



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales "IZTACALA"



"HABILIDADES LEXICAS Y DE ANALISIS DE COHERENCIA DE TEXTOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS"

001  
31921  
G4  
1987-1

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTA N

ALEJANDRA SUSANA GARFIAS SOSA MARIA DE LOURDES NAGORE DEL MORAL

LOS REYES, IZTACALA.

1987





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.

"No te detengas nunca a tirar piedras a los perros que ladrar en tu camino. De hacerlo nunca llegarás a tu destino"

"Es verdad no crean que fué ficticio, aún existe el oficio de dedicarse a soñar y es verdad y vale más que lo crean, porque los pies en la tierra se nos ensucian más"

"Yo solo tengo razón de lo que quisiera ser, algo mejor de lo que fui ayer"

"En este breve sitio en que pasamos, cada paso se da porque se siente..."

"Los años arrugan la piel, pero dejar un ideal ¡Arruga el Alma!"

"No te avergüences nunca de los callos que pudieras tener en tus manos. Pero cuida que no se formen en tu cerebro y en tu corazón"

"Cada paso que doy deja una huella, que lejos de borrarse se incorpora a su saco tan lleno de recuerdos que cuando menos se imagina aflora..."

"Aferrarse a las cosas detenidas es ausentarse un poco de la vida, la vida que es tan corta al parecer..."

"Lo esencial es invisible para los ojos, solo se puede ver con el corazón"

"No te detengas demasiado con  
templando tu pasado si no ---  
quieres correr el riesgo de -  
olvidar el presente y perder  
el futuro"

↓  
"Somos los seres en la vida ---  
cual granos de arena en la pla-  
ya, que sueltos somos fuerza --  
perdida y unidos somos fuerza -  
ganada"

"Con ilusiones se crece en la  
vida; con esperanza se mantien  
ne una fe; el que no lucha es  
una vida perdida, es uno que  
vive... ¡sinsaber por qué!"

"Eterno caminante, busca por --  
mis canciones y encontrarás la  
huella de tus pasos"

↓  
"Las cumbres no se hicieron -  
para los esclavos sino para -  
los libres"

"Eterno caminante que en tu an-  
dar encuentras en mi regazo, tu  
vida"

"El amor es mas que mirarse -  
el uno al otro, es mirar am--  
bos para el mismo lado"

"Desconfía de todo aquel que di  
ce defender tu libertad, el que  
así te hable será el más decidid  
do a quitártela"

"No te pido que te cuides, esa verdad es extrema solo te pido que mires con esa mirada buena, -- tus ojos no son luceros que alumbran la madrugada pero si me miran siento que me tocas con tus manos; tus manos no son hermosas, no veo estilo en tus dedos pero que humano reposan si se enroscan en tu pelo, tu pelo ya sin color, sin -- ese brillo supremo cuida y resguarda con celo -- lo que cubre con amor; tu cerebro porque piensas, porque es tu clave y motor que va generando la fuerza que te hace humano y mejor"

LUIS: Gracias por crecer con nosotras

"Caminabas con una sonrisa escondida, sosegada, tranquila, parecida a la de un niño sano; pero tu cara y tu manera de andar, tu mirada tranquila y discreta, tu mano lacia y colgante, y aún cada dedo de tu mano hablaban de paz; no buscabas, no imitabas, respirabas suavemente con una tranquilidad imperturbable, con una luz imperecedera, con una paz intangible"

PEPE: Muchas gracias por tu ayuda y tu confianza

"Soy vecino de este mundo por un rato, y hoy -- coincide que también tú estás aquí; coincidencias tan extrañas de la vida; tantos siglos, -- tanto mundo, tanto espacio y coincidir..."

ALFONSO: Gracias por tu amistad y colaboración

"Mira al Oriente...Mira al Oriente de tu corazón  
Está saliendo un nuevo Sol..."

Gracias por permitirnos verlo, SEÑOR.

"Ser una prima así o tener una prima así es una  
de las dichas más grandes que debemos aquilatar"

LULU: Gracias por tu cariñosa ayuda desinteresada

"Un especial agradecimiento a todos nuestros com  
pañeros de Psicología que colaboraron en este --  
trabajo"

"Cariñosamente a la Escuela Nacional de Estudios  
Profesionales IZTACALA por brindarnos ese espa--  
cio de aprendizaje y desarrollo y por hacernos -  
sentir parte de ella"

✓ "Gracias a la Psicología por ser la Ciencia con  
la cual, por la cual y sin la cual el mundo si-  
gue igual"

Este trabajo lo dedicamos cariñosamente a:

Mis padres: Con todo mi amor por su amor, apoyo y con fianza plena.

Gracias por sus enseñanzas y por ser ustedes.

Ti mami: Por enseñarme a luchar por ser !Mujer!

Mis hermanos y cuñados con amor por su apoyo y por compartir conmigo su lucha por ser mejores cada día.

Ti Papi: Por darme un hogar y una familia como la que tenemos.

Mi sobrino Eduardo Antonio y al futuro bebé por ser cada uno esa bella luz que llega a este mundo a mostrarse -- plenamente. Brindádoles todo lo que -- soy con amor.

Chucho y Juan: Por enseñarme que para ser y sentirse realmente una "hermana" se necesi ta luchar por ello.

Todos mis primos y tíos por su amor, apoyo y con fianza.

Mi hermano Jorge: Por haber compartido nuestra morada y haberme en señado que hoy, mañana y siempre "nos pertenecemos"

Mis Abuelitos (Q.E.P.D.)  
Por alentarme y  
brindarme todo  
su amor.

La Madre Rebeca: Por for -  
mar una parte -  
importante de -  
mi vida.

Mis tios y Primos: Por con-  
fiar en mi y apoyar  
me siempre.

Mis Primas: Yomara, Lulu y -  
Chela Por "Dejarme  
ser"

Mis Abuelitos: Por ser los -  
pilares de mi bella  
familia.

Nuestros amigos:  
Omar y Regis;  
Ricardo O. y Ricardo CH.  
Doménica  
Magda  
Alfredo M.  
Hebert  
Por compartir con nosotros  
su espacio. Por ser eso  
"Nuestros Amigos"

A todo el sector docente  
de la ENEP IZTACALA.



**INDICE**

INDICE

**IZT.** 1000605

PAGINA

1)	Aproximaciones teóricas al estudio de la comprensión de la lectura .....	1-37
2)	Reporte experimental	
2.1)	Introducción .....	38-55
2.2)	Método .....	56-68
2.3)	Resultados.....	69-108
2.4)	Discusión.....	109-126
2.5)	Anexos .....	127-147
3)	Bibliografía .....	148-153

## PROLOGO

Numerosas investigaciones han enfocado su atención a los diversos problemas a los que se enfrenta un estudiante en su trayectoria como tal. Uno de ellos lo constituiría la carencia de habilidades por parte de los estudiantes para poder retener, organizar y jerarquizar el conocimiento que van adquiriendo desde edades tempranas. Este tipo de problemas ha sido enmarcado dentro del rubro de hábitos de estudio, dentro del cual se manejarían las habilidades de lectura como el punto de partida del cual se desprenderían la mayoría de las habilidades contempladas en dicho rubro como serían las habilidades de memorización, de elaboración y redacción de nuevos escritos que partan de una lectura previa, de exposición del material leído, etc.. Así el desarrollo óptimo de este tipo de habilidades estaría en función de la experiencia que el estudiante tenga como lector.

Así pues, los diversos enfrentamientos que el lector tiene con diferentes tipos de textos le permiten desarrollar habilidades de lectura cada vez más complejas y que en gran medida estarían determinadas por el tipo de lectura que los estudiantes llevan a cabo.

Para Baker (1980) existen dos tipos de lectura:

1) Lectura de estudio. Dentro de la cual se incluyen habilidades principalmente de memorización; y

2) Lectura de comprensión. Dentro de la cual los lectores requieren llevar a cabo un monitoreo de la lectura que les permita detectar aquellos aspectos que posiblemente estén bloqueando su comprensión. De esta manera se esperaría que si los lectores detectan que no están comprendiendo lo que leen, sean capaces de saber a que se debe para así elaborar estrategias de solución a dicha problemática. Asimismo, este tipo de lectura demandaría también al lector el uso adecuado de una serie de habilidades que cubran con las demandas específicas de cada texto para lograr una efectiva comprensión.

Así pues, siendo este último tipo de lectura el que acapara nuestro interés, la finalidad del presente trabajo será evaluar solo dos de las habilidades pertinentes para la comprensión de la lectura, la primera que hace referencia al conocimiento de vocabulario requerido para comprender lo que se lee; y la segunda que hace referencia al uso y manejo de todas aquellas palabras que funcionan como conectivos entre oraciones y que hacen a un discurso lógico y coherente. Todo esto enmarcado bajo una concepción de la comprensión de la lectura como una relación interactiva entre las demandas de un texto y las habilidades de un lector.

El presente trabajo estará dividido en dos partes: 1) Capítulo teórico, y 2) Reporte experimental.

En la primera parte se llevará a cabo una revisión teórica de algunas aproximaciones tradicionales que sobre la comprensión de la lectura se han manejado, así como el desglose de la concepción teórica que sustentará esta investigación.

En la segunda se expondrá la metodología seguida para la investigación, así como los resultados obtenidos a partir de la misma, para finalmente contrastar y discutir estos últimos con los planteamientos teóricos que subyacen a esta investigación.

## CAPITULO TEORICO

De acuerdo con algunas investigaciones, se ha encontrado que la mayoría de los lectores, tanto jóvenes como adultos, tienen fallas en la comprensión de textos escritos reportando haber entendido cuando en realidad esto último no había sucedido.

La investigación del problema de la falta de correspondencia entre la comprensión y el reporte que se puede hacer de si se está comprendiendo o no, nos remite a planteamientos como el de Rummelhart (1980), Anderson y Flavell (1981)<sup>1</sup>. Para el primero, el fenómeno de la lectura es regido por una especie de piloto automático que funciona activamente durante la situación de lectura hasta que se presenta un evento disparador o anómalo que alerta al lector de las fallas en su comprensión, es decir, mientras el proceso es fluido, la construcción del significado del texto es muy rápida, pero cuando la falla de comprensión es detectada, el lector tiene que detenerse y dedicar un tiempo extra en el área problema.

T. Anderson y Flavell (1981), postulan la existencia de un mecanismo de monitoreo automático que expresa "clicks" a la comprensión del material y "clucks" a las fallas de comprensión del mismo. Similarmente Flavell (1981) plantea la existencia de un proceso metacognitivo, definiéndolo como el conocimiento que cada persona tiene acerca de su propio proceso cognitivo y la regulación del

mismo dentro de una situación de lectura, dicho proceso es poco consciente cuando la comprensión se desarrolla de manera continua empezando a ser consciente en el momento en el que el mismo se bloquea por alguna falla de comprensión.

En base a estas posiciones se podría esperar que cualquier falla de comprensión se encuentra en el mal funcionamiento de ese "piloto automático" siendo por ende, el sujeto y su proceso interno, el culpable de la ineficiencia en la ejecución de la tarea.

