase cómo opera el aparato mental, podremos entender por qué ocurre lo que ocurre mientras leemos. Es como si se tratara de una materia prima que sufre una serie de cambios mediante varios pasos, para convertirse, finalmente, en un producto terminado. Esto implica operar con esquemas del mundo físico y mecánico, como si se tratara de un objeto que se traslada, se ubica y se transforma. La misión es la de descubrir la manera en cómo funciona el aparato transformador, donde la naturaleza de los insumos no tiene un papel tan importante.

Los modelos cognitivos se expresan en un lenguaje que no deja opción para estar en desacuerdo, no precisamente por la certeza y claridad de los argumentos, sino por el nivel en el que se expresan. Así por ejemplo, en el caso de las estrategias metacognitivas para la comprensión de lectura que exponen Baker, Brown, Johnston, entre otros, se menciona que para realizar un resumen se requiere: a) eliminar información redundante y trivial; b) jerarquizar y organizar

el contenido de la información; y c) recuperar elementos clave. En realidad no se puede estar en desacuerdo con dichos argumentos, el que un buen lector atienda a dichos puntos, no es algo que deba estar en discusión, lo que más bien habría que considerar es qué se requiere para lograrlo. Pareciera ser que es suficiente con proponérselo para que ocurra, como si se tratara de dar un buen funcionamiento a una facultad ya existente en el lector.

Tampoco se da una definición clara de qué es lo que se entiende por una idea principal, ni que la distingue de una idea secundaria o terciaria, no se expone si sólo es cuestión de identificarlas y señalarlas, o si más bien se requiere relacionar varias proposiciones dispersas en el texto.

Si retomamos nuevamente el modelo de Kintsch y van Dijk, expuesto anteriormente, encontramos que dichos autores señalan que por medio de la identificación de la microestructura, macroestructura y superestructura se puede lograr la comprensión de lectura. Suponen que el lector está dotado de una serie de repertorios o capacidades para ser usados, y lo único que tienen que hacer es activarlos y emplearlos, restando importancia a variables como la edad, el nivel académico y cultural, de ser así se esperaría obtener el mismo resultado con todos los lectores sin preocuparse por el proceso evolutivo.

Esto nos lleva a analizar la relación que se establece entre el lector y el tipo de texto, dicha interacción tiene que ver por una parte, con la historia del lector con respecto a los textos, y por otra con la estructura y los rasgos específicos del texto; no da lo mismo si se trata de un texto narrativo que de uno expositivo. En un texto narrativo existe una secuencia del discurso, mientras que en un texto expositivo se informa, explica y dirige; se compone de una serie de proposiciones vinculadas y jerarquizadas entre sí y articuladas en un todo temático.

La relación que se establece entre el lector y el texto puede ser de varios tipos y de diferentes niveles de complejidad. El niño va aprendiendo distintas

circunstancias al tratar de comprender un texto y a dichas circunstancias están asociados diferentes criterios de éxito. En la práctica educativa se manejan las contingencias para determinar el criterio de éxito de las prácticas lectoras. La experiencia respecto a la comprensión de textos de los niños puede comprender circunstancias muy diversas como: 1) indicar la correspondencia de un dibujo con una expresión impresa; 2) responder una serie de cuestionamientos referidos a la lectura; 3) identificar moralejas del texto u otros elementos del texto; 4) parafrasear el contenido; 5) identificar y escribir el mensaje principal del texto; 6) elaborar una definición propia a partir de varios ejemplos descritos en el texto. Esto es sólo por mencionar algunas. Esto muestra cómo las circunstancias que pueden estar asociadas con el requerimiento de la comprensión de un texto pueden ser muy variadas. Por lo que no podemos argumentar que existan reglas claras ni estables para la comprensión de un texto más bien se trata de distintos criterios de éxito o de logro establecidos socialmente, que pueden ser tan ambiguos como extensos. Esto está en función de las demandas del texto, pues no se trata únicamente de atender a rasgos físicos o formales del texto (por ejemplo, el descifrado o correcta oralización), sino más bien se trata de pensar en que la situación de estímulo a la que se enfrenta el lector está dada por las características organizativas o estructurales del texto para cubrir ciertos requerimientos sociales, educativos o individuales.

De esta manera, se entiende que la comprensión no es algo que haga el individuo sino que es una función o relación en la que el individuo y sus actividades participan como un elemento más. Participan el sujeto que comprende, lo que es comprendido y las condiciones mínimas necesarias para que la relación entre estos dos elementos se establezca del modo que llamamos comprensión (Carpio, et. al, 2000). El término comprender no se refiere a algún tipo de actividad que lleven a cabo los individuos, sino más bien al resultado de sus interacciones en determinadas situaciones. Así, decir que se está comprendiendo significa que se está cada vez más en condiciones de actuar de una determinada manera, funcionalmente adecuada y pertinente, frente a lo que se comprende.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPITULO 2.

# PERSPECTIVA CONDUCTISTA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.

### 2.1 Análisis funcional skinneriano

Desde la perspectiva conductista la Psicología es considerada como una ciencia experimental que tiene como uno de sus principales objetivos la predicción y el control de la conducta. Esta perspectiva trata de apegarse a los fenómenos naturales de una manera empírica y natural, caracterizándose por desarrollar un lenguaje técnico propio dejando de lado términos ordinarios referentes a fenómenos psicológicos.

Indudablemente dentro del movimiento conductista contemporáneo, B.F. Skinner, es el principal representante de esta perspectiva de la Psicología, sobre todo por sus aportaciones conceptuales y metodológicas. Sustituye la condición subjetiva por otra objetiva, trabajando con su modelo de condicionamiento operante (estímulo-respuesta-refuerzo). En el presente capítulo se pretenden mostrar los alcances y las limitaciones de la teoría skinneriana, así como sus vínculos con la temática de la lectura.

Skinner encuentra dos grandes tipos de conexión entre estímulos y respuestas. Uno de ellos es el estudiado por Pavlov, en donde al actuar los estímulos sobre el organismo, desencadenan una respuesta. Skinner llama a esto "conducta respondiente", pues aparece el estímulo primero y la respuesta después. Al lado de este paradigma reconoce la existencia de otro distinto, el de la "conducta operante", en donde surge una respuesta de forma aparentemente espontánea, esa respuesta provoca ciertas consecuencias o efectos, dichos

efectos actúan sobre la conducta que los originó, bien para fortalecerla o para debilitarla.

En un principio Skinner se muestra cauteloso al realizar las extrapolaciones de sus principios de la conducta animal a la conducta humana. A pesar de no negar la posibilidad de que dichos principios pudieran tener validez, considera que las propiedades de la conducta humana probablemente requieran de un tratamiento distinto. Para averiguarlo plantea el problema de una manera ordenada, siguiendo el procedimiento usual de la ciencia experimental.

Considera que las diferencias entre la conducta humana y animal, radican principalmente en la conducta verbal. Así lo hace saber en su obra sobre la *Conducta Verbal* (traducción al español, 1981), obra que fue su intento de mayor impacto para abordar la conducta humana.

En la *Conducta Verbal*, Skinner realiza una extensión de su sistema al campo del lenguaje, con un tratamiento novedoso que intenta distanciarse de las formulaciones tradicionales, dejando de ver al lenguaje como un medio de expresión de las ideas. Intenta dar a las ideas o significados un enfoque objetivo, de tal manera que pudieran ser científicamente aceptables y útiles para poder describir la conducta verbal. Trata de encontrar las relaciones funcionales que gobiernan dicha conducta, y busca las causas del comportamiento verbal que pudieran ser susceptibles de medición y manipulación.

En su obra Skinner propone una taxonomía de clases de la conducta verbal cuyo criterio de clasificación es en términos de los cambios en el control de la conducta que podían operarse de acuerdo a las relaciones entre los componentes de la triple relación de contingencia. Dicha taxonomía incluye cinco tipos de relaciones funcionales: el mando, la conducta ecóica, la conducta textual, la conducta intraverbal y el tacto. Según Skinner no se trata de una clasificación de las formas de respuesta, puesto que no se puede decir, con base únicamente en



la forma, en qué clase de categoría cae una respuesta. Por lo que con el fin de clasificar efectivamente la conducta, se deben conocer las circunstancias bajo las cuales se emite.

En el caso específico de la *conducta textual*, que es la que nos interesa, Skinner la define como la respuesta operante vocal que está bajo el control de un estímulo verbal no auditivo. En el caso de este tipo de conducta se carece de correspondencia entre el estímulo y la respuesta verbal. Por ejemplo, cuando un niño aprende a leer, se estructuran muchas operantes verbales en las cuales las respuestas específicas caen bajo el control de estímulos generalmente visuales. Un texto, que es un tipo común de estímulo verbal que controla la conducta verbal, puede estar en diferentes formas: dibujos, caracteres, letras o símbolos de un alfabeto fonético, por lo que el repertorio mínimo dependerá de la naturaleza del texto. La conducta del lector está controlada por el estímulo escrito e impreso, por lo que se puede decir que la conducta textual es una respuesta vocal que está bajo el control de un estímulo verbal no auditivo; Skinner da el término de *texteo* al hecho de fonar símbolos o grafemas impresos.

La conducta textual se refuerza generalmente por razones educacionales. El lector recibe refuerzos condicionados para las respuestas verbales que se encuentran en ciertas relaciones específicas con las marcas que se ven impresas en la página que lee. Por ejemplo, si un niño pronuncia la palabra *pelota* en presencia de las marcas en el texto *pelota* y no en la presencia de alguna otra palabra, entonces el niño recibe aprobación. Según Skinner, las operantes textuales pueden ser de diversos tamaños. Un lector hábil, posee operantes textuales de tamaños diferentes, puede leer una frase de varias palabras como unidad o puede leer una palabra sonido por sonido.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 2.1.1 La discriminación condicional aplicada a la Lectura.

Es indudable que en el planteamiento skinneriano se ve reflejado que los estímulos previos son importantes en el control de la conducta verbal, y lo son porque entran en una triple relación de contingencia que se puede expresar de la siguiente manera: "en presencia de un estímulo determinado, una respuesta dada va seguida de manera característica de un reforzamiento determinado" (Skinner, traducción al español, pp 41). Tal contingencia es una propiedad del ambiente, por lo que cuando esta contingencia prevalece, el organismo no sólo adquiere la respuesta que logra el reforzamiento, sino que tal respuesta tienen mayor probabilidad de emisión en presencia del estímulo previo. El proceso por el cual ocurre esto, Skinner lo denominó *discriminación de estímulos*.

En su obra la Conducta Verbal, Skinner concentra su atención en el uso activo que el individuo hace del lenguaje reduciéndolo a un conjunto de estímulos y respuestas. Sin embargo, la influencia de su obra no se limita únicamente a la conducta verbal, puesto que su sistema se caracteriza por asumir una lógica, un paradigma y una metodología, enmarcados y justificados por la teoría del condicionamiento. Esto se ve reflejado en un sin número de aplicaciones que giran en torno a la temática de la lectura, dichas aplicaciones no corresponden necesariamente con la taxonomía de la conducta verbal que propone.

La *discriminación condicional* es un paradigma que de alguna manera se deriva del sistema skinneriano. Se refiere al hecho de que las respuestas reforzadas en una situación no se extienden hacia todos los casos parecidos, se responde únicamente ante la presencia de determinado estímulo. La discriminación condicional se ha empleado para abordar algunos asuntos relacionados con el lenguaje y la lectura. Así por ejemplo, Sidman (1994) basado en este paradigma, abre toda una línea de investigación alrededor de lo que él llama "relaciones de equivalencia".

Bajo dicho lineamiento Sidman manifiesta su preocupación por tratar de demostrar experimentalmente, en el contexto de los problemas de lectura, si un aprendizaje auditivo- visual es una condición necesaria y/o suficiente para el desarrollo de la lectura oral o de la comprensión de lectura. Inicialmente supone que la lectura constituye una relación estímulo-respuesta, donde la palabra impresa es el estímulo que controla. Partiendo de esto, identifica varios tipos de relación: una de ellas se refiere a la *lectura oral* (la pronunciación de una palabra) que puede o no involucrar comprensión; otra es la que se relaciona con la *lectura auditivo-receptiva*, en donde se dice oralmente una palabra y se selecciona la palabra impresa que corresponde; finalmente la referente a la *comprensión de lectura*, en donde se muestra una palabra impresa y el lector elige la figura apropiada. Sidman realiza una serie de manipulaciones tratando de probar que al establecerse una relación de equivalencia de una imagen con la palabra impresa así como con su pronunciación, se permite que haya no sólo lectura oral sino que también se logre la comprensión de dicha lectura. Esa relación muestra que las palabras funcionan como los *equivalentes* de los objetos o los eventos a los que nos hacen referencia.