En general, la mayoría de los teóricos coincide en que el fenómeno de la comprensión de textos involucra actividades evaluatorias que de manera consciente o inconsciente indican fallas en la comprensión y preparan la elaboración de estrategias resolutivas a la problemática.

Para algunos investigadores como Collins (en prensa), Brown (1980)<sup>1</sup>, etc., la comprensión es un proceso activo de evaluación de hipótesis o construcción de modelos, es decir, el lector elabora la hipótesis más factible acerca de la interpretación del texto durante su lectura, haciendo una evaluación constante con la información disponible. Cuando la información es obtenida, las hipótesis pueden ser refinadas o modificadas. Markman (1981) argumenta que si uno escapa de confirmar o no su propia hipótesis, uno puede adquirir un desarrollo acerca de que tan bien está comprendiendo lo que



lee.) De esta manera, frecuentemente la información de nuestra propia comprensión, es producto de un autoproceso de comprensión activo.

Esta caracterización de la comprensión como un proceso de construcción activa ciertamente no es nuevo ya que un gran número de investigaciones enmarcadas bajo esta nueva concepción de la comprensión han contemplado algunas de las condiciones bajo las cuales ocurren las fallas de comprensión (Brown, 1980; Eller, 1967; Flavell, 1981; , 1981; Rumelhart, 1980; Woods, 1980)<sup>1</sup> siendo al parecer tres los principales tipos:

A) Uno donde el lector no tendría suficiente experiencia básica acerca del tópico leído, de tal manera que se imposibilita la interpretación acerca del texto.

B) Otro donde el autor falla en transmitir sus ideas de manera clara.

C) Y la última cuando el lector entiende el texto subestimando al autor, es decir, el lector da una interpretación del texto que no es consistente con lo que el autor quiso decir.

- De acuerdo con estos autores, la concepción de los

fallas de comprensión también incluiría la falta de lectura crítica, ésta no solo involucra el dar sentido al material en la manera en que el autor lo desea, sino obtener información adicional, y evaluarla de acuerdo a las hipótesis prefabricadas. -

En este proceso de "desambiguación" y clarificación, el lector inicia una deliberación y planeación de estrategias que difieren ampliamente de lo que podría ser el estado del "piloto automático"; el tiempo y esfuerzo entre dicho estado y una actividad laboriosa de elaboración de estrategias aclaratorias para solucionar las fallas de comprensión, constituye la diferencia entre un estado consciente e inconsciente.

- Así, podemos observar que el reconocimiento de las fallas de comprensión son una parte del monitoreo de la comprensión; el lector tiene que saber qué hacer cuando ocurre una falla de comprensión, lo cual involucra un número importante de estrategias de decisión.

La primera decisión dependería de la propuesta de lectura (Alessi, Anderson y Goetz, 1979)<sup>1</sup>, esta propuesta se referiría a los diferentes tipos y demandas de los textos, los cuales a grandes rasgos, podrían dividirse en expositivos (textos científicos) y narrativos (cuentos, historias, etc.). Así, el lector:

a) podría esperar que el autor proporcionara una clarificación

b) decidiría una estrategia de acción inmediata, que incluiría la relectura, regresar al principio del texto, consultar el diccionario, pedir ayuda a una persona con mayores habilidades, etc..)

En base a esto, Whimbey (1975)<sup>2</sup> asume que la diferenciación entre buenos y malos lectores se da precisamente en la capacidad del lector de automonitorearse y en la capacidad de crear estrategias de solución a las fallas de comprensión.

El éxito en el monitoreo de la comprensión podría, asimismo, tener diferente peso de acuerdo a diferencias de "personalidad" más que de habilidades de lectura. Por ejemplo, algunos estudiantes se dan cuenta pero no admiten (aun a si mismos) que ellos fallaron en comprender, frecuentemente no preguntan sus dudas por pena de parecer tontos (Holt, 1964).<sup>1</sup>

Una vez desarrollada una descripción somera de algunas aproximaciones que intentan explicar el proceso de comprensión de lectura, pasaremos a ubicarlas dentro de las aproximaciones conceptuales.

En una vertiente a la lectura como un fenómeno unitario, producto de un proceso interno que interioriza y regula la comprensión de la lectura y donde las fallas de comprensión se centran en el propio sujeto, es decir, si el sujeto no comprende lo que está leyendo, su proceso o "piloto automático" no está funcionando de manera adecuada.

Podemos contrastar este tipo de concepción con el caso en donde la lectura se ve como una relación interactiva entre las habilidades y/o repertorios del sujeto y las demandas del texto. Concebirla de esta manera abre posibilidades analíticas no contempladas previamente; una de ellas, la relativa a las demandas del texto, obligaría a una clasificación de los tipos de textos y el consecuente análisis del tipo de habilidades de lectura que requeriría cada uno de ellos.

Las habilidades también se podrían ordenar de acuerdo a su complejidad, se podría averiguar su secuencia evolutiva y los tipos de interrelaciones que habría entre ellas. Un análisis de este tipo facilitaría un trabajo de diagnóstico, mismo que podría plantearse en términos del (o los) tipo (s) de repertorio (s) con el (los) que el lector está enfrentando un texto y cuando es que un determinado repertorio no es pertinente para un tipo de textos y que entonces se presenten problemas de "comprensión". Un planteamiento de esta naturaleza también nos haría volver los ojos al problema del

entrenamiento, es decir, si un lector no está comprendiendo, hay que analizar de qué tipo de texto se trata, cuáles son sus demandas, si el lector ha recibido el entrenamiento pertinente, para detectar los elementos que lo lleven a la "comprensión" y si las habilidades con las que cuenta son útiles o se puede partir de ellas para el nuevo repertorio. Mas que centrarnos en las supuestas sutilezas del proceso "interno", se analiza el problema de la relación entre las habilidades de un lector y las demandas de un texto.

Es así como el automonitoreo vendría a ser una actividad autoevaluativa (permanente e indispensable dentro de la situación de lectura) de las habilidades de los lectores en relación a las demandas del texto.

Para un mejor entendimiento de este último planteamiento, se debe tomar en cuenta que la "lectura de significado", misma que acapara nuestro interés, involucra actividades metacognitivas de monitoreo de la comprensión, las cuales vinculan cuidadosamente la información contenida en un texto, es decir, este tipo de lectura es esencialmente un intento por comprender, y cualquier intento por comprender debe involucrar un monitoreo de la comprensión (Baker, 1980).

Para Markman (1978)<sup>1</sup>, la comprensión requiere de la obtención de información organizada y estructurada en el texto, así como la elaboración de procesos constructivos e

inferenciales por parte del lector que transformen, elaboren y extiendan la información.

En el proceso inferencial, el desarrollo de la experiencia juega un papel esencial. Las nuevas predicciones son checadas contra la experiencia base del lector, lográndose así nuevas hipótesis que busquen un equilibrio entre lo que el lector conoce sobre el tópico y lo que el autor expresa en el texto.

Para Goodman (1979)<sup>1</sup> el lector en la comprensión de la lectura tiene que monitorear su comprensión, reconocer sus errores y obtener más claves cuando se necesiten, logrando así caracterizar a la comprensión como un proceso de construcción activa.

Esta nueva conceptualización de la lectura ha sido seguida y complementada por algunos autores contemporáneos como Bransford (1972), Baker (1980, 1984, 1985), Dixon (1984), Guthrie (1973), etc. quienes han dedicado sus esfuerzos a la búsqueda de las condiciones bajo las cuales se desarrolla el complejo proceso de comprensión. De todos ellos sobresale Linda Baker quien al igual que los demás ha dedicado sus trabajos desde 1979, a desglosar la diversidad de variables de la relación texto-lector, así como a exaltar

la importancia de la actividad de monitoreo como un trabajo básico en la comprensión de la lectura, aunque su principal aportación radica en la recopilación, sistematización y jerarquización de todos los trabajos que alrededor de la relación texto-lector se había elaborado.

Para Baker (1980), el niño en general no es consciente de sus limitaciones como lector ni de la complejidad de las tareas demandadas, por ello, difícilmente puede hacer uso de mecanismos autoregulatorios para solucionar problemas durante las situaciones de lectura.

Aunque se dice que muchas de las habilidades de comprensión de lectura se adquieren durante edades tempranas, son claras las deficiencias de aprendizaje en edades adultas.

Para Baker (1980), el hacer conscientes las fallas de comprensión facilita la elaboración de estrategias de regulación efectivas, siendo el automonitoreo ese darse cuenta del sujeto de que está o no está comprendiendo lo que lee.

Guthrie (1973), Markman (1979), Baker (1984) y algunos mas han realizado investigaciones tendientes a observar el papel de la edad en la comprensión, concluyéndose que a mayor edad los lectores son capaces de detectar mas inconsistencias en el contenido del texto y además son mas acertados en

argumentar el porque ellos consideran que existen dichas inconsistencias. A pesar de ello decir que la comprensión de la lectura únicamente depende de la edad es muy engañoso ya que Baker en algunos estudios, ha encontrado que existen aspectos aun mas determinantes que la edad del lector como serian los repertorios lingüísticos básicos sin los cuales difícilmente un niño podría leer. El grado de experiencia o conocimiento que un lector pueda tener con respecto al tema que va a leer facilita su comprensión ya que puede contrastar su conocimiento contra el contenido del texto encontrándolo familiar o no. A este respecto, algunos investigadores encontraron que los sujetos tienen ejecuciones deficientes cuando el contenido de la lectura no les es familiar (Markman, 1979).

Las condiciones de lectura tales como el tipo de instrucción, el tiempo de lectura, etc. constituyen un aspecto mas, que refuerza la concepción que sobre la comprensión de la lectura hemos venido manejando.

Ahora bien, si hasta este momento hemos concebido a la comprensión como la relación interactiva entre las demandas de un texto y las habilidades del lector, cabria preguntarnos ¿De que forma podríamos medir dichas habilidades? ¿cómo saber qué aspectos del texto son a los que está respondiendo el lector y cómo lo hace?.



Hasta hace poco tiempo varios autores han venido afinando diferentes instrumentos que intentan evaluar la comprensión. Entre ellos se encuentra Canney y Winograd (1979); Clay (1973)<sup>1</sup>; etc. quienes contemplaron el uso de la entrevista como un instrumento que les permite evaluar qué tanto el sujeto conoce o sabe lo que tiene que hacer para comprender encontrándose en general, que los lectores jóvenes y los lectores deficientes tienen poca consciencia de lo que ellos tienen que hacer para dar sentido al texto.

Otro instrumento de medición lo constituyen los cuestionarios de comprensión por medio de los cuales se intenta descubrir qué tanto los lectores han comprendido la finalidad de la información leída.