Al identificar relaciones de equivalencia que se establecen sobre todo en nuestra vida cotidiana, Sidman reconoce que al referirnos a cada cosa le damos un sentido distinto dependiendo del contexto en el que estemos, puesto que una palabra la podemos relacionar con varias cosas o eventos. "Este tratamiento de las formas lingüísticas como *equivalente* a sus referentes, nos permite escuchar y leer con comprensión, para abordar los problemas en su ausencia, instruir a otros mediante el lenguaje y la escritura, planear hacia adelante, guardar información para usarla en el futuro y pensar en abstracto – todas esas palabras que decimos, escribimos o leemos en ausencia de las cosas o eventos a los que ellas se refieren" pp 6.

Sidman considera que las características del lenguaje pueden estudiarse con los mismos métodos que se estudian las características físicas, esto lo llevó a

proponer que una relación de triple contingencia (estímulo, respuesta y consecuencia) puede definirse como una unidad conductual, la cual a su vez puede quedar bajo el control de otra situación de estímulo, convirtiéndose así la unidad analítica en una contingencia de cuatro términos, lo que da lugar a un fenómeno más complejo y a nuevos procesos donde pueden aparecer de manera "espontánea" relaciones no entrenadas, lo cual a su vez se constituye en una herramienta para analizar el nuevo comportamiento no programado.

De alguna manera en el trabajo de Sidman se muestra la preocupación por superar las limitaciones del sistema skinneriano, extendiendo el paradigma original modificando uno de sus elementos, la unidad de análisis; sin embargo sus trabajos evolucionaron de un problema de Psicología aplicada, como lo es la lectura, a consideraciones más bien teóricas.

## **2.2. Trabajos aplicados a la lectura desde el modelo skinneriano.**

A continuación abordaremos una serie de trabajos realizados en torno al tema de la lectura, que de alguna manera reflejan la influencia del paradigma y la lógica de análisis del modelo skinneriano, así como de sus derivaciones. En dichos estudios se muestra que la conducta de leer se aborda como un problema de correlación entre un estímulo textual y una respuesta verbal-vocal guardando una correspondencia formal arbitraria con dicho estímulo. Se aborda la conducta de leer centrándose en sus propiedades mecánicas, así como en la discriminación de rasgos físicos de los estímulos, en la fluidez al leer, entre otras cosas que le dan al estudio de la lectura un carácter reduccionista, impidiendo profundizar en la dimensión lingüística del acto de leer.

En un estudio realizado por Gray, Baker y Stancyk (1978) estos autores mencionan que se deben tener en cuenta algunas consideraciones acerca de la lectura. Primero, que la lectura tiene que ver con el aprendizaje; segundo, que el

desciframiento antecede a la comprensión por lo tanto se le debe atender en primer lugar; y tercero, las recompensas deben ser suficientes, frecuentes e inmediatas a los resultados de la conducta; finalmente que la coordinación visomotriz, la percepción visual, el C.I., etc. no deben afectar para el dominio de la lectura, a menos de que fuesen muy graves. Su programa consiste básicamente en otorgar fichas y graduar los niveles de dificultad de los estímulos. En el entrenamiento de los niños primero se les pone a leer una lista de palabras cada vez más difíciles (en cuanto a longitud y fonética), posteriormente se ponen oraciones graduadas en cuanto a su dificultad. En este estudio se muestra como los autores parecen identificar al aprendizaje con el control antecedente y consecuente que se observa en el comportamiento animal en el que basta aplicar un programa de condicionamiento, para responder ante los rasgos físicos de los estímulos.

Otro estudio realizado bajo el modelo skinneriano es el realizado por Corey y Shamow (1978), autores que recuperan la obra de Skinner mencionando que la lectura puede ser definida como una discriminación en la que una respuesta vocal está bajo el control de un estímulo impreso no auditivo; complementan señalando que el objetivo de cualquier programa para enseñar lectura oral debe ser facilitar la adquisición de dicha discriminación. En su estudio Corey y Shamow tenían como finalidad observar los efectos del desvanecimiento en la adquisición y retención de la lectura oral. A los niños se les presentaba en una pantalla una serie de combinaciones palabra-lámina, el desvanecimiento consistió en oscurecer progresivamente cada lámina mientras que cada palabra permanecía a su máxima intensidad. A partir de los resultados obtenidos los autores señalan que un procedimiento de desvanecimiento puede aplicarse provechosamente a la situación de lectura.

Por su parte Berner y Grimm (1978), aplicaron un programa individualizado para la enseñanza de las conductas de lectura oral y de comprensión de la misma. La enseñanza de la lectura oral constaba de tres componentes: el primero era

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*visual* el cual consistía en adquirir la habilidad para discriminar una palabra de otra; el segundo era la *autoinstigación*, en donde se requería adquirir habilidades para ser independiente y autosuficiente, además de usar un vocabulario con nuevas palabras; y el tercero era la *lectura oral de frases*, dicho componente se refería a lograr fluidez en la lectura de combinaciones más largas de palabras. En cuanto a la comprensión de lectura los componentes eran: la *identificación de dibujos* en donde se tenía que localizar la representación pictórica de la palabra en cuestión; la *compresión de la lectura*, que consistía en leer oralmente una palabra o frase y establecer correspondencia con un dibujo; *lectura de cuentos* en donde se debía responder a preguntas después de leer, además hacer inferencias o interpretaciones del contenido; finalmente la *tabla de indicaciones*, en esta parte se requería realizar una actividad después de leerla en una oración escrita. El tipo de relación que plantean Berner y Grimm entre el estímulo impreso y la conducta resulta arbitraria, pues en la lectura de los cuentos en donde se les pedía a los niños que dieran detalles de lo leído o que realizaran inferencias, probablemente debió ser difícil decidir acerca de la pertinencia de estas respuestas. Además los autores no hacen reflexiones teóricas acerca de dichas conductas siendo esto una muestra de los límites de su visión teórica, pues seguramente que si se adentraran en lo denominado comprensión, recurrirían a definiciones operacionales derivadas de la teoría skinneriana.

Los estudios hasta este momento citados muestran las limitaciones del paradigma skinneriano basándose en la relación estímulo-respuesta. La delimitación de los niveles de complejidad y la definición de la unidad de análisis está en función a criterios meramente físicos (tamaño y cantidad de estímulos, características del estímulo, forma de la respuesta, etc.), reduciendo la conducta sólo a esas relaciones sin buscar nuevas relaciones de condicionalidad entre sus componentes. Al tratar de profundizar más allá de la relación estímulo-respuesta, acaban dando definiciones operacionales a términos mentalistas.

Uno de los estudios que de alguna manera agota las distintas relaciones estímulo-respuesta que se pueden involucrar en la lectura formal, es el realizado por López y Rocha (1983). En dicho estudio se hace un diagnóstico de las habilidades involucradas en las tareas de lectura y escritura, tratando de dar una definición funcional de ambas conductas basándose no sólo en las respuestas sino también en los estímulos que corresponden a dichas conductas.

En este estudio se hace una jerarquización de las relaciones estímulo-respuesta existentes en las tareas, de ahí se desglosan nueve relaciones para la lectura formal y seis para la comprensión. Las que se refieren a la lectura formal son: 1) lectura de letras por nombre, 2) lectura de letras por sonido, 3) lectura de sílabas, 4) Imitación de sílabas, 5) lectura de dos o tres letras de izquierda a derecha, 6) ligar dos o tres sonidos, 7) lectura de palabras, 8) lectura de frases cortas, 9) lectura con ritmo. Las relaciones que se refieren a comprensión son: 1) igualación de un estímulo textual con su imagen correspondiente, 2) seguimiento de instrucciones en forma escrita, 3) respuesta a preguntas en las cuales el niño proporciona información que debe conocer, 4) respuestas a preguntas en las cuales el niño proporciona información disponible referida a imágenes o textos presentes, 5) referenciales, en las que se requiere que el niño responda oralmente a preguntas referidas a un objeto o evento en una circunstancia de lugar o tiempo, 6) búsqueda de información específica, en donde el niño responde oralmente preguntas en las cuales las respuestas se encuentran disponibles todo el tiempo en un texto. En estas dos últimas categorías se leía algo y se respondía a preguntas orales relativas a ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?.

Parece claro que el modelo skinneriano resulta insuficiente para poder abordar la temática de la lectura, pues si bien es cierto que la triple relación de contingencia como herramienta analítica ha permitido el estudio de distintas relaciones estímulo-respuesta involucradas en la lectura, resulta ser una limitante para el análisis de comportamientos lingüísticos y sobre todo para dar cuenta de

las relaciones funcionales que no tienen que ver con las propiedades físicas de los estímulos, ni con las respuestas repetibles.

### **2.2.1 Origen de sus limitaciones.**

Es sabido que el movimiento conductista en general se ha fundamentado básicamente en dos tipos de paradigmas: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Aún cuando ambos paradigmas suponen el estudio de distintas clases de conducta, puede decirse que gran parte de los problemas encontrados en cada una de ellas se deben a la simplificación de la conducta.

Los principios y métodos del modelo skinneriano empleados en el estudio de lectura son los mismos que los de la conducta animal. A pesar de existir una aparente preocupación por parte de Skinner por dar un tratamiento especial y diferente a la conducta humana, en su obra *Conducta Verbal* su herramienta de análisis lo llevó a un reduccionismo teórico que ha generado un vacío al dar una explicación incompleta de la conducta.

Por su parte Bronckart (1985) ha señalado que el esquema usado por Skinner resulta esquemático y reduccionista; considera que al no utilizar ningún dato psicológico que no salga de lo aproximativo y trivial, Skinner se conforma con proponer un esquema de aplicación que toma la forma de una reducción a las interacciones entre la respuesta, el estímulo y el refuerzo. Según Bronckart esta generalidad o vaguedad de la explicación, deriva de la imposibilidad práctica de dominar las variables que controlan las respuestas verbales. Además considera que si queremos analizar el comportamiento verbal en su conjunto, es indispensable hacer intervenir en su descripción, elementos como la referencia o la significación (el vocabulario escogido, no tiene, en este caso ninguna clase de importancia), las diversas reglas sintácticas, es decir, todos los elementos ofrecidos por el análisis formal de la lengua. Para Bronckart, un análisis funcional



del objeto-lenguaje, sólo tiene sentido si se aplica a cada una de las características específicas de tal objeto.

En los estudios de corte conductual citados anteriormente parece claro que la lectura es considerada simplemente como la oralización de palabras o como la relación de palabras con imágenes, por lo que no existe un interés manifiesto por saber qué hay más allá de las relaciones estímulo-respuesta que se presentan en dichas situaciones. Si bien es cierto, el control de variables es indispensable como estrategia experimental a su vez esto nos lleva a dudar de la naturaleza del fenómeno como tal, pues al tener demasiado control sobre las variables pareciera ser que existe cierta artificialización del fenómeno.

Por ello se recomienda un análisis funcional que permita rebasar los límites teóricos revisados hasta este momento y que a su vez trascienda la explicación estímulo-respuesta-refuerzo, reconociendo la existencia de otros componentes convencionales del ambiente que controlan el comportamiento del lector.

### **2.3. Propuestas conductuales contemporáneas acerca de la comprensión de textos.**

Los estudios derivados de la teoría del condicionamiento hacen que gran parte de las limitaciones encontradas se deban a la simplificación de la conducta. Esto ha dado lugar a críticas desde múltiples aproximaciones psicológicas, incluyendo la conductista. De ahí que algunos autores que se rigen bajo dicho enfoque manifiesten su preocupación por superar los problemas del modelo skinneriano y propongan nuevos enfoques teóricos. En el caso particular de la comprensión lectora recientemente han surgido nuevas ideas para abordar dicha temática considerando elementos no contemplados con anterioridad.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A continuación se revisarán dos propuestas teóricas contemporáneas acerca de la comprensión de textos. La primera se refiere a la comprensión lectora como interacción conductual en la que se deben considerar las características funcionales del texto, las circunstancias en las que el lector interactúa con el discurso escrito, y los criterios de desempeño que se requieren para responder exitosamente a las peculiaridades del texto. En la segunda propuesta se plantea que la comprensión no describe fenómenos, actos o procesos mentales, privados e internos, sino el cumplimiento de criterios socialmente impuestos. A partir de ambas propuestas se considera pertinente que para el estudio de la comprensión de textos se analicen tanto las cualidades del discurso escrito como los criterios sociales de éxito.

### **2.3.1. La comprensión lectora como interacción conductual.**

Los problemas de la teoría mecanicista del condicionamiento, como se mencionó anteriormente parten del intento de explicar las relaciones del organismo con su medio en base a relaciones lineales causa-efecto. Está claro que Skinner realmente no consideró la naturaleza y ni la complejidad del lenguaje humano, dejando de lado la función que históricamente cumplió en la creación de la cultura, pasó por alto su capacidad de organizar y estructurar el comportamiento, de sustituir el contacto directo con los objetos de la naturaleza, de distanciarse de las condiciones presentes en tiempo y espacio, y de contribuir de manera decisiva a que el humano tomara distancia de las motivaciones ligadas a su supervivencia biológica.

Es precisamente el lenguaje un tema central de la formulación teórica de Ribes quien basándose en los planteamientos teóricos de Kantor (1977, cit. en Fuentes y Ribes 2001)), considera que para poder entender el complejo comportamiento humano, la interacción individuo-medio debe ser el objeto de estudio de la Psicología. Ribes (1982) al analizar el lenguaje trata de mostrar el

por qué un tratamiento psicológico no sólo como el skinneriano sino el de cualquier teoría mecanicista (conductista o no) resulta insuficiente para tratar de explicar la conducta humana de manera satisfactoria. Argumenta que la conducta humana es distinta de la conducta animal no sólo en relación a su apariencia, sino sobre todo debido a su organización funcional, dado que el lenguaje y la sociedad definen y posibilitan diferentes dimensiones de interacción entre los individuos y los objetos, esto significa que existen elementos en las interacciones humanas que no se encuentran en los animales.

Fuentes y Ribes (2001) examinaron la comprensión lectora como una interacción conductual. Estos autores parten del supuesto de que el lenguaje entendido como comportamiento, tiene lugar de diversos modos, mismos que dependen del medio físico y del sistema reactivo en que tiene lugar el comportamiento. Dichos modos tienen lugar como pares complementarios, mientras que unos tienen un carácter activo, otros tienen un carácter reactivo. De ahí que se puedan identificar los pares hablar-escuchar o leer-escribir entre otros.

En el caso particular de la lectura como un modo lingüístico, se pueden reconocer dos dimensiones funcionales (Fuentes y Ribes, 2001). La primera se refiere a lo que Skinner denominó *texteo*, considerado como una operante verbal discriminada bajo el control de estímulos verbales impresos, que no es otra cosa más que fonar símbolos impresos. La segunda dimensión funcional es la comprensión de lectura, la cual es más compleja e implica distintos desempeños que ocurren de manera simultánea o posterior al *texteo*. Muchos de los estudios conductuales respecto a la lectura se han centrado más en lo que se conoce precisamente como *texteo*, mientras que la comprensión lectora ha sido analizada desde otras perspectivas, como la cognitiva.

Este autor propone que al considerar a la lectura como un modo lingüístico del comportamiento es necesario tomar en cuenta cuatro momentos elementales:

1. Las circunstancias que determinan que se escriba un texto.

2. Las características funcionales del texto como producto del acto de escribir con un propósito o finalidad determinado.
3. El acto de leer propiamente dicho.
4. La "comprensión", que es el comportamiento apropiado a las características funcionales del texto.

Los cuatro momentos mencionados implican a su vez que no sólo debemos considerar al lector y sus circunstancias sino también al escritor y a las circunstancias en que escribió el texto, siendo éste el mediador entre ambos, es decir, "... el texto media las contingencias y circunstancias del que escribe para el que lee" (Fuentes y Ribes 2001, pp. 183). Es por ello que se considera al texto como un objeto de estímulo desligado de la situación y de las circunstancias originales en las que ocurrió la conducta de escribir. Las circunstancias y las contingencias en las que el escritor escribe el texto son un referente inicial, mientras que las circunstancias y las contingencias en las que se enfrenta el lector al texto se convierten en un segundo referente.

Este análisis permite, según los autores, caracterizar a la comprensión de lectura como una situación de sustitución referencial de contingencias, y señala que dicho análisis amplía el concepto sobre la conducta lingüística concebida como un campo bidireccional (individuo-medio), a un campo tridimensional en el que existe un referidor, un referido y dos referentes (el 1° es de lo que se escribe; el 2° es lo que se escribe). Para que el lector interactúe substitutivamente con el texto, respondiendo como si el texto fuera el referente ante el que respondió originalmente el escritor, depende de cuatro factores: 1) de las características funcionales del texto; 2) de las circunstancias en las que el lector interactúa con el texto; 3) de las competencias funcionales del lector para interactuar en un nivel determinado; y 4) de los criterios de desempeño compositivo para responder en forma al texto y sus demandas.

Fuentes y Ribes consideran necesario analizar tres factores constitutivos del contenido del texto: 1. El carácter abstracto del referente del texto; 2. La familiaridad del lector con el referente del texto y 3. La familiaridad con los elementos convencionales que constituyen el texto. Se propone que para poder estudiar la comprensión lectora es necesario uniformar las historias o el contenido del texto, así como las competencias de los lectores en base a estos tres factores. Por lo que es necesario introducir una fase de entrenamiento que iguale o distinga los tres factores mencionados en cualquier experimento realizado sobre comprensión lectora, esto como una condición previa a la evaluación de cualquier otra variable.

### **2. 3. 2. La naturaleza conductual de la comprensión.**

En un trabajo teórico realizado recientemente por Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000) estos autores cuestionan la naturaleza de la comprensión. Realizan un análisis de los fundamentos nominalistas tradicionales en torno a la comprensión y plantean que dicho término no describe procesos actos o fenómenos mentales, privados e internos, sino que más debemos considerarlos como criterios impuestos socialmente. Para lograr afirmar esto dichos autores analizan a la comprensión considerada como fenómeno, como acto y como función. A continuación desglosamos dichos puntos.

En primer lugar si se considerara a la comprensión como un *fenómeno* "nos obligamos a identificar tanto el momento de la comprensión como su *locus* de ocurrencia, puesto que todo fenómeno o evento ocurre siempre en coordenadas temporo-espaciales definidas" (Carpio y et al. 2000, pp.4). En lo que se refiere a la dimensión temporal los autores se plantean una serie de preguntas que ilustran cómo al hablar del fenómeno de la comprensión habría que hablar de su duración, de la rapidez o lentitud en que ocurre, de las fases de dicho evento, incluso habría que identificar si se trata de un evento único ó repetible. En relación con la

dimensión espacial de la comprensión habría que preguntarse acerca del lugar en el que ocurre. Asimismo habría que saber que parte del cuerpo es la que se encarga de que ocurra tal fenómeno, conocer qué es lo que ocurre con el resto del cuerpo y de qué manera se manifiesta que la comprensión está ocurriendo.

Si la comprensión se entiende como *acto*, Carpio y cols. se plantean una serie de preguntas con las que tratan de ilustrar que el término de comprensión se atribuye a una serie de actos. Empiezan por preguntarse, ¿ejecutamos el mismo acto cuando comprendemos un problema que cuando comprendemos a nuestra pareja?, o bien, ¿cuándo comprendemos una orden comprendemos lo mismo que cuando comprendemos un texto en inglés?. Si contestamos afirmativamente a cualquiera de las preguntas anteriores entonces estaríamos reconociendo que existe el acto de comprender, acto claramente distinguible de cualquier otro; sin embargo aceptar esto como cierto implicaría aceptar que lo que existe no es el acto de la comprensión, sino los actos de la comprensión que pueden ser tan distintos como aquello que se pueda comprender.

Otra posibilidad es considerar a la comprensión como *función*. Esto se refiere a que la comprensión es una función en la que el organismo y sus actividades participan como un elemento más, es decir, en la comprensión participan el sujeto que comprende, lo que es comprendido y las condiciones mínimas necesarias para que con la relación entre ambos elementos se logre la comprensión.

En síntesis, se puede afirmar que el término comprensión, no se refiere a algo que ocurra en la mente de manera privada u oculta, dicho término está orientado a identificar la correspondencia entre el comportamiento de los individuos y las demandas que se deben satisfacer en una determinada situación.

Hablar de comprensión en el ámbito del lenguaje ordinario equivale a hablar de la correspondencia efectiva entre el hablar y sus circunstancias, siempre como

adecuación funcionalmente pertinente del comportamiento (Carpio y cols., 2000). Las evidencias de la comprensión se encuentran precisamente entre el actuar y su circunstancia.

El estudio de la comprensión desde el planteamiento de Carpio y cols. (2000) implica necesariamente considerar lo que se comprende; los criterios o demandas que se imponen para determinar si se comprendió o no; así como las actividades, competencias y habilidades necesarias para satisfacer dichos criterios o demandas. Esto es compatible con la propuesta de Fuentes y Ribes (2001) quienes consideran que para que el lector responda al texto satisfactoriamente esto depende: de las características funcionales del texto; de las circunstancias en las que el lector interactúa con el texto; de las competencias funcionales del lector para interactuar en un nivel determinado; y de los criterios de desempeño establecidos para responder en forma efectiva al texto y sus demandas.

Los criterios que se imponen y cuyo cumplimiento identifica la comprensión son prácticas compartidas colectivamente, es decir, son prácticas impuestas socialmente. Por tanto, no se puede considerar que la comprensión es un proceso, acto o fenómeno absoluto y universal, pues los criterios de comprensión varían histórica y culturalmente. Asimismo, al reconocer la naturaleza social de los criterios de comprensión que se imponen a los individuos, se elimina la posibilidad de considerar a la comprensión como algo privado y subjetivo, pero sobre todo como un proceso que ocurre en la mente.

Es necesario tener en cuenta que el término "comprender" carece de un significado unívoco, puesto que se requiere conocer la adecuación funcionalmente pertinente del comportamiento a su circunstancia, además de las demandas en que ésta se establece. Por ello es posible caracterizar a la comprensión como un término de logro que describe la satisfacción de criterios, y que no refiere ni al modo ni al proceso que conduce a tal satisfacción de criterios (Carpio y cols. 2000).

Se puede hablar entonces de que la naturaleza de la comprensión es conductual, en la medida en que dicho término se emplea para designar la adecuación funcional del comportamiento a los criterios estructurantes de su circunstancia, adecuación que puede ser concebida como función sólo si se integran tanto actividades, habilidades y competencias del individuo como los objetos de la comprensión, a los criterios de logro impuestos y las características de la situación en que tiene lugar la integración funcional de dichos elementos.

#### **2. 4. Análisis funcional de la comprensión de textos.**

Las dos perspectivas anteriores son intentos por mostrar que tanto la lectura como la comprensión son de naturaleza conductual, es decir, son comportamientos que tienen una adecuación funcional en circunstancias particulares. Lo que ahora se pretende es hacer un análisis funcional de la conducta de leer, estudiando las condiciones de la práctica educativa asociadas a dicha conducta con la finalidad de llegar a establecer, predecir y controlar el comportamiento.

En el transcurso de la formación escolar se van estableciendo distintos tipos de relación con el material escrito que atienden a diferentes exigencias educativas. Al parecer existen distintos niveles de complejidad y relaciones de control. Muchas de dichas relaciones tienen que ver con la estimulación lingüística y con criterios sociales de éxito, estos últimos en la mayoría de los casos resultan ser muy ambiguos, haciendo que la identificación e interpretación de las relaciones de control sea más compleja.

En la institución educativa comúnmente se reconocen dos niveles de la lectura: el primero refiere a los aspectos mecánicos como es el entrenamiento de la decodificación de los signos gráficos. Se presta atención al descifrado correcto



de las palabras cuidando que no haya omisiones ni sustituciones en la lectura de las mismas; que se lea con cierto ritmo y velocidad. Una vez que el lector domine estos aspectos se espera que automáticamente pase un segundo nivel, el de la comprensión. Si aceptamos esto como cierto, nos estaremos conformando con un nivel mecánico de la conducta de leer, nivel que puede ser analizado bajo los principios de condicionamiento operante, pues sólo predomina la atención a los estímulos físicos. La atención a la dimensión física de los estímulos es una condición necesaria pero no suficiente para que la conducta de leer sea funcional.

Se debe buscar una alternativa que permita identificar componentes claves que ejercen control sobre dicha conducta. Se requiere analizar las distintas situaciones de estímulo que pueden estar presentes en un escrito y demostrar que cada una de ellas puede ejercer un control diferencial bajo determinadas circunstancias. Para ello se tomarán en cuenta una serie de demandas básicas relacionadas con la lectura a las que se expone el individuo en el transcurso de su formación educativa.

Realmente no es tan sencillo definir la situación de estímulo y la conducta meta de acuerdo a una normatividad social, debido a que tal situación generalmente es muy ambigua. La comunidad educativa al evaluar la comprensión de textos exige demandas que pueden ser muy variadas, no se trata de una discriminación de rasgos físicos del texto ni de otros aspectos formales de un texto, más bien se trata de un asunto de naturaleza lingüística. Las demandas pueden ser muy distintas o cambiantes dependiendo del nivel escolar del lector y de diferentes criterios de éxito de lo que se va a considerar como comprensión.