Hablar de las ventajas que ofrecen las dos primeras formas de medición como respuesta a las preguntas planteadas con anterioridad, ofrece serias limitaciones. En primer lugar el hecho de que un sujeto responda correctamente a todas las preguntas de la entrevista o a las preguntas de comprensión no nos permite conocer de manera específica que estrategia o actividades lleva a cabo el lector para comprender lo que lee así como tampoco nos permite decifrar cómo lo hace. Entonces diríamos que la evaluación se centra en la contestación correcta a las preguntas más que a los repertorios que el sujeto requiere para cubrir la demanda de comprensión.

El no tener delimitadas las actividades por medio de las cuales el sujeto comprende o no comprende un texto, no permite ninguna estrategia compensatoria por parte del lector, es decir, el hecho de que el sujeto conteste o no correctamente cada una de las preguntas, no nos permite ver claramente las actividades o estrategias que él lleva o no lleva a cabo para comprender y en consecuencia, no nos es posible elaborar y aplicar programas que les hagan a los sujetos adquirir o reforzar las habilidades o repertorios necesarios para lograr la comprensión.

Por otra parte, si nos dejáramos llevar por las respuestas de los sujetos en dichas pruebas, podríamos caer en: a) el error de etiquetarlos como lectores deficientes, y b) en la concepción tradicional de la lectura que nos hablaría de un "entendió" contra un "no entendió", centrando entonces las fallas de la comprensión de la lectura en el propio lector, dejando a un lado las demandas y diferentes tipos de habilidades de lectura de las que hemos venido hablando en el proceso interactivo texto-lector.

Una vez esbozadas las desventajas de este tipo de instrumentos de medición tenemos en la contraparte a Di Vesta, Hoyward y Orlando (1979)<sup>1</sup> quienes exploraron el desarrollo de monitoreo de la comprensión por medio de la técnica "cloze"; ésta consistía en la supresión de palabras estratégicas en un texto, demandándoles a los sujetos anotar

la palabra que ellos consideraran daba coherencia y comprensibilidad al texto. Todo esto con la finalidad de descubrir todas las posibles alteraciones a las que pudieran responder los lectores.

Asimismo, el uso de esta herramienta de medición permite definir claramente a que problemática responde el lector y de que manera la soluciona; permitiéndonos igualmente la elaboración de estrategias de acción compensatorias dirigidas específicamente a deficiencias particulares que cada lector presenta en una situación de lectura determinada. Por ejemplo, si la alteración manejada en el texto fuera a nivel de vocabulario, se esperaría que el lector respondiera a dichas alteraciones mediante el uso de estrategias que le permitieran el acceso al conocimiento del significado de dichas palabras para así, poder llevar a cabo una lectura congruente y/o consistente, logrando de esta manera la comprensión. Suponiendo que el lector no cumpliera con las demandas del texto por desconocimiento o deficiente manejo de vocabulario, entonces el objetivo del entrenamiento se centraría precisamente en la enseñanza de este tipo de habilidades.

Este tipo de programas correctivos se encaminaría a que en un futuro el lector aprendiese a detectar las diferentes demandas que presentan en sí cada texto, respondiendo de manera adecuada a las mismas. Lo anterior vendría a reforzar e incrementar en el lector el uso del automonitoreo como una

actividad permanente en cada situación de lectura que le permita no solo detectar las demandas de cada texto, sino en el momento en que tenga una falla en la comprensión, le facilite saber a que se debe y poder corregirla. De esta manera el automonitoreo del lector tomaría un camino ascendente, pudiéndose manejar en situaciones cada vez mas complejas.

Como ha podido observarse, las ventajas que acompañan a la aplicación de textos alterados o anómalos en la detección de fallas de comprensión se presentan coherentes con la concepción de la comprensión manejada por Baker (1980). Dentro de ésta, el texto es un conjunto de ideas jerarquizadas, coherentes y estructuradas que exigen para su comprensión el uso de diferentes habilidades por parte del lector.

Así pues, las investigaciones que Baker (1980) ha hecho sobre la manipulación de textos, le han dado la posibilidad de vislumbrar no solo las diferentes demandas o problemas a los que un lector pudiera enfrentarse, sino también y sobretodo, las estrategias comunes que los individuos utilizan al enfrentarse a un texto y que de aquí en adelante llamaremos (de acuerdo con Baker, 1980) estándares, ubicándolos dentro de tres grandes grupos, a saber: 1) Estándar Léxico; 2) Estándar Sintáctico y, 3) Estándar Semántico.

El desarrollo de dichos estándares depende en gran medida de aquellos tipos de demandas a las que el sujeto se ha enfrentado a lo largo de su experiencia como lector. Asimismo se plantearía una dirección ascendente en el tipo de complejidad, y aunque no se da de manera estrictamente lineal, tendríamos en primer lugar al estándar léxico como el más simple, ya que son las primeras habilidades que los niños desarrollan en su condición de lectores, procediendo así a las habilidades sintácticas y semánticas, estas últimas manejadas como el nivel más complejo que puede desarrollar un lector en su experiencia como tal. Sin embargo, cabe aclarar que en un proceso interactivo de lectura, es posible hacer uso de varios de estos estándares, esto es, en el momento en que el lector está leyendo un texto, puede estar utilizando dos o más de dichos estándares si la lectura así lo requiere o demanda, permitiéndole al lector alcanzar una comprensión cada vez más eficiente y compleja.

#### ESTANDAR LEXICO

Así pues, encontramos en primer término al estándar léxico, el cual se presenta a nivel de palabras individuales y en donde el contexto circundante puede ser completamente ignorado, su uso se da cuando se desconoce el significado de una palabra en particular.

A pesar de que este estándar puede ser utilizado sin

tomar en cuenta el contexto, ésto no es suficiente para obtener una comprensión satisfactoria, es decir, un lector inmaduro podría decidir que él entiende un pasaje porque conoce el significado de cada una de las palabras, de esta manera, para él, un pasaje que tuviera palabras arregladas azarosamente podría ser tan comprensible como un pasaje intacto (Baker, 1985).

Por otra parte, es muy posible que uno pueda entender un texto sin saber el significado de algunas palabras ya que posiblemente éstas no son tan cruciales como otras para entender el texto. Por ejemplo, un lector podría entender el contenido de un texto aún que se encontrara inseguro del significado de la palabra "obviamente", sin embargo, él no podría decir lo mismo con respecto a la palabra "comprensión", ya que esta última encierra en sí misma todo un planteamiento. Así para Baker (1985), un lector eficiente debería ser capaz de distinguir entre palabras que son centrales al punto principal del texto y aquellas que son modificadores o que solo actúan como calificativos del mismo, como es el caso de la palabra "obviamente".

El estándar léxico es importante pero no siempre es necesario para la regulación del monitoreo de la comprensión, el lector puede elaborar una estrategia de lectura en la que aún no sabiendo el significado de cada una de las palabras contenidas en un texto puedan cumplirse las metas de la

lectura.

A pesar de que el estándar léxico puede usarse independientemente del contexto, es común que el lector relacione la palabra no conocida con el contexto local que le rodea. Así, los juicios para la comprensión de las palabras son frecuentemente mediados por aspectos semánticos o sintácticos del contexto circundante. Los lectores juzgan el significado de la palabra por medio de la información visual parcial, pudiendo entonces asignar un significado compatible al contexto cuando éste de hecho no es compatible, por ejemplo, si el lector, al enfrentarse a un texto que contiene párrafos predicativos (es decir, párrafos en los que se suprime el sujeto o protagonista de la acción) encuentra una palabra con errores de escritura (como sería el caso de que en vez de estar escrita la palabra "mano", estuviera escrita la palabra "mono") y según él, dicha palabra es compatible con la información inmediata o más cercana que rodea a la palabra, entonces el lector estaría distorsionando toda la información dando una interpretación errónea no solo a ese párrafo sino en sí, a todo el texto.

A este respecto, Ehrlich (1981)<sup>3</sup> en niños y Ehrlich y Rayner (1981)<sup>3</sup> en adultos, encontraron que cuando el contexto circundante es predictivo, los sujetos son menos capaces de encontrar errores en la escritura de palabras que cuando el contexto es neutral. Similarmente cuando los lectores creen

haber entendido el significado de una palabra la inconsistencia de este significado con el contexto subsecuente del texto les hace a ellos revisar nuevamente su interpretación. Por otro lado, se ha encontrado (Carpenter y Daneman, 1981)<sup>3</sup> que algunos sujetos muchas veces evalúan la palabra en sí misma sin tomar en cuenta el contexto en el cual la palabra se encuentra inmersa. Las investigaciones revelan que tanto niños como adultos evalúan el significado de las palabras "chechándolo" con el significado de las palabras que les son familiares o que ellos conocen, por ejemplo, si en una narración el niño se enfrenta con el problema de darle significado a la palabra "cortina", sería muy posible que él lo relacionara con el significado de una palabra conocida para él y que en este caso podría ser la palabra "tina", ya que se infiere que dicha palabra hace referencia a un objeto con el que el niño ha tenido contacto directo desde edades muy tempranas y por tanto le es familiar, intentando deducir así, el significado de la palabra original "cortina". Asimismo, ellos tienden a sobreconfiarse en el estándar léxico excluyendo el uso de otros estándares de evaluación. De acuerdo con Baker (1975), esta sobreconfianza en el estándar léxico es probablemente el principal factor de las fallas de comprensión.

#### ESTANDAR SINTACTICO

En segundo término tenemos al estándar sintáctico, que involucra juicios gramaticales en una serie de palabras y el



reconocimiento de palabras particulares que no sean sintácticamente aceptables con respecto al contexto circundante. Por definición, un texto que contiene anomalías sintácticas también contiene anomalías semánticas, siendo quizá por eso que los investigadores han puesto poco interés en su uso. Otra causa de la poca investigación en el uso de este estandar podría ser el estar sujeto bajo la premisa de que el aprendizaje de un lenguaje oral fluido incluye necesariamente el manejo de ciertas reglas gramaticales sin las cuales un sujeto no podría expresar verbalmente ninguna idea. Asimismo se infiere que estas reglas puede ser usadas en una situación de lectura. Sin embargo, hay evidencia de que los lectores deficientes son menos capaces de evaluar la aceptabilidad sintáctica que los lectores eficientes.

Algunos investigadores como Weber (1970), Bille (1980), Kavale y Schreiner (1979)<sup>3</sup> concuerdan en que los lectores clasificados como deficientes, detectan menos problemas sintácticos que los considerados como buenos lectores.

A pesar de que ha habido pocas investigaciones directamente relacionadas con los estándares sintácticos, Baker (1985) considera que cualquier lector puede y debe evaluar un texto con principios sintácticos apropiados. De acuerdo con la misma autora, a pesar de que las detecciones de errores en un texto puedan ser debidas a una evaluación semántica más que sintáctica, existen evidencias que avalan

que los estándares semántico, sintáctico pueden ser separables: los buenos lectores tienen mas probabilidad de autocorregir errores sintácticos en la lectura oral mientras que los deficientes lectores difícilmente lo hacen.