Cuando en presencia de un aspecto clave del texto se obtiene como resultado la ocurrencia o ausencia de la conducta en cuestión y en su ausencia no ocurre, o sucede otra cosa; se puede decir que existe un control de la conducta. Así, la lectura es funcional en la medida que se observe un comportamiento distinto en presencia o ausencia de un aspecto del texto. Se pueden proponer

variables o aspectos que pueden estar controlando la conducta de leer tratando de demostrar que realmente ejercen algún tipo de control.

Con la finalidad de investigar las variables o aspectos que pueden estar controlando la conducta del lector se propone alterar o suprimir algunos elementos del texto. Una vez que el texto esté alterado habría que averiguar si el lector es capaz de interpretar adecuadamente el texto en cuestión; o si es necesario el segmento alterado para lograr éxito en su lectura. Se parte del supuesto de que si se hace un buen control de estímulos el lector debería detectar los segmentos alterados del escrito y reaccionar de una manera distinta ante dichos segmentos. Se esperaría que un buen lector reconociera las alteraciones que le impidan lograr un ejecución exitosa en su lectura.

Es necesario tratar de identificar los aspectos que tendrían que ser alterados o eliminados a fin de producir una ruptura en la función comunicativa del texto. Probablemente si se identifican dichos aspectos éstos podrían considerarse como los elementos mínimos o indispensables para que el escrito cumpla su función comunicativa.

De acuerdo a lo propuesto por Fuentes y Ribes (2001) la efectividad en el cumplimiento de los criterios sociales de éxito está en función de las cualidades o características del texto. A continuación se exponen los tipos de texto a los que comúnmente se enfrentan los niños en la institución educativa.

#### **2.4.1. Tipos de textos.**

El lector dentro de la comunidad educativa empieza enfrentarse a una serie de requerimientos de comprensión diversificados. De igual manera, las practicas lectoras ante distintos tipos, formatos, estructura y extensión de textos son cada vez mayores. Todos esos elementos estarán en juego para poder satisfacer

diferentes criterios de éxito. El lector requiere no sólo la adquisición de repertorios básicos sino que también necesita emplear competencias específicas según las circunstancias. Comprender textos se puede referir a diferentes tipos de logro asociados a la adecuación funcional del comportamiento en circunstancias específicas o particulares.

Considerando la diversificación del tipo de textos y las diferentes exigencias de comprensión asociadas a estas circunstancias, habría que hacer una distinción entre el texto narrativo y el texto expositivo. El *texto narrativo* (cuento, historia, relato, etc.) es aquel cuya exposición casi siempre coincide con acontecimientos que se presencian en la vida cotidiana. Sus expresiones son cortas; generalmente contienen diálogos e ilustraciones, y manejan emociones. Su formato consiste en la presentación de sus personajes y su circunstancia; una trama, un conflicto y un desenlace. Las características de este tipo de texto, posibilita que el lector se familiarice con los elementos del formato del texto, estableciendo una relación entre sus elementos. Por lo que es más sencillo para él satisfacer demandas de parafraseo, recuerdo de detalles, etc. porque se logra una visión más general del contenido del texto.

El *texto expositivo* está relacionado con otros criterios de éxito. Este tipo de texto se usa para la enseñanza, y maneja explicaciones con conjuntos de argumentos jerarquizados y con relaciones específicas, que deben respetarse para no deformar el contenido, aspecto no tan relevante en el texto narrativo. Dadas las características del texto expositivo las exigencias para cumplir algún criterio social de éxito son mayores.

Avanzar en grados escolares se asocia a mayores exigencias de lectura, aumentan no sólo en cuanto a cantidad, seguramente también aumenta la diversidad de criterios de comprensión. Las características propias de cada tipo de texto guardan cierta correspondencia con los criterios de éxito en la comprensión, satisfacer dichos criterios requiere ajustarse de distintas maneras de acuerdo a las

·demandas educativas. Especificar un criterio de éxito, es saber para qué se lee, esto permite reconocer a qué aspectos del texto se debe atender, dando así sentido al cómo leer.

#### **2. 4. 2. Repertorios básicos asociados a textos expositivos.**

Si consideramos la diversificación de los tipos de texto y de criterios de logro o éxito, podemos analizar ahora las demandas escolares básicas asociadas principalmente con los textos expositivos (Zarzosa, 2001).

- **Consistencia externa o correspondencia con la realidad.**

En la institución educativa una de las demandas más comunes en la lectura de textos, es que el lector contraste sus conocimientos previos con el contenido del texto. Se espera que emita un juicio una vez que haya leído, relacionando o contrastando sus propios conocimientos contra los referidos en el texto.

La evaluación y entrenamiento de este tipo de aspecto debería incluir la enseñanza y discriminación de afirmaciones del texto incompatibles con los referentes del lector. Si un texto expositivo es alterado al cambiarle algunos aspectos de tal forma que resulten diferentes de la realidad o de los conocimientos aceptados por el lector, se esperaría una reacción de desconcierto. Un buen lector debería ser capaz de valorar la veracidad de lo que lee o la coincidencia con sus propios conocimientos. Al tener en cuenta este aspecto se puede lograr una lectura más productiva.

- **Consistencia interna o temática.**

El discurso de un texto expositivo se compone de un conjunto de proposiciones debidamente articuladas y jerarquizadas que llegan a conformar un

tema central. Para que la lectura cumpla con su función comunicativa no sólo debe atenderse al contenido de cada uno de sus enunciados, sino a las conexiones habidas entre ellos a fin de lograr una lectura integrada que se vaya construyendo gradualmente conforme se avanza en ella. El comprender un texto también puede requerir que se relacionen diferentes ideas de un escrito, esto implica evaluar la concordancia entre proposiciones (o la carencia de la misma).

Para detectar si existe o no una relación de control referido a este aspecto, se pueden introducir proposiciones inconsistentes entre sí, estas alteraciones tendrían que romper con la función comunicativa del texto. Por lo que se esperaría que un buen lector logre detectar esta alteración, distinguiendo entre textos integrados y desintegrados. De lo contrario, si el lector no percibe la inconsistencia, probablemente sólo está considerando fragmentos aislados del escrito y, por lo tanto, no se estaría logrando una relación integrada entre los diferentes elementos. El entrenamiento de este aspecto debería lograr que el lector discrimine si un texto es consistente o no, para que sea capaz de leer de manera cohesionada o integrada.

- **Suficiencia de información.**

Durante la lectura se deben ir articulando diferentes proposiciones que constituyen el escrito, sin embargo, aunque existan proposiciones articuladas, estas pueden no ser suficientemente informativas para que cumplan su función. Así por ejemplo, un mensaje trunco, incompleto o confuso puede perturbar la función comunicativa de un escrito y afectar las otras dos características.

Un texto puede resultar incompleto al omitirse deliberadamente sustantivos, adjetivos, o al presentar una proposición, argumento, o conclusión incompleto. Un texto que tuviera tales problemas debería hacer reaccionar a un buen lector, mismo que debe tener la habilidad para juzgar si un texto está completo o no. Sin embargo, juzgar la suficiencia del contenido de un texto tiene una dificultad

particular, pues se trata de identificar la ausencia de determinados aspectos del texto. Esta situación se complica debido a que la comunidad educativa fomenta la creencia de que el contenido de un texto es correcto y completo por el solo hecho de que se encuentra impreso en un libro, sobre todo en el caso del texto expositivo cuya finalidad es la de informar. Es por ello que para el lector resulta más difícil hacer referencia a algo que no está presente en el texto.

A partir de lo anterior se puede decir que la comprensión de textos se refiere a diferentes tipos de logro o de éxito. Se menciona que la conducta de leer es funcional en la medida que la presencia o ausencia de ciertos aspectos del escrito controlen la conducta del lector. Para averiguarlo se pueden hacer ciertos arreglos experimentales en textos expositivos.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## MÉTODO

### **Sujetos:**

Participaron en este trabajo 97 niños de los últimos tres grados de educación básica. En total fueron 33 alumnos de cuarto grado con un promedio de edad de 9 años 4 meses; 33 de quinto con una media de 10 años 4 meses; y 31 de sexto, de 11 años 6 meses en promedio.

Los participantes fueron de una escuela oficial de educación primaria del Estado de México, Municipio de Tlalnepantla. La Escuela contaba con varios grupos por grado escolar, por lo que la Dirección del plantel se encargó de asignar los grupos, bajo la recomendación de que fueran grupos típicos de cada nivel. Se evaluó un grupo completo por cada grado. En ningún caso hubo alumnos que hubieran repetido algún año. Se excluyó del análisis a dos infantes; uno por excesiva timidez y otro por falla en el suministro eléctrico lo que impidió recuperar la mayoría de sus datos.

Dado que los textos experimentales se organizaron en cuatro secuencias diferentes, los alumnos de cada grupo se dividieron en cuatro partes de acuerdo al orden alfabético de su apellido, asignándose cada secuencia a proporciones semejantes de estudiantes.

### **Materiales e instrumentos:**

Se diseñaron 12 textos expositivos con temáticas de corte científico (Física, Biología, Historia, Química). Se realizó un análisis proposicional de ellos de acuerdo a los criterios señalados por Bovair y Kieras (1985); la cantidad de proposiciones por texto osciló entre 30 y 33, con un promedio de 31.33. Lo anterior

correspondía a una extensión promedio de 9.33 renglones por texto, cada renglón completo comprendía 8 palabras aproximadamente (ver anexo N° 1).

Todos los textos experimentales contenían una de las siguientes tres alteraciones: 1) *Falta de consistencia interna*, definida como divergencia entre proposiciones, lo que las hacía inconsistentes o contradictorias; 2) *Falta de consistencia externa*, donde se incluye una afirmación contraria a la realidad; y 3) *Información incompleta*, consiste en dejar inconclusa una de las afirmaciones del texto. La tarea del niño consistía en identificar el tipo de alteración. El orden de presentación de estas anomalías siempre fue: Falta de consistencia interna; luego externa y después la información incompleta, repitiendo este ciclo hasta llegar al total de 12 textos, de tal modo que hubo cuatro textos por cada tipo de alteración.

Se organizaron cuatro secuencias con los doce textos experimentales. Para establecer la primera de ellas simplemente se fue ordenando un texto de cada tipo de alteración según el orden señalado arriba, hasta llegar a doce. Para la segunda secuencia se tomaban los tres últimos textos de la primera y se desplazaban al inicio, teniendo entonces la segunda secuencia. Para diseñar la tercera, se desplazaban los textos que ocuparon los últimos tres lugares de la segunda secuencia y se les colocaba al inicio. Se siguió la misma regla para crear la cuarta secuencia.

Los doce textos experimentales se encontraban escritos en un archivo de texto y paralelamente en una hoja de papel cada uno de ellos, por si el lector quería volverlos a consultar una vez concluida la lectura en el monitor.

Se utilizó una computadora portátil 386 de 20 Mhz. con monitor de 13 pulgadas monocromático, para la presentación de los textos y equipada con un "mouse" para que el lector con una pulsación manual vaya agregando nuevos renglones de lectura. Se usó el programa para computadora denominado "Monitor de lectura" (Hinojosa y Zarzosa, 1993) el cual permite siempre tener a la vista 3



renglones del texto y a través del "mouse" le permite al lector ir presentando los renglones sucesivos de una manera acumulativa, desplazando a los restantes hacia arriba. El programa va registrando en centésimas de segundo el tiempo transcurrido entre pulsaciones sucesivas; al finalizar la lectura de los textos el programa graba automáticamente la totalidad de los tiempos, cada tiempo entre pulsaciones representa el tiempo de lectura por renglón.

Con el dato de los tiempos de lectura por renglón, posteriormente se contrasta el tiempo de lectura durante el renglón alterado con los renglones previos. Esto se hace mediante la prueba Zeta.

Se diseñó una hoja de respuestas en donde se anotaron los datos generales de los niños (nombre, edad, grado escolar, etc), así como sus respuestas y comentarios adicionales que hacían a cada uno de los 12 textos que leyeron. La hoja estaba dividida en 12 filas, cada una correspondía a un texto distinto (anexo 2).

La evaluación se realizó individualmente en la biblioteca de la escuela, sin haber más personas en ella. Se trata de un espacio amplio (4 x 12 m. Aproximadamente) y bien iluminado, dónde se perciben los sonidos del exterior. Se usó una pequeña mesa individual para el manejo de la computadora y un par de sillas; una para el alumno evaluado y otra para el experimentador quien se mantenía del lado izquierdo del niño a un metro de distancia aproximadamente.