De acuerdo con Baker (op. cit.), probablemente la evaluación sintáctica juega un papel menos central que la evaluación léxica y semántica dentro del monitoreo de la comprensión. La razón para esto podría ser que en general el análisis sintáctico ocurre automáticamente como parte del efecto de comprender, sin embargo, esto no significa que se evalúe la sintaxis per se, los problemas en el nivel sintáctico empiezan a aparecer cuando la interpretación semántica se hace difícil (Frazier y Rayner, 1982)<sup>3</sup>.

#### ESTANDAR SEMANTICO

En tercer término tenemos al estandar semántico de evaluación.

Para Baker (1985), la comprensión no solo debe involucrar la obtención del significado de todas las palabras de un texto ni la aceptación gramatical de cada oración, sino que debe involucrar la construcción de "representaciones

semánticas" del texto como un todo. Así, la evaluación de nuestra propia comprensión debe basarse en un estándar que considere la existencia de los problemas semánticos. De acuerdo con dicha autora, las dimensiones semánticas abarcan el uso de la cohesividad, conceptualizada como la relación entre proposiciones y cuya finalidad sería formar una unidad integral y coherente. De acuerdo con esto la cohesividad puede ser de dos tipos: a) proposicional y, b) estructural.

a) Proposicional: hace referencia a la consistencia entre proposiciones de manera tal que permitan la conformación de una unidad total de significado del texto. Así, el éxito de la integración requiere que la relación entre dichas proposiciones sea clara; algunos ejemplos serían los pronombres y los conectivos lógicos, estos últimos que sirven para conectar proposiciones u oraciones en un texto.

De acuerdo con Baker (1985), dos de los tipos más comunes de cohesividad son la anáfora y los conectivos lógicos.

1) La anáfora es un proceso en el que se hace referencia a personas, objetos o situaciones mencionadas previamente, como sería el caso de los pronombres (palabra que hace las veces del nombre y toma el género y número de éste) que sirven como una señal al lector para integrar el texto. Asimismo, en

algunas ocasiones existen palabras que aun no siendo pronombres, hacen referencia a situaciones anteriores y facilitan la continuidad y coherencia del párrafo leído. Por ejemplo, "Juan está de pie mirando mientras Jorge se cae de las escaleras. El tropezó con unos patines"; en este caso, a pesar de que el pronombre "él" no es específico ya que puede hacer referencia a Juan ó a Jorge, el lector fácilmente puede inferir que fué Jorge quien tropezó con los patines y que fué esa la causa de que él se cayera de la escalera. Así pues, la última oración de nuestro ejemplo hace las veces de señal anafórica.

Ahora bien, siendo los pronombres una parte importante dentro del proceso de la anáfora, Baker (1979-b) llevó a cabo un experimento en el que al manejar pronombre intencionalmente ambiguos, encontró que los lectores no solo infieren para resolver dichas ambigüedades sino que además, los estudiantes de nivel colegial son sensibles a la evaluación y regulación de dicho estándar aún de manera inconsciente.

En general, estos resultados sugieren que el lector puede detectar ambigüedades, es decir, evaluarlas y hacer inferencias que logren conectar la información antecedente y consecuente al referente ambiguo, aunque la mayoría de las veces no son conscientes ni de la existencia de dicho referente, ni de la evaluación y regulación que lleva a cabo

al enfrentarse al mismo. Así pues, se plantearía que si los lectores no son conscientes del uso de pronombres ambiguos dentro de una situación de lectura, difícilmente podrian hacer un uso adecuado del estándar de cohesividad proposicional.

De acuerdo con Baker (1985), a pesar del hecho de que la comprensión de la anáfora es crucial para la integración del texto, muy escasas investigaciones se han realizado al respecto.

(2) Conectivos Lógicos: una segunda manera para establecer cohesividad en un texto es usando las palabras transitivas o los conectivos. Estos conectivos enlazan proposiciones señalando la naturaleza de dicha relación, por ejemplo, la palabra "además", señala la entrada de una nueva propuesta al contenido. Los conectivos lógicos al igual que los pronombres, pueden ser utilizados como puntos para evaluar nuestra propia comprensión. (Baker, 1985).

Markman (1981) y Baker (1979 b)<sup>3</sup>, plantean que si un lector es capaz de manejar la relación señalada por un conectivo, entonces no tendrá problemas para integrar las proposiciones. Ellos plantean que a pesar de la sugerencia de que probablemente el lector maduro use a los conectivos como estándares en el monitoreo de la comprensión, evidencias empiricas sugieren que los conectivos no son muy importantes

para algunos lectores. Baker (1979 b) incluyó conectivos inapropiados dentro de un pasaje expositivo, evaluando la habilidad de los estudiantes para identificarlos. Sorpresivamente se encontró que solamente el 14% de los problemas fueron identificados, a pesar de que los estudiantes fueron informados de que los pasajes contenían conectivos inapropiados.

Esta aparente insensibilidad a la identificación de conectivos inapropiados fué manejada en un estudio no publicado de Linda Baker. Aquí se seleccionaron pasajes expositivos cortos con conectivos suprimidos, la tarea de los estudiantes era poner el conectivo apropiado. Se encontró que únicamente el 58% de los estudiantes fueron capaces de suplir con el tipo apropiado de respuesta.

Bridge y Winiogrand (1982)<sup>3</sup>, utilizando una metodología similar, encontraron que tanto los buenos como los deficientes lectores tienen dificultad para suplir correctamente los conectivos y justificar sus respuestas.

En forma contrastante, Pearson (1974-1975) indicó que los buenos lectores son capaces de inferir los conectivos y no requieren que éstos estén de una manera explícita en el texto. Así, su interpretación difícilmente concuerda con las evidencias que demuestran que los estudiantes son incapaces de inferir conectivos suprimidos.

En conclusión, Baker (1985) plantea la necesidad de entender y profundizar en las investigaciones del uso y manejo de conectivos a través del uso de textos alterados con la finalidad de hacer más evidentes el tipo de repertorios que el sujeto requiere para cumplir con las demandas en el uso de este tipo de estándar.

Ahora bien, recordando que el estándar semántico está conformando por dos dimensiones que influyen la comprensibilidad, y habiendo explicado ya todo lo referente a una de ellas (cohesividad proposicional), pasaremos a la exposición de los aspectos más importantes que caracterizan al segundo tipo de cohesividad.

b) Estructural: ésta consiste en identificar el tema principal del texto y relacionarlo con cualquier clase de información subordinada, evaluando la correspondencia entre estos dos elementos. Su diferencia de la cohesividad proposicional radica en que su evaluación es global (de lo general a lo específico) y no local (de lo específico a lo general).

Algunos investigadores como Eamon (1978-1979), Smiley y Cols. (1977-1978)<sup>3</sup> han trabajado con estudiantes lo relacionado a la detección de la información central y la superficial de un texto. Los resultados sugieren que los lectores de nivel universitario y preparatorio tienen

mejores ejecuciones en cuanto a hacer distinciones entre las ideas centrales del tema y las que aparecen de manera incidental, que los lectores de sexto grado, noveno y quinto de nivel medio básico.

Pratt, Lugocz, Ma-Kenzic, Keating y Manning (1982)<sup>4</sup> encontraron que la estructura de la historia juega un papel importante para la evaluación de la correspondencia entre el título del texto y la información contenida en el mismo, por ejemplo, cuando dentro de la narración son alterados un gran número de proposiciones de manera tal que estas sean inconcordantes con el tema central (título), será más difícil que el lector establezca la correspondencia y la temática central del mismo.

Markman (1981), sugiere que uno de los primeros estándares de evaluación en el niño es el uso de la cohesividad estructural en el texto. Un gran número de estudios muestran que los niños de escuela elemental (Kinder) tienen cierto conocimiento acerca del tipo de información que debería aparecer en las historias. Por ejemplo, Whaley (1981)<sup>5</sup> encontró que los niños de tercer grado son capaces de encontrar ideas o proposiciones suprimidas en un texto y predecir la información subsecuente tan completa como lo harían los niños de sexto y decimoprimer grado. En base a los resultados de dicho experimento, podemos hacer notar la gran sensibilidad que los sujetos tienen al uso de este tipo de



estándar desde edades muy tempranas.

La habilidad para evaluar la cohesividad estructural en textos narrativos y expositivos fué examinada por varios autores, por ejemplo, Harris, Kruithof, Terwogt y Visser (1981)<sup>3</sup>, quienes construyeron pasajes narrativos que podían ser interpretados de dos maneras dependiendo del título como señal de cada alternativa de respuesta. Dentro del pasaje se encontraba una oración inconcordante temáticamente; los pasajes fueron presentados a niños de 8 a 11 años, registrándose los tiempos de lectura y el grado de detección de la oración inconsistente con el resto de la historia. Harris y Cols. encontraron, por una parte, que los niños de 11 años son más hábiles para detectar líneas en donde existen anomalías que los niños de 8 años de edad; y por otra, que ambos grupos de edades se tardaban más tiempo en leer las líneas que contenían anomalías que aquellas líneas acordes con la temática manejada.

En resumen, Baker (1980) plantea que las fallas en el uso del estándar de cohesividad estructural trae consigo fallas de comprensión, ya que para algunos lectores es difícil identificar el marco temático dentro del cual está integrado el material.

c) Consistencia Externa: Ahora bien, otro aspecto constituyente del estándar semántico sería el de consistencia

externa, el cual haría referencia a la interacción del conocimiento previo del lector (nivel de conocimientos generales que el sujeto posee acerca de un tema) con la información contenida en el texto a leer.

Algunos investigadores sugieren que tanto niños como adultos frecuentemente activan dicho conocimiento previo acerca de un tema, incorporándolo con la información contenida en el texto leído. De esta manera, el lector facilita su comprensión y elabora estrategias de solución en el caso de que surgan problemas para comprender el texto. Por ello, Baker (1985) plantea la necesidad de tomar en cuenta la relación que el lector establece entre el conocimiento que él tiene acerca del tema y el contenido del texto al que se enfrenta, como otro estándar de evaluación cuya finalidad es evaluar la consistencia que tiene la información del texto con lo que el lector empíricamente conoce.

Owings, Peterson, Bransford, Morris y Stein (1980)<sup>3</sup> plantean que la información que es inconsistente o incongruente con la experiencia, es más difícil de recordar, además se encontró que los lectores más eficientes expresan que los pasajes son más difíciles de aprender cuando son menos congruentes con lo que el sujeto conoce sobre el tema que cuando el contenido del texto es familiar al conocimiento general que el sujeto posee, requiriéndose en el primer caso de un tiempo mayor de estudio para comprender el texto.

Por otra parte, Baker (1984 a) encontró que los niños entre 9 y 11 años no evalúan la consistencia externa a pesar de que se les dan instrucciones explícitas para hacerlo en situaciones simples. Con respecto a los adultos, la autora plantea que el uso que hacen del estándar de consistencia externa es limitado ya que, al igual que los niños, raramente lo adoptan espontáneamente.

d) Consistencia Interna: Dentro de este estándar, Baker (1985) examina la medida en que los lectores consideran que las ideas expresadas dentro de un texto son consistentes con otras ideas del mismo texto. Un prerequisite para la evaluación de la consistencia interna es la integración de proposiciones separadas en el texto, es decir, el lector al inicio de la lectura, parte de una premisa como referente para relacionar la idea posterior, asimismo esta última también deberá tener relación con la que le precede y así sucesivamente. A este respecto, Johnson y Smith (1981) encontraron que la distancia entre las premisas desintegradas es un factor determinante para el uso de este estándar, ya que entre más distanciadas estén unas premisas de otras, más difícil será para los sujetos retener la primera información y relacionarla con la información subsecuente. Así, Baker (1985) sugiere que tanto los lectores jóvenes como adultos no integran espontáneamente proposiciones muy separadas entre sí.

De acuerdo con Marimón (1979)<sup>2</sup>, Garner (1900-1981) y Baker y Anderson (1982)<sup>3</sup>, quienes trabajaron con estudiantes de primaria, de preparatoria y universitarios respectivamente, encontraron en sus experimentos que toda la población manifiesta promedios de respuestas correctas bajos cuando la tarea implicaba detectar inconsistencias en el texto; esto nos indica que los sujetos usan diferentes estándares de evaluación para comprender el texto, y que más que enfocarse en la consistencia de los hechos contenidos en la información presentada, el lector enfoca su atención a hechos aislados cuestionándose si son verdaderos o no. Lo anterior viene a darnos cuenta de como los lectores evalúan la información por medio del uso del estándar de consistencia externa y no el de consistencia interna que es el que se requiere en el caso de que se necesite integrar las ideas de un texto.

Asimismo, Baker y Anderson (1982) encontraron que el tiempo de que disponen los sujetos para leer un texto es un factor importante para que el lector identifique inconsistencias, así, la disposición de un mayor tiempo de lectura probabilizaría que el sujeto detectara dichas inconsistencias. Sin embargo, este factor no es determinante para tal detección ya que en base a algunos experimentos, el poco tiempo de acceso al texto no determina el hecho de que los sujetos fallen en detectar inconsistencias.\*

En general, una gran cantidad de estudios han mostrado que los estudiantes de todas las edades, todos los niveles de habilidad de lectura son poco hábiles para llevar a cabo el proceso de actividades involucrado en el uso de consistencia interna de manera espontánea.

e) Información clara y completa: El quinto estándar semántico involucra la información de la claridad de la información y de la información completa contenida en el texto. Patterson y Kister (1981)<sup>3</sup> revisaron numerosos estudio mostrando que los niños de la escuela elemental indican frecuentemente que ellos han entendido un mensaje aún que este sea ambiguo e incompleto y fallan en cuestionar al hablante o buscar información adicional cuando su comprensión es pobre.

Baker (1985) plantea, basándose en algunas investigaciones de Flavell y Cols. (1981), que tanto adultos como niños generan señales de fallas en la comprensión pero no conocen su significancia, esto es, cuando a los sujetos se les dan instrucciones para llevar a cabo una actividad, y estas instrucciones son ambiguas o incompletas, tanto los sujetos jóvenes como los adultos hacen notar, por medio de señales no verbales que están teniendo problemas para llevar a cabo la actividad demandada, sin embargo, los sujetos mayores son los únicos capaces de notar las incongruencias en las instrucciones por medio de la interpretación de sus propias señales no verbales utilizadas como indicadores de

problemas en el contenido de la instrucción. A partir de lo anterior, los autores concluyen que los sujetos más jóvenes no saben interpretar sus señales no verbales ya que, a pesar de estar conscientes de que tienen problemas para cumplir con la demanda requerida no son capaces de detectar que el error se encuentra en las incongruencias contenidas en las instrucciones.

A pesar de que este tipo de estándar puede ser evaluado tanto en la elaboración de instrucciones como en la información contenida en un texto, las investigaciones se han inclinado más hacia la evaluación de la detección de ambigüedades e información incompleta dentro de las instrucciones, encontrándose que el uso de este estándar a nivel de instrucciones es importante en la evaluación de la comprensión de las mismas ya que éstas requieren de respuestas específicas por parte del sujeto.

Asimismo, se encontró bajo estas mismas condiciones, que la ejecución adecuada de la tarea demandada en la instrucción, no depende únicamente de la adopción correcta del estándar de información completa y clara, sino además del grado de complejidad de la tarea misma.

Para Baker (1965) el lector no suele usar solo un estándar para evaluar su comprensión basándose en la premisa de que la comprensión es multidimensional, por ello

la adopción y/o entrenamiento de estándares múltiples de monitoreo de comprensión es muy importante.

Tomando en cuenta esto, no es sorprendente que las diferencias en el desarrollo y grado de perfección de la lectura se basen en el uso cada vez más eficiente de los estándares.

Como mencionamos anteriormente, todas estas estrategias de acción dentro de un ámbito experimental, se encuentran en función de manipulaciones específicas del texto, es decir, si la manipulación es a nivel léxico se esperaría que el lector utilizara una estrategia léxica para cumplir el objetivo asignado, sin embargo, en una situación cotidiana, el lector se enfrenta a situaciones de lectura en donde se requiere el uso de más de un estándar, siendo entonces necesario el aprendizaje y la práctica en la aplicación de estándares múltiples.

Paris y Colls. (1982)<sup>3</sup> manejan la premisa de que en general, los niños pueden evaluar su propia comprensión y el que ellos no lo hagan de manera espontánea, podría ser un efecto de la manera en la que ellos fueron entrenados.

A partir de todo lo revisado a lo largo del presente capítulo, podemos plantear que en cualquier episodio de lectura, el manejo del contexto lingüístico que rodea a una

demanda específica del texto es muy importante para el uso efectivo de los diferentes estándares de evaluación de la comprensión. Sus funciones se podrían dar a dos niveles:

- 1) Al llevar a cabo una actividad de monitoreo, el tomar en cuenta el contexto lingüístico nos permite detectar que algo no se está entendiendo.
  
- 2) Cuando el lector detecta fallas en su comprensión, entonces recurre al contexto para regular o remediar dichas fallas.

De esta manera, el uso y manejo del contexto lingüístico será una habilidad que cada lector deberá poseer para evaluar su propia comprensión. Baker (1985) de manera implícita plantea las diferentes formas en las que se hace uso del contexto en base a las diferentes demandas específicas de un texto, por ejemplo, en el caso del estándar de consistencia interna, es conveniente que el lector, al detectar una premisa que no es consistente con las otras, se detenga y remita a leer la información antecedente al área problema. En este caso, el contexto se utilizaría de manera diferente que en el caso del uso del estándar léxico, en donde será más conveniente que el lector haga uso del contexto tanto antecedente como subsecuente al área problema para poder cubrir la demanda. En este sentido, el uso del contexto vendría a ser una actividad que nos permite detectar un



problema y darle solución.

Otra situación en la que se hace un uso específico del contexto es en la aplicación de aquellas pruebas que evalúan las diferentes actividades que el lector lleva a cabo para comprender un texto como sería el caso de la prueba "cloze", dentro de ésta, la ejecución correcta de la tarea dependería del uso adecuado del contexto, esto es, un lector podrá no solo predecir la palabra omitida, sino también deducirla a partir del contexto lingüístico en el que ésta se encuentra.

Autores como Potter (1982) que han investigado también la importancia de uso y efectos del contexto, plantean que es posible por medio del mismo, confirmar o desconfirmar las hipótesis o deducciones que un lector va formulando en una situación de lectura; así, en tanto que el contexto no desconfirme dichas hipótesis, el lector asumirá que está comprendiendo.

En general podemos decir que los diferentes usos del contexto se darán en función de demandas específicas en una situación de lectura.

Finalmente, nos quedaría reflexionar acerca de los alcances y limitaciones tanto de la concepción tradicional como de la aproximación planteada a lo largo de este escrito, es decir, ¿Para un profesional de la conducta que sería más

importante ? detectar que existen fallas en la comprensión y clasificar a los lectores como "buenos" y "malos", o reconocer la existencia de estas fallas pero basadas en deficiencias de habilidades particulares que permitan la elaboración de estrategias alternativas para una mejor comprensión de la lectura.

## REFERENCIA DE CITAS

1.- Citado en Baker 1980.

2.- Citado en Baker 1980.

3.- Citado en Baker 1985.

4.- Citado en Potter 1982.

INTRODUCCION

REPORTE EXPERIMENTAL

## HABILIDADES DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Zarzosa Escobedo L; Garfias Sosa S; y Nagore del Moral L.

Universidad Nacional Autónoma de México

E.N.E.P. Iztacala

Se evaluaron 3 habilidades pertinentes para la comprensión de la lectura a 191 estudiantes universitarios de 4 diferentes semestres escolares, estas habilidades fueron: 1) Léxico aislado. Descripción del significado de 36 palabras extraídas de un texto expositivo con planteamientos tedricos-científicos; 2) Léxico contexto. La misma tarea pero colocando los 36 conceptos en su contexto lingüístico original. Este último constituido por un promedio de 18 palabras; y 3) Cohesividad proposicional. Detección de conectivos lógicos anómalos de un texto al que de manera premeditada se le sustituyeron el 60% de sus conectivos haciendo ilógica e incoherente la redacción. Para la prueba 1 y 2 se definieron 4 tipos de respuesta: C=Correcta; CC=Cercano a lo Correcto; I=Incorrecta y X=Sin respuesta. Se encontró que los niveles alcanzados en ambas pruebas fué muy bajo, predominando las respuestas incorrectas. En la tercera prueba de cohesividad proposicional las detecciones acertadas oscilaron entre un 75% y un 65%. En las 3 pruebas hubo un cambio significativo cuando se compara 2do. Vs. 4to. semestre y posteriormente se tiende a la estabilidad. El dato más importante surgió en relación al efecto del contexto lingüístico para deducir el significado de una palabra, se encontró que en un porcentaje alto el lector continua con el mismo tipo de respuesta que dió en la prueba de léxico aislado y cuando el contexto logra tener un efecto, dicho efecto es más para perjudicar que para ayudar.

Se discuten los datos en cuanto a sus alcances y grados de generalidad y en cuanto a la necesidad de apoyo a programas compensatorios en hábitos de estudio y habilidades de lectura.

En términos muy generales podemos plantear dos grandes grupos de habilidades para la lectura: el primero se refiere a las habilidades de "decodificación", que es cuando un sujeto aprende a descifrar grupos de signos gráficos con una aceptable velocidad, es lo que llamaríamos leer con fluidez. El segundo conjunto de habilidades serían las relativas a la "comprensión" de lo que se lee. Pero el solo hecho de que se alcance una buena fluidez no es suficiente para la "comprensión", así por ejemplo resulta un hecho reconocido la existencia de problemas de comprensión de lectura en buenos decodificadores (Cromer, 1970; Golinkoff R. M. & Rosinski, 1976), de hecho, como lo señalan McGuinitie, Maria y Kimmel (1982) existen lectores que en varios aspectos del quehacer escolar no presentan ningún problema salvo en lo relativo a la comprensión de lo que leen por seguir estrategias inadecuadas dado cierto tipo de texto, este tipo de problemática ( la de las estrategias inadecuadas ) seguramente puede extenderse a otros niveles escolares y lectores que se suponen maduros o eficientes, sobre todo si se considera que conforme se avanza en escolaridad aumenta también la variedad de demandas de los textos que se requieren leer.