#### **Procedimiento:**

*Instrucciones:* Antes de iniciar la sesión a cada niño, se le informó de manera general la finalidad de la prueba y de la tarea de detección que tendrían que realizar. Cuando el alumno se sentaba frente a la computadora, leía en voz alta las instrucciones que iban apareciendo en la pantalla, en donde se le explicó en 53 palabras, el modo de funcionamiento del programa para ir leyendo y la

finalidad de la lectura. Enseguida se hizo una demostración del tipo de alteraciones que debían descubrir. Inicialmente se leía un párrafo que ilustraba el caso de falta de consistencia externa; luego un ejemplo de párrafo con información insuficiente y finalmente el caso de falta de consistencia interna (anexo 3). En esta parte había interacción entre el niño y el experimentador, pues al concluir cada texto de demostración se analizaba conjuntamente el tipo de alteración contenida (se pudieron intercambiar dudas, interpretaciones, directrices, etc. que llevaban a entender correctamente la naturaleza de la tarea).

Antes de iniciar la evaluación propiamente dicha, se hizo un repaso de los tres tipos de alteración, pidiendo al niño que los describiera. Se le indicaba que los textos podían o no, tener alguna de las tres alteraciones. Se pedía al niño que hasta finalizar la lectura de cada texto informara si había descubierto alguna de las alteraciones; igualmente se le indicaba que de no recordar exactamente la ubicación de la falla o en caso de estar inseguros si había una falla o no, podían solicitar al experimentador consultar nuevamente el texto, pero ahora impreso en papel. Para ello el experimentador contaba con dichos textos disponibles, cada uno en una hoja tamaño carta. Una última indicación consistía en pedirles una lectura silenciosa.

Después de que el niño terminaba de leer cada uno de los textos, se le preguntaba si había encontrado alguna de las tres fallas. En caso afirmativo se le pedía que la describiera y ubicara. En la hoja de registro se anotaban las respuestas del niño y alguna otra contingencia adicional.

Semanalmente se valoraban de cinco a ocho estudiantes. La duración de cada evaluación oscilaba entre 25 y 45 minutos aproximadamente, dependiendo de las habilidades del lector. Se inició la evaluación con la primera cuarta parte de los niños de 4° grado, continuando con una proporción semejante de alumnos de 5° y posteriormente con otra de 6° grado. Posteriormente se repetía el mismo ciclo con la segunda cuarta parte y después con la tercera y la cuarta. Como se tenían

cuatro diferentes secuencias de textos, cada una de ellas se aplicó a un 25% de cada grupo.

*Puntos asignados a las respuestas de los niños:* Dadas las peculiaridades de respuesta de los niños y la posibilidad de una segunda lectura del texto en el papel, se elaboró una escala ordinal para la asignación de puntos, la cual comprende siete modalidades de respuesta que indican diferente grado de certeza en la detección; la categoría más completa era cuando se detectaba con precisión la anomalía desde la primera ocasión; y la que obtenía menos puntos era cuando no había existido un reporte verbal de la falla, pero el tiempo de lectura en el renglón alterado era significativamente mayor a los renglones precedentes (ver anexo 4). Una vez asignada la puntuación de cada texto, se sumaron los puntos de cada niño correspondientes a cada uno de los tres tipos de alteración: Falta de Consistencia Interna, Falta de Consistencia Externa y Falta de Información. Como había cuatro textos por cada tipo de alteración, el máximo de puntos que podían obtener en cada una de ellas eran veintiocho.

Los reportes verbales que dieron los niños al finalizar la lectura registrados en la hoja de respuestas, fueron clasificados con la finalidad de realizar un análisis de dichos reportes y comparar si efectivamente los resultados obtenidos coincidían con los de la escala anteriormente mencionada.

Así, en los reportes verbales se trata de identificar: en primer lugar, si existe un comportamiento diferencial de los niños ante los tres tipos de alteración que pueden tener los textos expositivos; y en segundo lugar, de resultar relevantes las modificaciones experimentales se espera que exista una evolución de acuerdo al grado escolar en función a esta condición o alguna otra variable asociada a cada tipo de problema detectado.

La clasificación se hizo considerando aquellos reportes verbales que referían a cualquiera de los tres tipos de alteración; no obstante, también se

recuperaron aquellos reportes que hacían referencia a otros aspectos del texto, que tenían que ver más con formalidades del mismo o con problemas de interpretación.

## RESULTADOS

En este trabajo se hace una formulación de las competencias lectoras en términos del ajuste a determinados criterios de éxito, postulando que en los textos se pueden alterar algunos de sus elementos y lograr con ello diferentes demandas de éxito. Se plantean tres aspectos básicos de un discurso conectado que pueden alterarse, a saber: Consistencia interna; Consistencia externa; y la Suficiencia de la información. De resultar relevantes estos aspectos, deberían observarse diferencias entre grados escolares, dado que los alumnos han tenido mayores y diferentes exigencias de lectura funcional. Cada uno de estos tres aspectos representa un criterio de éxito diferente y todos tendrán que ver con la comprensión. Se intenta demostrar que no hay uniformidad en la competencia para satisfacer cada uno de los criterios y al mismo tiempo observar los cambios que se puedan dar asociados a una mayor escolaridad.

Al inicio del trabajo, se señaló que podría haber una evolución de acuerdo al grado escolar; también se hipotetizó que habría una mayor detección de la falta de consistencia externa, seguida de la falta de consistencia interna y finalmente la identificación de la falta de información.

Interesa estimar la variabilidad existente con la finalidad de saber en qué medida los niños son igualmente competentes al interior de cada grupo y si este aspecto se mantiene, disminuye o se acentúa en los diferentes grados escolares. Se espera que se responda diferencialmente a los tres criterios de éxito y que la variabilidad se mantenga constante a lo largo de los grados escolares como parte del desempeño académico.

En el diseño del trabajo las variables independientes a considerar fueron: 1) la edad; 2) el sexo; 3) el grado escolar y 4) la secuencia de lectura de los textos. Para poder estimar la pertinencia de cada una de dichas variables sobre cada una

de las tres variables dependientes (a saber: Falta de Consistencia Externa; Falta de Consistencia Interna; y Falta de Información), se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple. Lo anterior se hizo siguiendo el método secuencial paso a paso o Stepwise. En los tres casos, el modelo excluyó las variables: edad, sexo y secuencia de lectura, e incluyó la variable grado escolar como la que mejor predice los datos. En la tabla N° 1 se muestra un resumen de estos resultados.

	<b>Tasa de cambio</b>			
	<b>Coefficiente de determinación</b>	<b>Nivel de signif.</b>	<b>Constante (a)</b>	<b>Grado escolar (b)</b>
<b>Consistencia Interna</b>	.122	.001	-5.358	2.183
<b>Consistencia Externa</b>	.047	.032	3.119	1.912
<b>Falta de Información</b>	.089	.004	-3.602	1.503

Tabla N°1. Muestra los resultados del análisis de regresión múltiple para las tres variables dependientes, donde se observa la existencia de relaciones lineales significativas para la variable grado escolar.

Una vez obtenidos los datos anteriores que señalan al grado escolar como la condición que mejor predice los cambios observados, se procedió al análisis de resultados en función de dicha variable y de cada uno de los criterios de éxito.

Para conocer el alcance de las predicciones que se hicieron, inicialmente se realiza un análisis exploratorio mediante una representación de los datos en términos de diagramas de "caja y bigotes" (Palmer, 1999, pp 114-118). Con esta herramienta se reparten las calificaciones de cada grupo en cuatro partes iguales (cuartiles). En el centro de la caja se encuentra la mediana que es la tendencia central que divide el 50% de las calificaciones; las líneas en forma "T" (los bigotes) que se unen con la caja, indican el 25% de calificaciones, superiores o inferiores de la distribución; la distancia entre la mediana y el límite de la caja revela el otro

25% de casos que cayeron arriba o debajo de la mediana. Y fuera de estos componentes también se señalan con un círculo los valores alejados de la distribución. De acuerdo a la amplitud de cada uno de estos cuatro segmentos se puede apreciar el grado de heterogeneidad en cada uno de ellos.

Este tipo de representación permite estimar con rapidez el comportamiento de los grupos con relación a las variables experimentales y arroja información relativa a la homogeneidad del comportamiento grupal; igualmente detecta datos extremos y asimetrías.

Como se esperaba existen cambios en la satisfacción de los criterios dependiendo del grado escolar; esta evolución resulta diferente en cada uno de los criterios, el análisis de dichos cambios es el que a continuación nos ocupa. Se comparan los tres grados escolares en cada uno de los tres criterios a fin de descubrir algún tipo de regularidad en los datos.

En la figura 1 se muestra el grado de detección alcanzado en los tres grados escolares del criterio de Falta de Consistencia Interna. Se pueden apreciar algunos cambios en función del grado escolar. En primer lugar, un aumento en la mediana; para 4° grado es de 2.0; 6.0 para los alumnos de 5° y 8.0 con los de 6° grado. Igualmente llama la atención un aumento en la amplitud tanto en el cuerpo de la caja (el 2do. y 3er. cuartil), como en el 25% superior de la distribución, lo cual refleja un aumento en la variabilidad intra grupo. Si nos fijamos en la evolución del último cuartil (bigotes superiores), podemos decir que el cambio es sustancial. Igualmente llama la atención, (sobre todo en el 6° grado), la evolución del tercer cuartil; en ambos casos podemos afirmar, que conforme aumenta el grado escolar hay un segmento importante de la población, dentro de cada grado escolar, que mejora sustancialmente en sus competencias, pero otro continua con bajo desempeño.

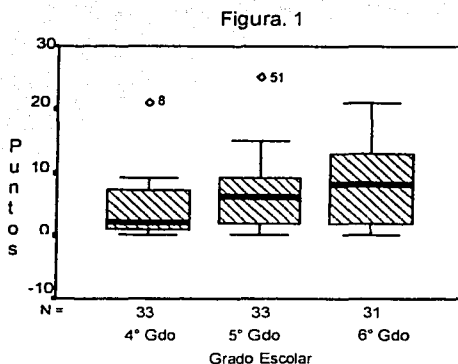


Fig. 1 Muestra la distribución cuartilar de acuerdo a la Falta de Consistencia Interna por grado escolar. En el eje de las "Y" se señalan los puntos obtenidos, que podían oscilar entre cero y un máximo posible de 28 puntos.

La figura 2 muestra el desempeño de los tres grupos en cuanto a la detección de Falta de Consistencia Externa. El principal cambio se nota del 4° grado con relación al resto. En esta figura se observa una distribución muy semejante entre 5° y 6° grado. Lo que más cabe destacar es la diferencia con el 4° grado, donde las medianas muestran una distancia de cuando menos cuatro puntos, aunque en el 4° grado ya existe cuando menos un 25% del grupo que tiene ejecuciones semejantes al 50% superior a los otros dos grados.



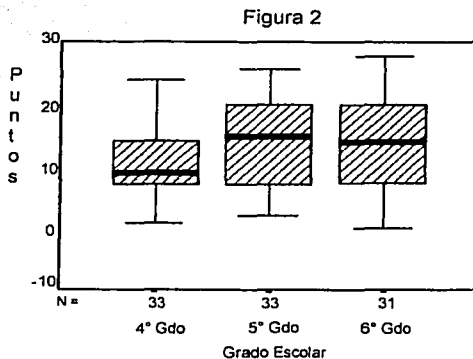


Fig. 2 Muestra la distribución cuartil de acuerdo a la Falta de Consistencia Externa por grado escolar. En el eje de las "Y" se señalan los puntos obtenidos, que podían oscilar entre cero y un máximo posible de 28 puntos.

La detección de Falta de Información, se presenta en la figura 3. Al igual que la figura anterior, el cambio más notorio es del 4° grado con relación al resto. Llama la atención, la prácticamente nula sensibilidad de los alumnos del cuarto grado (con la excepción de cuatro casos), pues su mediana es tan sólo de 2 puntos, de un máximo de 28 puntos posibles. Sin embargo las medianas de 5° y 6° son muy semejantes (3 y 2 respectivamente). Sólo si destacamos aquellos puntos relativos a la variabilidad, se podrían encontrar diferencias; así por ejemplo, los rangos intercuantiles son de 2.0; 6.5 y 8.0 para los tres grados consecutivos. Esto, aunado a la inspección visual de la gráfica, nuevamente nos habla de cuando menos un 25% de cada grupo se desplaza hacia calificaciones superiores de acuerdo al avance en el grado escolar.

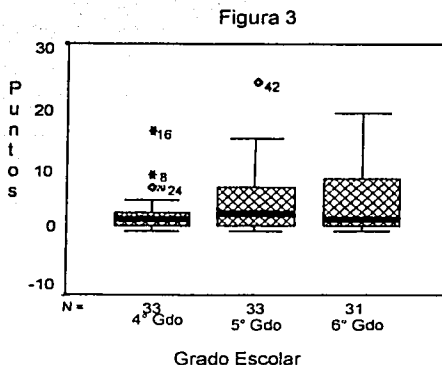


Fig. 3 Muestra la distribución cuartil de acuerdo a la Falta de Información por grado escolar. En el eje de las "Y" se señalan los puntos obtenidos, que podían oscilar entre cero y un máximo posible de 28 puntos.