También resulta un hecho fácilmente comprobable que dependiendo del modelo conceptual o marco teórico se define

al buen o mal comprendedor de diferente manera y se analizan las causas de su problema así como su remedio, en concordancia con el modelo conceptual.

### IZT. 1000605

En general puede decirse que para el análisis de lo que ocurre en una situación de lectura han predominado los modelos cognoscitivistas, mismos que enfatizan el papel intelectual que juega el individuo, las formas de procesar la información de un texto (Smith F., 1983), la clase de esquemas que se activan (Rumelhart, 1980), o la estrategia cognitiva que se sigue (Spiro, 1980). Esta atención prioritaria al papel que juega el lector ha relegado a un segundo plano el análisis que debe hacerse de las demandas particulares de un texto y de los repertorios pertinentes para dicho texto ( lo cual no significa que cada texto requiera su tipo de habilidad correspondiente y que por lo tanto existan tantos repertorios como textos).

Si tratamos de concebir al proceso de "comprensión de la lectura" como una relación de tipo lingüístico y consideramos también que pueden existir varios tipos de relación eso nos debería llevar al desglose de las diferentes clases o tipos de demanda de los textos y al análisis de los repertorios pertinentes, y posiblemente a concebir los problemas de comprensión de lectura, como un problema de incompatibilidades entre lo que hace el individuo al leer y lo que en realidad requiere o demanda el texto. Así por

ejemplo, podríamos pensar que si dividimos (a grandes rasgos) los textos en: expositivos y narrativos, constituiría un error de compatibilidad el leer un texto que desarrolla un planteamiento científico ( texto expositivo ) como si se tratara de un periódico o de una lectura recreativa ( texto narrativo ). O bien, un niño en edad escolar que se enfrenta a un texto que requiere una comprensión del significado literal, puede interpretarlo como la oportunidad para fabular ( lo que es permitido si lo que se lee es un cuento ), o bien, buscarle una correspondencia forzada con la realidad, en ambos casos serían muy probables los problemas de comprensión de lo leído. Luego entonces "comprender" no es un proceso único y de difícil acceso al escrutinio científico, analizado como relación se convierte en un problema de detección de los aspectos de un texto que toma en consideración un lector.

Brown A.L.,( 1980 ) desarrolla un planteamiento para el análisis de la lectura de acuerdo a lo que se han llamado habilidades metacognitivas. En términos generales por "habilidades metacognitivas" se entiende el conocimiento que se posee de los propios procesos cognoscitivos; es por ejemplo, cuando uno se puede dar cuenta que se tienen más problemas con la tarea "A" que con la "B", o cuando se es consciente de que se le está prestando más atención a un evento que a otro, y para el caso particular de la lectura, cuando el lector se da cuenta o no de si está entendiendo lo



leído.

Nuevamente tenemos en el planteamiento Meta-cognitivo de la lectura una aproximación centrada primordialmente en el individuo, aunque autores como Markman y Gorin (1981), Markman (1981) y Baker (1984, a) han continuado trabajando dentro de este planteamiento pero han hecho contacto y han reconocido la importancia de las variables relativas a las demandas de los textos. Estos autores plantean que un buen comprendedor es quien tiene habilidades para darse cuenta de que algo no se está entendiendo (monitoreo de la propia comprensión). En el análisis de este tipo de habilidades reconocen diferentes niveles de complejidad y dichos niveles no se manifiestan en el vacío sino cuando se establece una relación de lectura con un texto. Puede un lector darse cuenta de que no está entendiendo ciertos aspectos de lo que se lee, pero ser insensible a otras dimensiones importantes y creer que los entiende cuando en realidad no es así. Estos aspectos pueden ser múltiples, pueden encontrarse reunidos en un solo texto, o predominar solo uno de ellos, puede resultar simplemente que el lector no detecta una palabra clave o puede no darse cuenta de que la información del texto está incompleta, confusa o desarticulada.

El planteamiento de la "comprensión" de lectura desde el punto de vista de la Metacognición puede reformularse y hacerse compatible con los lineamientos que se han venido señalando.

Un adulto puede pensar que "comprender" es leer con fluidez, buena articulación y poniendo atención a las palabras desconocidas, (así se lo han enseñado las contingencias de reforzamiento), y otro adulto puede pensar que "comprender" es solo poner atención al significado de oración por oración y ambos se enfrentan a un texto que describe una paradoja mediante una información aparentemente contradictoria. El tipo de repertorios o estrategias con las que cuentan ambos adultos no resultan pertinentes para los requerimientos del texto. Al concluir la lectura ellos podrán pensar que sí entendieron aunque la realidad indique lo contrario, en otras palabras, esto significa que no fueron conscientes de su falta de comprensión, ¡falló la metacognición! pero, ¿que significa lo anterior? pues que simplemente no han sido entrenados en la detección de las particularidades del texto para adecuar una forma de lectura pertinente a las demandas de este tipo de texto; hay una incompatibilidad entre una habilidad de lectura y la demanda de un texto. El autocontrol sobre la propia comprensión se logrará en el momento en que el lector resulte hábil en la detección de múltiples y variadas particularidades de los textos y sepa adecuar su lectura a ellas.

Si como menciona Vygotsky (1979), todo proceso psicológico inicialmente es interpersonal para después evolucionar a lo intrapersonal y autocontrolado, esto significa para el caso particular del auto-monitoreo de la

comprensión, que inicialmente es en la relación con "otros" que se va aprendiendo a detectar o a identificar cuando se está comprendiendo y cuando no (metacognición); pero ocurre que socialmente existe una gran ambigüedad (especialmente para con los lectores pequeños) acerca de lo que se considera "comprender" (Hinojosa, et. al. 1987) y usualmente el entrenamiento de parte del adulto para que el niño lea "comprendiendo" se reduce a exhortaciones de diferentes tipos; el sistema contingencial es muy inestable y se va aprendiendo por ensayo y error (de ahí que una condición para ser buen lector consiste en haber leído mucho) todo lo anterior da lugar a que se piense en la "comprensión" no como diferentes clases de relaciones lector-texto, sino como un proceso cognocitivo con un desarrollo relativamente autónomo de las contingencias sociales.

Existen dos aspectos a destacar de parte de los autores que han seguido trabajando en el problema de la "comprensión" de la lectura desde la perspectiva de la Metacognición:

1.- El uso de lo que podríamos llamar "estrategia de déficit", recurso que sirve para detectar con poca ambigüedad a que aspectos de un texto un lector resulta sensible y a cuales insensible. Lo cual se hace presentándole al lector textos anómalos (por ejemplo: incoherentes, inconsistentes, incompletos etc.) instruyéndolo para que identifique dichas anomalías; la sensibilidad puede detectarse al observar que

el lector invierte mas tiempo en la lectura de las partes deliberadamente alteradas, o bien por el reporte verbal. Alguien podria objetar la artificialidad de esta estrategia dado que el lector no se está enfrentando en su vida diaria a este tipo de lecturas, pero la línea de razonamiento que se sigue al detectar que un lector es insensible a cierto tipo de anomalías, es de que posiblemente la forma de enfrentar el texto anormal sea igual o refleje la forma como está enfrentando un texto usual, y si un texto por mas normal que sea, demanda el mismo tipo de detecciones que el anormal entonces con toda seguridad tendrá problemas de "comprensión de lo leído" Así por ejemplo, quien no detecta que en un texto predicativo falta información, lo mas seguro es que se trata de un lector que no considera la unidad total de un relato ni le da importancia a la articulación entre las partes en un texto normal.

2.- El otro aspecto digno de destacar es el desglose de una serie de repertorios graduados en complejidad (Baker L. 1985) mismos que permitirían dar un panorama del estado que guardan algunas habilidades de "comprensión de la lectura" (diferentes relaciones texto-lector), y por otro lado permiten investigar aspectos del desarrollo de dichas habilidades y sus interrelaciones, a estos repertorios se les ha identificado genéricamente como "Estándares". (Baker L., op. cit.)

Algunos de los estándares que se han investigado mas

detalladamente son por ejemplo: El Estándar Léxico (Baker L., 1984 b; Garner R., 1981; Elich S. F. y Rayner K., 1981). Este estándar puede ser de especial importancia por su validez ecológica; es frecuente que en los textos científicos se incluyan lecturas de autores que suelen incluir palabras muy novedosas para los estudiantes; resulta incuestionable la necesidad de que el adulto las detecte y que recurra al contexto o a la consulta para remediar el problema, si el lector detecta estas palabras está respondiendo adecuadamente a una de las demandas de dicho texto científico. Si un estudiante piensa que "comprender" es articular correctamente o con fluidez lo leído posiblemente pasará por alto o no le dará la debida atención a las palabras desconocidas, de ahí que si se diseñan una serie de textos breves con palabras inventadas por el experimentador e intercaladas en un texto normal, posiblemente de esa manera se detectaría a aquellos lectores que solo articulan lo que viene en el texto.

Otro estándar ampliamente investigado es el estándar de "cohesividad proposicional" (Baker, 1979 b; 1985; Markman, 1981; Bridge y Winogrand, 1982; Pearson, 1974-1975), el cual hace referencia a la consistencia entre proposiciones de manera tal que permitan la conformación de una unidad total de significado del texto. Para lograr lo anterior se requeriría que la relación entre proposiciones sea clara. Así pues, los conectivos lógicos nos servirán para conectar proposiciones u oraciones en un texto señalando la naturaleza

de dicha relación, por ejemplo, en el caso del conectivo lógico "por lo tanto", se está señalando la entrada a una consecuencia de una afirmación anterior; se esperaría entonces que un lector fuese capaz de detectar la relación marcada por dicho conectivo para así poder dar un sentido lógico y global al texto.

El ser capaz de manejar la relación marcada por un conectivo, nos hablaría de un lector que se mantiene atento a la conexión lógica entre enunciados, siendo esta actividad de gran ayuda para la comprensión.

Para derivar mas estándares, habría que analizar los diferentes tipos de lecturas existentes y preguntarse acerca del tipo de repertorios que demandarían. Así, para cada caso particular, deberá analizarse ¿a qué dimensiones particulares de los escritos debe responder el lector y cómo? para que de esa manera se puedan diseñar los instrumentos de evaluación, siguiendo la estrategia del "déficit" mencionada previamente. También se podrían diseñar instrumentos que permitan evaluar si los lectores a los que va dirigido un texto cuentan con las habilidades para comprenderlo o no. Se pueden también investigar las interrelaciones entre repertorios o estudiar su desarrollo.

Por otra parte, en diferentes investigaciones se ha resaltado la importancia del contexto para la

comprensión de lo que se lee. Así, Sternberg y cols. (en prensa), en su intento por sistematizar la información obtenida de varias investigaciones sobre la comprensión verbal, llevaron a cabo una clasificación del contexto lingüístico dividiéndolo en: contexto externo y contexto interno.