Al parecer uno de los efectos principales del grado escolar consiste en diversificar a la población en mayor o menor medida; esto es, que hay un segmento de población que permanece con déficits de lectura aunque haya avanzado en el grado escolar, y otro semejante se va ubicando dentro de los dos cuartiles superiores. Esta apreciación se complementa con el dato de la variabilidad de la tabla N°1 donde se aprecia una mayor diversidad conforme se avanza en el grado escolar.

Por otro lado, si nos preguntamos acerca de las diferencias al interior de cada grado escolar, podremos apreciar el grado de dificultad relativa entre los tres criterios y la variabilidad asociada a cada uno de ellos. En la tabla N° 2, si se lee de acuerdo a las hileras, se puede comparar los datos de tendencia central y variabilidad por grupo.

Grado		Consistencia	Consistencia	Insuficiencia
		Externa	Interna	de Información
4°	Mediana	9.0	2.0	2.0
	Rango Inter Q	7.0	6.0	2.0
5°	Mediana	15.0	6.0	3.0
	Rango Inter Q	13.5	7.0	6.5
6°	Mediana	14.0	8.0	2.0
	Rango Inter Q	13.0	12.0	8.0

Tabla N° 2. Datos de la mediana y rango intercuartil de los cuatro grados escolares. El rango intercuartil es simplemente la diferencia entre el primero ( $Q_1$ ) y el tercer cuartil ( $Q_3$ ), esto es, el tamaño de la caja del gráfico de caja y bigotes.

Los datos de esta tabla, resultan consistentes con la comparación entre grupos. En el sentido de que se logran los niveles más altos de detección en la Consistencia Externa y los más bajos en Insuficiente información. Conforme es mayor el grado escolar, se observa una creciente diferenciación o mayor distancia entre la Falta de Consistencia Interna y la Insuficiente Información, manteniéndose esta última en los niveles más bajos. El avance en la identificación de la Falta de Consistencia Interna y la distancia que va tomando con la detección de la Falta de Información de acuerdo al mayor grado escolar, habla a favor de que se trata de repertorios distintos o separados, y apoya la idea de que los niños se exponen más a textos expositivos en los grados avanzados, requiriéndose por lo tanto, mayor sensibilidad a las claves que vinculan proposiciones. Aunque si observamos cualquier indicador de variabilidad, se caerá en la cuenta que un buen porcentaje de estos niños no se ajustan a esta última demanda, quedándose rezagados.

Efectivamente, como se esperaba, no se observó uniformidad en la competencia para satisfacer los tres criterios de éxito. En general en los tres grados escolares hay mayor cantidad de detecciones para los textos que carecen de consistencia externa y es significativamente diferente con respecto a las otras dos alteraciones; sin embargo hay mucha cercanía entre estas dos últimas, pero siempre predomina algún tipo de ventaja en la detección de inconsistencias internas. Al haber las diferencias arriba señaladas, queda de manifiesto que hay una respuesta diferencial de los lectores, para satisfacer los tres criterios.

En relación a la variabilidad general, se puede apreciar que independientemente del criterio de éxito que se maneje, se observa una tendencia a aumentar la variabilidad conforme es mayor el grado escolar. Esto es particularmente cierto en el caso de la Consistencia Interna y la Falta de información y habla de que una proporción del grupo tiende a rezagarse en cuanto sus habilidades para satisfacer cuando menos estos criterios de éxito.

El análisis anterior permitió detectar cuantitativamente las tendencias ante diferentes criterios de éxito por grado escolar, sin embargo, se consideró importante analizar los reportes verbales que dieron los niños enseguida de terminar la lectura de cada uno de los textos, con la finalidad de detectar si en dichos reportes se notaba también cierta tendencia ante los tres criterios de éxito conforme avanzaba el grado escolar.

Las verbalizaciones se clasificaron sin importar si la falla reportada era correcta o incorrecta. La clasificación se realizó de acuerdo a los tres criterios de éxito, es decir, una de las categorías correspondía a los reportes que hacían referencia a la falta de consistencia externa, otra referidos a la falta de consistencia interna y finalmente los que señalaban como falla a la falta de información.

Sin embargo, algunas verbalizaciones mostraban que los niños titubeaban al reportar si existía o no falla (por ejemplo, decían que el contenido del texto se contradecía y después decían que no, que estaba bien). O bien, indicaban que se trataba de un tipo de criterio y posteriormente que se trataba de otro (por ejemplo, primero decían que el contenido del texto no era cierto y después decían que le faltaba información). A estas respuestas se les denominó *arrepentimientos*.

En la tabla N° 3 se muestra el porcentaje de las cuatro categorías de los reportes verbales más frecuentes, dicho porcentaje se obtuvo considerando el número total de posibilidades existentes que tenía cada niño de afirmar que existía una falla, tomando en cuenta por una parte, el número de textos que leyó cada niño (12 textos), y por otra, el número total de niños en cada grado escolar (33 niños tanto para 4° como para 5° grado; y 31 para el caso de 6° grado).

Categoría	Grado escolar		
	4° grado	5° grado	6° grado
1. Referencia a información falsa	18%	15%	17.5%
2. Referencia a información incompleta	4.5%	7%	6%
3. Referencia a contradicciones en el texto	3%	2%	6%
4. Arrepentimientos	3%	1%	1%

Tabla N° 3 Clases de reportes verbales más frecuentes, sin importar si eran correctos o incorrectos.

Si se comparan cada una de las categorías por grado escolar se obtiene lo siguiente:

1. *Referencia a Información falsa* (Falta de Consistencia Externa): Las verbalizaciones que predominan en los tres grados escolares hacen referencia a la detección de la falta de consistencia externa. Se puede notar que entre 4° y 5° grado existe una disminución de tres puntos porcentuales en la detección; y al comparar 5° grado con 6° se nota un incremento de 2.5 puntos. Esto parece

indicar que resulta más sencillo identificar este criterio de éxito, pues las prácticas lectoras de los niños en la institución educativa están más relacionadas con este criterio. Comúnmente se espera que el lector emita un juicio del contenido del texto a partir de sus conocimientos adquiridos anteriormente.

2. *Referencia a Información incompleta* (Falta de Información): En la tabla N° 3 puede observarse que en las verbalizaciones referidas a este tipo de criterio, en comparación con el anterior, los porcentajes son mínimos. Existe una diferencia de 2.5 al comparar 4° grado con 5°; entre 5° y 6° grado la diferencia es solamente de 1 punto. Al parecer fue más complicado para los niños identificar este tipo de criterio en comparación con la categoría anterior, probablemente porque tenían que detectar la ausencia de algo.

3. *Referencia a Contradicciones en el texto* (Falta de Consistencia Interna): En esta categoría, al comparar al 4° grado con 5°, se nota que hay una diferencia de un punto, mientras que existe un incremento de 4 puntos en 6° grado, por lo que se podría corroborar de manera parcial que conforme incrementa el grado escolar aumenta la posibilidad de detección de falta de consistencia interna, situación que sugiere que los niños puedan lograr una lectura más integrada.

Los porcentajes obtenidos en las categorías anteriores, más o menos coinciden con los datos cuantitativos. El primer sitio nuevamente lo ocupa la falta de consistencia externa, pero en lo que se refiere a los otros dos criterios de éxito se obtuvo un dato inverso; es decir, la detección de la falta de Información la encontramos en segundo lugar y en tercer lugar la falta de consistencia interna, mientras que en los resultados cuantitativos ocurrió lo contrario.

4. *Arrepentimientos*: Anteriormente se mencionó que esta categoría hacía referencia a aquellos reportes verbales en donde los niños primero reportaban que sí existía falla y después cambiaban de opinión, o cuando mencionaban que se trataba de un tipo de falla y después decían que se trataba de otra. Esta

situación se presentó en 4° grado con un porcentaje de 3 puntos, mientras que para los otros dos grados sólo fue de 1 punto. Al parecer para algunos niños tratar de "adivinar" el tipo de falla era una alternativa para cumplir con la tarea que se les había solicitado.

Las cuatro categorías anteriores muestran cómo los niños resultaron sensibles ante las alteraciones del contenido del texto a pesar de que en ocasiones se les dificultó identificarlas. Sin embargo, algunas otras verbalizaciones no referían a ninguno de los tres criterios de éxito, pero se les tomó en cuenta para conocer otros aspectos del escrito a los que habían atendido los niños.

Algunas de dichas verbalizaciones mostraban cómo algunos niños tenían problemas de interpretación, pues agregaban información que no correspondía con la del texto, o bien decían incoherencias o incompatibilidades respecto al contenido original. El porcentaje para cada grado en este tipo de reportes verbales fue del 6% en 4° grado, 9% en 5° y 5.5% en 6°.

Otra de las situaciones que se encontró en las verbalizaciones de los niños, es que algunos de ellos atendían más a formalidades del texto, es decir, señalaban como incorrecto el uso de signos de puntuación, o algunos otros se preocupaban más por saber el significado de alguna palabra. El porcentaje de reportes de este tipo encontrados en 4° grado fue de 2.5%, en 5° de 3%, mientras que 6° grado se registró una sola verbalización de este tipo equivalente al 0%. También se encontraron algunas verbalizaciones en donde los niños manifestaban problemas de descifrado; aunque realmente los porcentajes de estos reportes fueron mínimos; 1.5% en 4° grado, en 5° no se encontró ningún caso y en 6° un 0.5%. Probablemente para estos niños era importante hacer una lectura formalmente correcta, además de intentar identificar la alteración de los textos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Los casos de reportes verbales que referían a deformaciones del contenido del texto, a la atención de formalidades del mismo y a problemas de descifrado fueron muy pocos en cada grado escolar, posiblemente este tipo de verbalizaciones pudieron haber sido circunstanciales.

Por otra parte, también se hizo una comparación entre las verbalizaciones en las que los niños reportaban correctamente la alteración del escrito y entre *falsas alarmas* que eran reportes en donde los niños señalaban una falla por otra, o bien, reportaban como falla una parte del texto que no estaba alterada. Esto permitiría identificar si en las falsas alarmas existían tendencias similares a las verbalizaciones correctas en la detección de alguno de los tres tipos de criterio. Cada falsa alarma también pudo clasificarse como referida: a Falta de Consistencia Interna; a Falta de Consistencia Externa o a Falta de Información. En la tabla N° 4 se muestra la frecuencia el número total de detecciones correctas y de falsas alarmas reportadas en cada criterio de éxito por grado escolar.

Criterio de éxito	Falta de Consistencia Externa			Falta de Consistencia Interna			Falta de Información		
	4°	5°	6°	4°	5°	6°	4°	5°	6°
<b>Total</b>	358			122			94		
<b>Grado escolar</b>	4°	5°	6°	4°	5°	6°	4°	5°	6°
<b>Totales por grado escolar</b>	131	117	110	26	42	54	25	45	24
<b>Detecciones correctas</b>	50	69	60	15	32	34	9	29	15
<b>Falsas Alarmas</b>	81	48	50	11	10	20	16	16	9

Tabla No. 4 Frecuencia de detecciones correctas y falsas alarmas referidos a cada criterio de éxito por grado escolar.



En la tabla N° 4 se confirman nuevamente las hipótesis iniciales. Si la tabla se lee por hileras, tenemos que los totales obtenidos por criterio de éxito presentan la misma tendencia que los datos cuantitativos. Se observa que el primer lugar lo ocupa la Falta de Consistencia Externa, con una diferencia considerable en comparación de los otros dos criterios; en segundo lugar tenemos a la Falta de Consistencia Interna y finalmente la Falta de Información, encontrando poca distancia entre estos dos últimos criterios.

En la hilera correspondiente a los totales por grado escolar, tenemos que en la Falta de Consistencia Externa se observa un descenso conforme incrementa la escolaridad. Probablemente esto muestra que identificar afirmaciones contrarias a la realidad, es un criterio con el que se ha tenido más experiencia en grados inferiores, pero conforme hay avance en la escolaridad, aumenta la cantidad prácticas educativas con textos expositivos, por lo que se comienzan a demandar otro tipo de criterios y no sólo la detección de información falsa. En lo que se refiere a la Falta de Consistencia Interna, se nota que el número de detecciones aumenta paulatinamente conforme avanza el grado escolar, posiblemente esto sugiere que los niños al ir avanzando su escolaridad van aprendiendo a establecer relaciones coherentes entre diferentes proposiciones. En lo que respecta a la Falta de Información no existe una tendencia definida, este dato puede deberse a que se trata de una anomalía particularmente difícil por no estar plasmada en el texto.

Por último, si se comparan las hileras correspondientes a las detecciones correctas contra las falsas alarmas, tenemos que en el caso de la Falta de Consistencia Externa el número de detecciones correctas es menor con 31 puntos que el de las falsas alarmas. Al parecer este dato indica que para los niños de 4° grado es más fácil atribuir la alteración de un texto a la falsedad de su contenido, pues probablemente en la práctica estos niños han tenido más experiencia con textos narrativos, y precisamente un criterio privilegiado para este tipo de textos es el de identificar afirmaciones contrarias a los conocimientos del lector. En lo que respecta a la Falta de Consistencia Interna tanto las detecciones correctas como

las falsas alarmas tienden a incrementar, esto quiere decir que una parte de la población se interesa por tratar de detectar la concordancia entre proposiciones. Finalmente, en la Falta de Información, ni en las detecciones correctas ni en las falsas alarmas se observa una tendencia por grado escolar, esto nos habla de que este criterio es particularmente difícil, por tratarse de la identificación de algo que está ausente, por lo que sólo unos cuantos alumnos son relativamente competentes para al menos, tratar de identificar que los textos tienen problemas de suficiencia.

## DISCUSIÓN

Los resultados del presente trabajo apoyan los planteamientos de que la comprensión es un logro consistente en la satisfacción de determinados criterios de éxito. Como se esperaba, los cambios en el criterio de éxito se asociaron a cambios en la conducta con una evolución lógica conforme se avanza en el grado escolar.

En textos expositivos si el criterio de éxito tiene que ver con la consistencia externa, los niños lo satisfacen más fácilmente. Este criterio está relacionado con la correspondencia del contenido del texto con la realidad o con los conocimientos del lector, posiblemente porque este tipo de criterio es uno de los que más demanda la comunidad educativa. La búsqueda de la correspondencia entre lo que señala el texto y los repertorios del lector, resulta especialmente pertinente en los textos narrativos. En este género se describen acontecimientos familiares o novedosos pero presentados con un formato cronológico y con secuencias predecibles (presentación de personajes su tiempo y espacio; una situación o problema inicial; un conflicto; un desenlace y un final que puede tener moraleja). Lo que demanda la instancia educativa ante estos textos, es el involucramiento emocional (los juicios personales) y el contraste entre lo que plantea la historia con las circunstancias vitales del lector.

No hay que perder de vista que las expresiones iniciales con las demandas de comprensión están vinculadas con el texto narrativo. Sin embargo el peso del texto expositivo va siendo mayor en los años escolares sucesivos, y esto significa cambios en los criterios de éxito de lo que es comprender. La búsqueda de la correspondencia del contenido de un texto con la realidad, puede ahora tener una importancia diferente. Por ejemplo los repertorios del lector pueden ayudar en la comprensión del texto expositivo pero no necesariamente. Los conocimientos que el lector tiene de la temática del texto pueden provocar que el contenido sea

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

deformado, sobre todo si se trata de información distinta a la del texto, el lector podría atender más a sus propios conocimientos y dejar de lado la información que el escrito le proporciona.

La identificación de una falta de concordancia entre proposiciones (falta de consistencia interna) habla de la habilidad del lector para vincular las diferentes partes de un planteamiento, de mayor facilidad para tener una visión integral, para distinguir lo esencial de lo accesorio. Quien tiene estos repertorios seguramente tendrá mayor facilidad para ajustarse a criterios de éxito que demanden articular información que se presenta en fragmentos de textos expositivos.

En el presente estudio se encontró que sólo un pequeño segmento de la población lograba detectar la falta de concordancia entre las preposiciones, sin embargo dicho segmento se fue incrementado conforme avanzaba el grado escolar. Es hasta 6° grado cuando se muestra un mejor desempeño en este tipo de criterio. Los niños que no lograron detectar la inconsistencia probablemente sólo estaban considerando fragmentos aislados. Las proposiciones planteadas al inicio del texto no las relacionan con las proposiciones posteriores y esto impide que realicen una lectura integrada, generando distorsiones en el contenido del escrito.

Atender no sólo al contenido de cada uno de los enunciados o proposiciones del texto, sino que además hacer conexiones entre ellos, posibilita que se logre una lectura integrada y que la lectura de un texto expositivo cumpla con su función comunicativa.

Los textos que tuvieron insuficiencia de información debieron haber hecho reaccionar a los lectores, sin embargo los niveles de detección más bajos se obtuvieron en ese tipo de textos. Los datos cuantitativos mostraron un incremento conforme avanzaba el grado escolar; los reportes verbales no mostraron la misma tendencia, pero sus niveles de detección también fueron bajos. Los resultados

obtenidos en este criterio pueden entenderse como una dificultad por parte de los niños para evaluar una información escrita en términos de suficiencia. Juzgar la suficiencia en un escrito tiene una dificultad particular, se trata de identificar una ausencia y no la presencia de determinados aspectos. En la falta de correspondencia con la realidad y en la falta de correspondencia entre proposiciones la alteración está escrita y para los niños es más sencillo identificarlas, pero en el caso de la falta de información, es más difícil porque no existe estimulación física de la alteración, al tratarse de algo ausente es más probable que se ignore la alteración o que pase desapercibida. Aunque existe la posibilidad de que ante la ausencia de un segmento del texto el lector complete por propia iniciativa lo que falta del contenido, es decir puede deducir el segmento faltante a partir de lo leído.

De la misma manera, ajustarse a este criterio de éxito resulta más difícil en un texto expositivo que en un texto narrativo. En la escuela se fomenta una actitud sagrada al considerar que lo que está plasmado en un texto es correcto y completo, sobre todo si se trata de un texto expositivo el cual tiene la finalidad de informar, por lo que existe una predisposición en los niños a no encontrar defecto alguno en el texto. En el caso de un texto narrativo se puede notar más fácilmente cuando está faltando parte del contenido del escrito, por ejemplo si en el cuento de caperucita roja no se dijera qué es lo que pasa con la abuelita, los niños podrían detectarlo fácilmente porque es una de las partes fundamentales de la historia del cuento. El formato de un texto narrativo (presentación de personajes y su circunstancia, problema central, conflicto, y desenlace) permite al lector familiarizarse con sus elementos y considerar la relación entre ellos, ajustándose más fácilmente a los criterios de éxito requeridos en la escuela. En un texto narrativo es más difícil que el lector cuestione el contenido porque existe cierta fidelidad por lo que está escrito.

Cabe señalar que en el análisis cuantitativo la falta de consistencia interna ocupó el segundo sitio de detección y la falta de información el tercero; mientras

que en el análisis de los reportes verbales ocurrió lo contrario pero con una diferencia mínima. La distancia que se observa entre ambos tipos de criterio es muy similar en ambos análisis. Esto es, tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo, la falta de consistencia interna muestra un incremento conforme avanza el grado escolar, en 6° grado se puede notar que un segmento de la población parece ser más sensible a este tipo de criterio. En el caso de la falta de información se obtuvieron los niveles de detección más bajos en ambos análisis, con la diferencia de que en el cuantitativo se mostró una evolución conforme aumenta el grado escolar y en el análisis de los reportes verbales nó.

Las verbalizaciones en las que los niños titubeaban al reportar si existía o no falla, o bien, indicaban que se trataba de un tipo de criterio y posteriormente que se trataba de otro, a las que se les denominó *arrepentimientos*, de alguna manera mostraron la disposición por parte de los niños para detectar los tres criterios de éxito, sin embargo pudieron haber sido producto de la manera en cómo se realizó el procedimiento. No debemos perder de vista que las instrucciones se dieron al inicio de la lectura de los 12 textos, siendo ese el único momento en el que se les indicaba a los niños que tenían tres alternativas para elegir el tipo de alteración que contenía cada texto: falta de consistencia interna, falta de consistencia externa y falta de información. Posiblemente los *arrepentimientos* no habrían surgido si las instrucciones se hubiesen dado para cada una de las tres alteraciones en momentos distintos, es decir, primero indicar que la alteración que debían identificar era la de la falta de consistencia interna y enseguida dar lectura a los cuatro textos que tuvieran ese tipo de alteración; después hacer lo mismo para la falta de consistencia externa y finalmente para la falta de información.

Los reportes verbales mostraron tendencias parcialmente similares a las de los datos cuantitativos, ante los tres tipos de alteraciones. El análisis comparativo entre las detecciones correctas y las falsas alarmas (verbalizaciones en las que los niños señalaban una falla por otra, o reportaban como falla una parte del texto

que no estaba alterada) mostraron las mismas tendencias, excepto en la falta de consistencia externa, cuyo número de falsas alarmas fue superior al de detecciones correctas en 4° grado, este posiblemente se debe a que los niños de dicho grado escolar están más al pendiente de atinar o adivinar el tipo de falla de cada texto, situación que va disminuyendo conforme incrementa el grado escolar.

Hubo otro dato accesorio que puede comentarse. Los niños con alguna frecuencia deformaban el contenido del texto haciendo interpretaciones ajenas al sentido del mismo. Este dato es lo suficientemente pequeño como para haber contaminado las tendencias descritas. También en ocasiones los niños señalaban como fallas aspectos relativos a las formalidades del texto (sintáxis, ortografía, etc.) tampoco se trató de un dato que pudiera influir en los resultados.

Se han intentado mostrar las limitaciones de los planteamientos que giran en torno a la temática de la comprensión de textos. Se propone hacer un análisis funcional de la lectura identificando elementos que puedan ser considerados como básicos o simples en la medida que se trata de requerimientos comunes a diversos tipos de textos, teniendo como principal preocupación en el presente estudio los textos expositivos. Los repertorios propuestos no incluyen únicamente aspectos mecánicos de la lectura como sería el reconocimiento de los estímulos físicos del texto, sino que también requieren de la atención a propiedades lingüísticas del contenido textual.

Se puede hablar de repertorios básicos en la medida de que existan competencias indispensables, que sean comunes, por una parte, a diferentes tipos de texto, y por otra a demandas específicas de la comunidad educativa; reconociendo ante todo que hay una diversificación gradual y de mayor exigencia conforme incrementa la escolaridad. Los rasgos de los diferentes tipos de texto, guardan cierto grado de correspondencia con los criterios de éxito en la comprensión. Así por ejemplo, en el caso de los textos narrativos (relatos, historias, fábulas, cuentos, etc.), dadas sus características, permiten que el lector

se familiarice con los elementos de su formato y considere la relación entre ellos. Esto hace que al lector le resulte más fácil poder satisfacer demandas de parafraseo, de recuerdo de detalles o de juicios valorativos acerca de las decisiones de los personajes. En cambio las características del texto expositivo, dan pauta a que las exigencias de precisión en la interpretación sean mayores.

Satisfacer diferentes criterios de éxito requiere ajustarse de manera distinta, a diferentes exigencias educativas, se trata de reconocer y manejar formas específicas de atender el contenido del texto en función de la demanda educativa. La especificación de un criterio de éxito, es decir, estipular para qué se lee, debe marcar la pauta del cómo se debe leer, esto implica detectar elementos del escrito que deben recibir una atención especial.

Es preciso detectar las ventajas de estudiar la comprensión de textos no como un producto psíquico, sino como una diversidad de la conjunción entre los criterios sociales de éxito y las cualidades del texto, de ahí depende que la conducta del lector sea ajustada o desajustada. El estudio sistemático de ambos aspectos permite tener una visión más amplia de lo que ocurre con los pequeños lectores en la práctica educativa, para ello sería pertinente estudiar minuciosamente, los libros de texto considerando las características del escrito de acuerdo al nivel escolar así como los criterios de éxito que se demandan en la institución educativa.



## REFERENCIAS

- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metecognitive skills and reading. En: Pearson, P. D., Handbok of Reading Research. Longman. 353-394.
- Berner L. N. y Grimm J. A. (1978). El programa individualizado de lectura. En: Bijou, S.W. y Rayek, E. Análisis conductual aplicado a la instrucción. México: Trillas. 485-501.
- Bovair, S. y Kieras, D. E. (1985). A Guide to Propositional Analysis for Research on Technical Prose. En: Britton, B. K. & Black, J. B. (Eds.) Understanding Expository Text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey. 315-362.
- Bronkart, J.P. (1985). Teorías del Lenguaje. Barcelona: Herder. Biblioteca de Psicología, N° 70.
- Carpio, C Pacheco, V. Flores, C. y Canales C. (2000). La Naturaleza Conductual de la Comprensión. Revista Sonorense de Psicología, 14, (1y 2) 1-10.
- Castillo, V. y Padilla, A. (2002). Variables que afectan la lectura de textos expositivos: Un programa de entrenamiento aplicado a niños de 4° grado. Tesis. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala.
- Cooper, D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Aprendizaje Visor.