En el primer caso (contexto externo) se hace referencia a todas aquellas claves que el individuo puede usar para descifrar el significado de la palabra por medio del contexto en donde ésta se encuentra.

De acuerdo con los autores, existen 3 categorías o claves contextuales dadas en función del tipo de información que proveen al lector.

- 1.-Claves temporales: estas claves se refieren a la duración o frecuencia con la que la palabra desconocida aparece
- 2.-Clave espacial: esta clave hace referencia a la posible ubicación en la cual puede aparecer el concepto por deducir. Por ejemplo, en el caso de la palabra "sol", la clave espacial la constituiría quizá la frase "se esconde en el horizonte", la cual indicaría al lector el lugar en donde muy posiblemente aparecería el sol.
- 3.-Clave de valor: esta clave proporciona información para saber el grado de importancia que el concepto desconocido tiene para la comprensión del texto.

4.-Claves descriptivas: este tipo de claves señalan al lector algunas características de la palabra en cuestión, como serían la forma, el color, etc.

5.-Clave descriptiva funcional: esta clave da información de las posibles acciones o usos que podría tener el concepto a deducir, por ejemplo, si la palabra a descifrar es "trapo", una clave descriptiva funcional sería "con el que limpias, sacudes, cubres, etc. "

6.-Claves causales: informan acerca de las posibles causas de "x", así como su posible relación con una condición "y".

7.-Claves de miembro de clase: este tipo de claves identifica las diferentes clases o categorías a las que muy posiblemente podría pertenecer "x".

8.-Claves de equivalencia: estas claves proporcionan un significado de "x" diferente (sinónimos) o en algunas ocasiones sus opuestos (antónimos).

Los autores plantean que a partir del desarrollo en el uso de este tipo de claves del contexto externo, se puede motivar una buena competencia cuando la demanda de lectura sea la de definición de vocabulario.

En muchas ocasiones el uso de claves externas puede verse afectado tanto positiva como negativamente por diferentes variables como podrían ser: el número de veces en que una palabra desconocida aparece a lo largo del texto. En este sentido se supondría que si dentro de un escrito existen muchas palabras desconocidas para el lector, sería muy



difícil encontrar claves que le ayudaran a decifrar el significado de la palabra en cuestión.

Otra variable la constituiría la importancia que la palabra desconocida tiene en el entendimiento de la información manejada en el texto. Aquí se plantea que si el lector considera que el significado de la palabra es importante para entender el significado del material en general él podría poner más atención e interés en su deducción.

La naturaleza de la palabra a deducir al igual que la ubicación de la clave de ayuda también constituyen una variable que puede incrementar la probabilidad para la solución del problema demandado. En el primer caso el conocer la naturaleza de la palabra permite seleccionar al lector el tipo de clave que podría ayudarle más. Por ejemplo si la palabra a deducir es "comer", nos ayudaría más a su deducción la selección de una clave temporal (diariamente) o espacial (en el comedor) que intentar deducir dicha palabra a partir de otro tipo de clave.

Por último, otra variable que de acuerdo a los autores sería importante analizar sería la influencia del conocimiento previo que cada lector tiene con respecto a la utilización de las claves contextuales.

Pasando al segundo caso (claves de contexto interno) los autores hacen referencia a los múltiples morfemas que combinados podrían dar significado a las palabras clasificándolas en 4 tipos, a saber:

1.-Claves de prefijos Estas generalmente facilitan la deducción del significado del concepto. En algunos casos el prefijo tiene un significado especial o quizás aparece como prefijo cuando en verdad no lo es.

2.-Claves de raíz Estas claves se presentan en cada palabra. Así, se habla de que cada palabra tiene una raíz. Existen claves que pueden ser engañosas si alguna raíz tiene múltiples significados y se elige un significado erróneo.

3.-Claves de subfijos Estos generalmente ayudan a encontrar el significado aunque existen algunos casos poco usuales en donde el subfijo adquiere un significado atípico que puede ser engañoso.

4.-Claves interactivas Estas se forman al combinar dos o más partes de la palabra, es decir, cuando el problema es decifrar el significado de una palabra se intenta separar la palabra problema en sus partes, de esta manera cada parte constituiría una clave que manejada en aislado no podría ofrecer grandes ventajas para la solución de la demanda. Así, se sugiere la combinación de 2 o más claves que juntas faciliten la deducción del significado del concepto.

En el caso del contexto interno las variables que

podrían afectar el sentido de ayuda de las claves son muy parecidas a las manejadas en cuanto al contexto externo. Sin embargo, existen algunas otras como serían:

1.- La densidad de palabras desconocidas que tengan probabilidad de ser descompuestas. La presencia de palabras que puedan descomponerse ofrece al lector la posibilidad de empezar a tomar consciencia acerca de la facilidad de descontextualización interna como una estrategia de ayuda en la deducción del significado de palabras no conocidas.

2.- Al igual que en el caso del contexto externo se sugeriría una información previa acerca de algunas partes de las variables que juegan un papel importante en la descontextualización interna.

En su artículo sobre comprensión verbal, Sternberg y Col. (en prensa) puntualizan que el modelo presentado no es suficiente para describir las diferentes acepciones que sobre el contexto se tienen, sin embargo, su modelo especifica algunas de las variables que podrían determinar de alguna manera la aplicación diferencial de grupos de claves tanto externas como internas que probabilicen el uso adecuado del contexto lingüístico.

Por otra parte, Davis (1944) plantea que el conocimiento del significado de palabras y la habilidad de los niños para determinar el significado correcto através del análisis

contextual, son 2 variables altamente relacionadas con la comprensión de la lectura, y algunos investigadores han comprobado que los niños no recurren al uso del contexto para inferir el significado de palabras. En relación a esto, Petty y Col. (1968) realizaron una investigación que demostraba que para que los lectores deficientes llevaran a cabo un análisis del contexto para deducir el significado de las palabras ellos primeramente tenían que recibir instrucciones directas que dirigieran su atención a aquellos aspectos que Sternberg maneja como claves dentro del contexto interno, como serían el estudio de raíces de palabras, subfijos, prefijos, etc.

Ahora bien, hasta aquí hemos venido manejando el uso del contexto para deducir palabras desconocidas para el sujeto, pero hay que reconocer que los conceptos a los que se puede enfrentar un sujeto o lector, no siempre son totalmente desconocidos para él, quizá existe por parte del lector un desconocimiento parcial del concepto o una interpretación errónea del significado del mismo, lo cual tendría diferentes implicaciones para la comprensión de la lectura.

En este caso (implicaciones para la comprensión de la lectura), se esperaría que teniendo un significado erróneo del concepto, el lector intentara armonizar toda la información que rodea a la palabra problema con su significado erróneo distorsionando así toda la información contenida en el texto. Por otra parte, en el caso de tener un

conocimiento parcial, existirá mayor probabilidad de que, con ayuda de la información circundante a la palabra a deducir, el significado del concepto pase de ser un desconocimiento parcial a un conocimiento correcto, acercándose mas de esta manera a la comprensión de lo que el autor realmente quiere expresar en un texto.

Asimismo, cabe señalar que al tener un conocimiento parcial o una interpretación errónea del significado del concepto se pueden hacer diferentes usos del contexto. Para el primero (desconocimiento parcial) precisamente porque el lector solo tiene una idea del significado del concepto, tiende mas a retroalimentar su idea parcial con la información proveniente del contexto circundante con la finalidad de obtener el correcto significado de la palabra demandada. Por otra parte, y en el segundo caso, (interpretación errónea del concepto) el lector restringe mas el uso que le puede dar al contexto en el sentido de que no contemplaría la posibilidad de constatar, a través del contexto, si el significado que tiene del concepto es el correcto o no, ya que el lector en este caso, tiene la certeza de que su significado es el correcto aunque de hecho éste no lo sea.

Ahora bien cabe aclarar que aunque la mayoría de las investigaciones que se han hecho sobre el contexto lingüístico han girado alrededor de la deducción del

significado de palabras, autores como Markman (1980), Potter (1982), Baker (1980;1984;1985) de manera implícita en sus investigaciones han resaltado la importancia del contexto lingüístico y los diferentes usos que se le pueden dar sea cual fuere la demanda de lectura del texto, esto es, se reconoce que por ejemplo para la detección de inconsistencias lógicas el lector tendría que hacer un uso específico del contexto lingüístico diferente del que se haría si la demanda fuese de otro tipo.

Así pues retomando todo lo anterior, la presente investigación tendrá como objetivo general evaluar las habilidades léxicas y de cohesividad proposicional para la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios.

Asimismo, se pretenderá de manera específica:

1.- Buscar posibles correlaciones entre:

a) Las habilidades léxicas bajo 2 diferentes condiciones:

- . Léxico en aislado
- . Léxico en contexto

b) Las habilidades de reconocimiento de elementos gramaticales como las preposiciones, conjunciones y otra clase de conectivos que hacen a un discurso ilado, articulado y jerarquizado en sus planteamientos.

2.- Siguiendo una estrategia de cortes transversales

determinar si las diferentes habilidades y sus correlaciones sufren algún tipo de cambio a lo largo de los semestres escolares.

## METODO

**Sujetos:** Un total de 192 estudiantes de ambos sexos de la carrera de Psicología, turno matutino E.N.E.P. Iztacala con edades que varían entre los 17 y los 24 años; el total de estudiantes se dividió en cuatro partes, cada parte se definió según el semestre cursado, y en cada semestre se evaluaron 2 grupos resultando los siguientes totales por semestre: 51 alumnos de 2do.; 44 alumnos de 4to.; 43 alumnos de 6to. y 53 alumnos de octavo.

**Situación:** la investigación se llevará a cabo en la E.N.E.P. Iztacala, dentro de las aulas de trabajo de cada grupo.

**Materiales:** se utilizaron cuatro diferentes pruebas a saber: 1) Prueba de léxico en aislado; 2) Prueba de léxico en contexto; 3) Prueba de evaluación subjetiva del grado de complejidad de un texto, y 4) Prueba de detección de conectivos lógicos alterados.



1) Prueba de Léxico en aislado el objetivo de ésta será evaluar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre conceptos "cultos" utilizados frecuentemente en textos científicos. Para ello, las instrucciones impresas en esta prueba (ver anexo 1) solicitan a los alumnos que anoten la definición o significado que supieran o conocieran de cada uno de los 36 conceptos manejados en esta prueba, seleccionados a partir de los siguientes criterios:

a) conceptos no técnicos tomados del libro "Seis estudios de Psicología" de Jean Piaget (1a. parte, pp. 61-75); texto que con frecuencia suele usarse como material de lectura en los cursos regulares y cuyo contenido temático es altamente probable que sea incluido en algún momento de la carrera.

b) Conceptos frecuentes en la literatura científica y en el lenguaje académico.

Así, en base a lo planteado en el capítulo teórico con respecto al problema de vocabulario en la comprensión de la lectura, se presentaron los conceptos en aislado.