- Corey, J. R. y Shamow, J. (1978). Efectos del desvanecimiento en la adquisición y retención de la lectura oral. En: Bijou, S.W. y Rayek, E. Análisis conductual aplicado a la instrucción. México.:Trillas. 108-115.
- Fuentes, M. y Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 9. (2) 181-212.
- García, J., Martín, J. Lucke, J. Santamaría, C. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. España: Siglo XXI.
- Gray, Baker y Stancyk (1978). La instrucción determinada por la ejecución en el adiestramiento de la lectura deficiente. En: Bijou, S.W. y Rayek, E. Análisis conductual aplicado a la instrucción. México: Trillas. 470-484.
- Hinojosa, R.G. y Zarzosa, E. L.(1993). Medición computarizada de habilidades de lectura. Revista Sonorense de Psicología, 7. (2) 116-121.
- Johnston, P. H. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque Cognitivo. Madrid: Aprendizaje Visor.
- López, M y Rocha, C. (1983). Diagnóstico de habilidades específicas de lectura y Escritura referido a un programa instruccional. Tesis. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala.
- Palmer, P. A. (1999). Análisis de datos. Etapa exploratoria. Madrid: Ediciones Pirámide. 114-118.
- Palincsar y Brown (1989/1997). La enseñanza para la lectura autorregulada. En: Resnick, L. y Klopfer, L. Currículum y Cognición. Buenos Aires: Aique 43-

73.

- Ribes, E. (1982). El conductismo: reflexiones críticas. Baecelona: Fontanella.
- Sánchez, E. (1993). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Serafini, M.T. (1997). Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. México: Paidós.
- Sidman, M. (1994). Equivalence relations and behavior: A research story. Authors Cooperative, Inc. Publishers. 1-39.
- Skinner, B. (1981) Conducta Verbal. Traducido del inglés. Trillas, México.
- Zarzosa, L. "Comprensión textos: un análisis crítico". En: Bazán, A (ed). (2001). Enseñanza y evaluación de lectura y escritura. Algunos apuntes de la Investigación en psicología. CONACYT. Instituto Tecnológico de Sonora ITSON. 191-226.

**ANEXO 1**  
**TEXTOS EXPERIMENTALES**

## LA RUEDA

(Falta de consistencia interna)

Hace muchos siglos, cuando los humanos querían mover algo muy pesado, lo tenían que arrastrar, haciendo un gran esfuerzo. Con el invento de la rueda todo se volvió más fácil, bastaba con que algo pesado lo subieran a una carreta o lo deslizarán sobre troncos para hacer más difícil mover su carga. La rueda también dio lugar a nuevos inventos como las carretas tiradas por caballos, que fueron un medio de transporte más rápido.

## LOS INCOMPATIBLES

(Falta de consistencia externa)

En la naturaleza hay cosas que no pueden estar juntas. Si queremos juntar el agua y el aceite, no se puede porque no se mezclan. Tampoco podemos juntar el azúcar con el agua. Y un objeto no puede estar frío y caliente al mismo tiempo. Cuando dos sustancias no se pueden mezclar, se dice que son incompatibles. Y cuando se revuelven, se llaman compatibles. Por eso la leche y el chocolate son compatibles.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

## EL HIELO

(Falta de información)

Si metemos al congelador un vaso lleno de agua, ésta se convertirá en hielo. Cuando se congela el agua, parece que crece, pues aumenta su volumen. Podemos ver que el hielo rebasa el límite donde estaba el agua. El agua helada ocupa más espacio cuando se congela. Si metemos al congelador una botella con líquido y que esté cerrada. Porque el hielo ejerce presión cuando empieza a ocupar más espacio; por eso hay que dejarla abierta.

## LOS VIENTOS

(Falta de consistencia interna)

Aunque no lo creas, el calor del sol es lo que provoca los vientos. El sol calienta la tierra y la tierra calienta el aire que tiene cerca. El aire siempre sube a las alturas, y el aire frío tiende a bajar. Cuando el aire caliente se eleva muy alto, se enfría y sube más alto. Este subir del aire caliente y bajar del aire frío; el constante choque entre una atmósfera caliente con otra fría, es lo que crea la circulación del viento.

## BURBUJAS

(Falta de consistencia externa)

Para hacer burbujas de jabón no basta mezclar agua con jabón. Cuando sólo se ponen estas dos cosas, las bombas se revientan inmediatamente. Para hacer bombas resistentes hay que poner un poco de tierra en el agua. También hay que hacer una pequeña rueda con un alambre y forrarla con un pedazo de tela o estambre. Después se sopla en el centro y salen muchas bombas. Algunas se quedan pegadas en el suelo sin reventarse.

## CADENAS ALIMENTICIAS

(Falta de información)

Muchos animales tienen que matar a otros para poder sobrevivir. También existen los que sólo se alimentan de plantas. La vaca, el borrego y la jirafa sólo comen vegetales. En cambio el león y el lobo se nutren de la carne de otros animales. Hay otros, como los pájaros, que comen semillas y granos, aunque también. Muchos animales conocidos como parásitos, viven de otros seres vivos, pero sin llegar a matarlos inmediatamente.

## LAS MIGRACIONES

(Falta de consistencia interna)

Cuando termina el verano, muchas aves se van a otros países donde hace más calor. Estas aves no pueden vivir en climas fríos. Así sucede con los patos salvajes, las golondrinas y la cigüeña. Cada año recorren muchos kilómetros en busca de un mejor clima. La cigüeña prefiere vivir en un mismo sitio, porque es muy pesada y sólo puede volar pequeñas distancias; por eso donde vive hace unos nidos muy resistentes y calientitos.

## EL INSECTICIDA

(Falta de consistencia externa)

Los insecticidas son venenos químicos que deben usarse con precaución. Su finalidad es acabar con insectos y plagas, pero en exceso también pueden perjudicar a los humanos. Cuando se usa demasiado insecticida, no se mueren los bichos, pero los humanos empiezan a sentirse mal. A veces sólo molesta el olor, otras veces se irrita la piel, ojos o nariz; pero si el insecticida se queda en la comida, puede enfermarnos del estómago o la sangre.



## EL AGUA

(Falta de información)

El agua puede estar en cualquiera de tres condiciones: Sólida, líquida o gaseosa. Sólida cuando se enfría a cero grados o menos y se convierte en hielo. Gaseosa, cuando se calienta demasiado y se convierte rápidamente en vapor. Y líquida es como la conocemos normalmente. Pero el agua a cualquier temperatura, aunque no lo notemos. La ropa mojada que se deja colgando, después de unas horas se seca porque se evaporó el agua.

## EL FUEGO

(Falta de consistencia interna)

El fuego es una reacción química que necesita el oxígeno para poder existir, si no hay oxígeno no hay fuego. Así por ejemplo, si tapamos una vela encendida con un vaso, se apaga la vela. En los lugares donde hay muy poco oxígeno, como las montañas más altas, es difícil que pueda haber fuego. Por eso los alpinistas cuando tienen mucho frío tienen que encender fogatas con leña, que duren mucho tiempo para poderse calentar.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## LAS AVES

(Falta de consistencia externa)

En el campo se pueden encontrar muchas clases de aves. Se pueden clasificar por su tamaño, por lo que comen, por lo que hacen, etcétera. Si nos fijamos en su comportamiento podríamos poner en un grupo a las aves que pueden hablar, como el tecolote y el búho. Agrupar a las que vuelan grandes distancias como las golondrinas y distinguirlos de las que sólo hacen viajes cortos. Clasificarlas de alguna manera, depende de lo que nos interese.

## LOS ÁRBOLES

(Falta de información)

Plantar un árbol puede tener consecuencias negativas. Con el paso del tiempo, las raíces de algunos árboles crecen muy profundo y pueden dañar las tuberías del agua. Hay árboles adecuados y otros para jardines de las casa. Si se planta un árbol cerca de una vivienda, no debe tener raíces profundas. El encino, es el adecuado por su forma y tamaño; además en el Otoño no tira muchas hojas y es muy bonito todo el tiempo.

**ANEXO 2**  
**HOJA DE REGISTRO**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_  
¿Ha repetido año? \_\_\_\_\_ Fecha de la prueba: \_\_\_\_\_

**BLOQUE 1**

LA RUEDA

LOS INCOMPATIBLES

EL HIELO

LOS VIENTOS

BURBUJAS

CADENAS  
ALIMENTICIAS

LAS MIGRACIONES

EL INSECTICIDA

EL AGUA

EL FUEGO

LAS AVES

LOS ÁRBOLES

**ANEXO 3**  
**INSTRUCCIONES**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Las siguientes indicaciones aparecían en el centro de la pantalla de la computadora dentro de un cuadro con espacio para tres renglones. La extensión de éstos es la misma que la indicada abajo. Con cada pulsación del ratón aparecía un nuevo renglón en la parte inferior del cuadro recorriéndose el resto hacia arriba y desapareciendo el renglón superior. El niño debía leerlas en voz alta.

#### INSTRUCCIONES:

Vas a leer unos textos cortos en esta pantalla.

Cada vez que aprietes el botón,

En la parte de abajo aparece un nuevo renglón.

Varios de los textos que vas a leer

Pueden tener alguna falla.

Tu trabajo consiste en

**ENCONTRAR DÓNDE ESTÁ LA FALLA.**

Puede haber tres tipos de falla.

Te daremos un ejemplo de cada uno:

**EJEMPLO 1: Se trata de un texto  
QUE DICE ALGO QUE NO ES VERDAD.**

“Los mosquitos”

Los mosquitos nacen y se reproducen  
en los charcos y en el agua estancada.

Una vez que son grandes se alimentan  
de las flores y demás vegetales,

**PERO AL HOMBRE NO LO PICAN,**

pues no se nutren de la sangre...

- ¿Viste dónde está la falla? -

-----\*\*\*\*\*-----

**EJEMPLO 2: Ahora leerás un texto  
QUE LE FALTA INFORMACIÓN.**

“La temperatura del agua”

Si llenamos un vaso con agua muy

caliente, después de un rato  
**EL AGUA QUE ESTÁ;** en cambio la  
 del fondo estará más fría.

- ¿Te diste cuenta dónde está la falla? -

-----\*\*\*\*\*-----

**EJEMPLO 3:** Ahora fijate bien, pues  
 lo que se dice en un renglón,  
**ES LO CONTRARIO, O NO CORRESPONDE**  
 con lo que se dice en otra parte.

"Los Planetas"

Venus es un planeta que está  
 más cerca del sol que la tierra.

**En Venus LA TEMPERATURA ES MÁS ALTA**

Que el fuego de un volcán.

Los humanos no podrían vivir en Venus

**PORQUE SE CONGELARÍAN.**

- ¿Entendiste dónde está la falla? -

-----\*\*\*\*\*-----

Bien, ahora ya sabes que tipo de fallas  
 pueden tener los textos que vas a leer.  
 Cada texto puede tener sólo un tipo de falla.

¿Tienes alguna duda o pregunta?

-----\*-----

**TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN**

## **ANEXO 4**

### **DETECCIÓN DE ANOMALÍAS EN TEXTOS EXPERIMENTALES.**

**Crterios para asignar puntos.**



Detección I: Indicar la falla verbalmente y de manera correcta sin consultar nuevamente el texto. (7 puntos).

Detección II: Indicar en primera lectura la existencia de una falla, sin precisarla; y en una segunda lectura se indica, de modo verbal o señalando el renglón, una confirmación acertada. (6 puntos).

Detección III: Indicar verbalmente una falla al término de la 1ª lectura; pero sin llegar a precisarla, o bien considerándola de una naturaleza diferente a la que realmente es. (Ej. Reportar una contradicción como si fuera una falsedad). Se le considera como detección pues puede ser tan solo un problema de expresión verbal, pues con su expresión remite a la parte alterada del texto. (5 puntos).

Detección IV ó Detección en 2ª lectura: Indicar la falla después de una segunda lectura del texto en el papel, verbalizándola o señalando el (o los) renglón(es) correspondientes. También se incluyen los casos donde se inicia con una falsa alarma que finalmente se rectifica (4 puntos).

Detección V: Indicar verbalmente una falla al término de la 2ª lectura; pero sin llegar a precisarla, o bien considerándola de una naturaleza diferente a la que realmente es. (Ej. Reportar una contradicción como si fuera una falsedad). Se le considera como detección pues puede ser tan solo un problema de expresión verbal, pues con su decir está remitiendo a la parte alterada del texto (3 puntos).

Detección VI: Indica que existe alguna falla sin precisarla. El tiempo en el renglón alterado es significativamente alto o bien hay claras muestras conductuales que indican su desconcierto ante la información alterada (2 puntos).

Detección VII: Verbalmente declara que no hay falla o expresa una falsa alarma, pero el tiempo en el renglón alterado es significativamente mayor. (1 punto)