Cabe aclarar que una vez seleccionados los conceptos bajo los criterios especificados anteriormente, se extraerá la definición de cada uno de estos de 3 diferentes diccionarios conjuntándolas en una sola lista (Ver Anexo 2) con el propósito de obtener una mayor confiabilidad al

evaluar las respuestas de los sujetos en esta prueba; los diccionarios utilizados serán: "El pequeño Larousse ilustrado", "Enciclopedia Salvat" y "Enciclopedia Quillet".

Asimismo, las respuestas de los sujetos en esta prueba se clasificarán en cuatro diferentes categorías de respuesta, a saber: Correctas, Cercanas a lo correcto, Incorrectas y Sin Respuesta. Ahora bien, reconociendo que los sujetos difícilmente podrían dar la definición exacta del diccionario, se identificará de la lista de significados del Anexo 2 aquellas palabras que se consideren claves dentro de la definición por ser palabras que permanecen constantes en las definiciones de los tres diccionarios y/o por ser sinónimos de la palabra a deducir; es muy probable que en algunas definiciones no se pueda tomar una sola palabra como clave, siendo así, se sugerirá que se tomen las ideas claves de cada definición.

Una vez aclarado lo anterior, se procederá a ubicar cada una de las respuestas de los sujetos en algunas de las cuatro categorías ya mencionadas bajo los siguientes criterios:

- 1) Correctas. Se considerarán como respuestas correctas:
  - a) Cuando la definición dada por el sujeto sea igual que la dada por el diccionario
  - b) Cuando la definición dada por el sujeto sea un sinónimo de la palabra a definir

c) Cuando la definición dada por el sujeto contenga la palabra o idea clave

2) Cercanas a lo correcto. Se considerarán como respuestas cercanas a lo correcto:

a) Cuando la definición dada por el sujeto esté incompleta, por ejemplo, en el caso de la palabra "credulidad" cuya definición correcta es "creer fácilmente", si el sujeto la definiera como "creer" se considerará una definición incompleta y por tanto se le ubicará dentro de esta categoría de respuesta (CC)

b) Cuando la definición dada por el sujeto hable de un estado o resultado y la definición correcta hable de una acción, por ejemplo, en el caso de la palabra "inserción", cuyo significado correcto es "acción y efecto de insertar, incluir una cosa en otra", si el sujeto la define como "que está incluido" su respuesta quedará clasificada en esta categoría

c) Cuando la definición dada por el sujeto hable de una palabra derivada del concepto a definir, por ejemplo, en el caso de la palabra "descentrar" cuyo significado correcto es "sacar de su centro, desequilibrar", si el sujeto la define como "desconcentrar" será cercana a lo correcto porque el sujeto no está dando una definición clara del concepto a pesar de que su definición parte de la raíz del mismo

d) Cuando la definición dada por el sujeto es un

antónimo de la palabra a definir.

e) Cuando la definición dada por el sujeto es un ejemplo del concepto a definir.

3) Incorrectas.- Se considerarán como respuestas incorrectas:

a) Cuando la idea contenida en la definición dada por el sujeto sea compatible con la definición del diccionario pero que no contenga la palabra clave, por ejemplo, en el caso de la palabra "disocia" cuyo significado correcto es "separar una cosa de otra", si el sujeto la define como "dividir" su respuesta será incorrecta ya que dividir no siempre implica separar, siendo esta última palabra la clave de la definición correcta.

b) Cuando la definición dada por el sujeto no tenga nada que ver con la dada en el diccionario.

4) Sin Respuesta.- Se considerará como sin respuesta cuando exista ausencia de respuesta.

Ahora bien, contemplando la posibilidad de que los sujetos den mas de una definición, ya sea que ésta esté constituida por una o mas palabras, cada una deberá ser tomada como una unidad siendo calificadas en base a los anteriores criterios, pudiéndose dar las siguientes combinaciones en cada una de las definiciones:

- Cuando existe un elemento correcto (llámesele palabra o idea) y otro incorrecto la definición del sujeto tomada como

una unidad será ubicada en la categoría de cercanas a lo correcto, esto es:  $\epsilon + \phi = CC$

- Cuando existen dos elementos correctos y uno incorrecto, la definición se tomará como cercana a lo correcto, esto es:

$$c + C + \phi = CC$$

- Cuando existen cuatro o mas elementos correctos y uno incorrecto, la definición se tomará como correcta, esto es:

$$C + C + C + C + \phi = C$$

- Cuando existen dos elementos incorrectos y uno correcto, la definición se tomará como incorrecta, esto es:  $\phi + \phi + C = C$

- Cuando existen dos elementos cercanos a lo correcto y uno correcto, la definición se tomará como cercana a lo correcto, esto es:  $CC + CC + C = CC$

- Cuando existen dos elementos cercanos a lo correcto y uno incorrecto, la definición se tomará como incorrecta, esto es:

$$CC + CC + \phi = C$$

- Cuando existe un elemento cercano a lo correcto, otro correcto y otro incorrecto, la definición se tomará como cercana a lo correcto, esto es:  $CC + C + \phi = CC$

- Cuando existe un elemento correcto y otro cercano a lo correcto la definición se tomará como correcta, esto es:  $C + CC = C$

- Cuando exista un elemento cercano a lo correcto y otro incorrecto, la definición se tomará como incorrecta, esto es:

$$CC + \phi = \phi$$

Con la finalidad de que exista una alta confiabilidad en las calificaciones de las respuestas de los sujetos, se llevó a cabo una serie de ensayos por parte de los dos investigadores que calificaron las pruebas hasta alcanzar más del 95 % de acuerdos, lo cual significa que entre los investigadores no podrá haber, al calificar las pruebas, más de 3 desacuerdos superables, esto último implicará que los investigadores después de una discusión, deberán llegar a un acuerdo; ni tampoco podrá haber más de dos desacuerdos insuperables, esto implicaría que aun después de una discusión entre los investigadores, no sea posible acordar la ubicación de la definición dentro de una de las cuatro categorías de respuesta.

2) Prueba de Léxico en Contexto: Esta segunda prueba que se aplicó pretendía evaluar el conocimiento que los sujetos tenían de las mismas 36 palabras manejadas en la primera prueba, con la diferencia de que en ésta, los conceptos manejados no se presentarían en aislado sino dentro del contexto mismo de donde fueron tomados (contexto lingüístico). Se hace necesario aclarar que la extensión del contexto en el que se encuentra cada concepto tendió a un promedio de 18 palabras, sin importar el lugar que el concepto ocupe dentro del mismo ya sea al principio, en medio o al final; para esto, se transcribió el contexto original de donde se habían tomado los conceptos evaluados.

Las instrucciones de esta segunda prueba solicitaron a los estudiantes leer cuidadosamente cada una de las oraciones, y al final de cada una anotar el significado de las palabras subrayadas, la palabra que se subrayaba era el concepto evaluado en la prueba de léxico en aislado (ver anexo 3). El orden que se llevará para la solución de las dos pruebas anteriores será : primero la definición de vocabulario en aislado y después, la definición de vocabulario en contexto con la finalidad de evitar posibles contaminaciones, ya que si se presentaran inversamente, sería factible que el alumno al deducir el significado del concepto a partir del contexto, respondiera de igual forma en la prueba de léxico en aislado. Al igual que en la primera prueba (léxico en aislado) las respuestas de los sujetos en esta prueba se clasificarán en las mismas cuatro categorías de respuesta siguiendo los mismos criterios.

3) Prueba de evaluación subjetiva del grado de complejidad de un texto: el objetivo de esta prueba será evaluar el grado de detección que en un primer nivel los sujetos tienen con respecto a ciertas inconsistencias manejadas en el texto presentado por medio de una escala de calificaciones que oscilará del 1 al 10, siendo el número 1 la calificación que indica mayor grado de complejidad del texto y el número 10 la calificación que indica menor grado de complejidad del mismo. Lo anterior estará en función de las afirmaciones escritas al pie de dicha escala (ver anexo 4). Ahora bien,

las inconsistencias manejada. dentro del texto dependerán de las alteraciones hechas sobre algunas preposiciones y conjunciones gramaticales a las cuales llamaremos conectivos lógicos. Esta prueba fué elaborada en base a los siguientes criterios:

Primero fué elegido un texto científico de un autor o tema que posiblemente sea revisado en algún momento de la carrera ("Piaget y la teoría del desarrollo intelectual" de Ginsburg y Oppen; Cap. 1, pp. 15 y 16). Después, dentro del texto seleccionado, se identificarán las diferentes afirmaciones o enunciados que el autor señala para ahí poder detectar aquellas oraciones, frases o ideas que a nuestro parecer expliquen o aclaren relaciones entre dichas afirmaciones. Así, podemos citar el siguiente ejemplo:

Afirmación 1: "Desde su nacimiento mismo los miembros de muchas especies poseen varios reflejos"

Afirmación 2: "Cuando se da un acontecimiento específico en el medio ambiente ( un estímulo), El organismo responde automáticamente con una conducta concreta"

Relación: "No suele ser necesario un aprendizaje, un entrenamiento u otras experiencias en el medio ambiente para que se de el reflejo."

Luego de llevar a cabo tal procedimiento, se localizarán los conectivos lógicos contenidos en dichas oraciones cuyo total será tomado como el 100%. A partir de lo anterior se



harán modificaciones al 60% de ellos de manera tal que las relaciones implicadas en dichas oraciones se vean incongruentes con las afirmaciones antecedentes y consecuentes.

Las instrucciones para esta prueba solicitarán en un primer momento que los estudiantes lean con atención el texto, en un segundo momento se les pedirá que con la finalidad de evaluar el grado de complejidad del texto, encierren en un círculo solo uno de los números del 1 al 10 de la escala mencionada con anterioridad, tomando en cuenta las afirmaciones escritas bajo la misma (ver anexo 4). Así por ejemplo, el número 1 indicaría que no se entiende nada del texto y el número 10 que el texto se entiende perfectamente, de esta manera, si los sujetos califican con 10 nos permitiría ver claramente que no detectan anomalías o alteraciones en el texto, de manera contraria, si los sujetos califican con 1 nos indicarían que sí detectan anomalías. Dado que en los resultados de esta prueba únicamente se manejarán calificaciones, éstas serán recopiladas para posteriormente graficarlas en frecuencias. Se pretende con esta prueba evaluar una detección primitiva y subjetiva de texto desarticulados lógicamente.

4) Prueba de detección de conectivos lógicos alterados: esta prueba tendrá por objetivo evaluar la habilidad de detección que los estudiantes tienen de ciertos conectivos lógicos

alterados.

En esta prueba, se les presentará a los sujetos el mismo texto que en la prueba anterior con la diferencia que en esta ocasión aparecerá subrayado el 100 % de los conectivos lógicos tanto los correctos como los alterados que se encontraban en las oraciones que marcaban relaciones entre afirmaciones. Las instrucciones solicitarán a los sujetos leer nuevamente el texto, encerrando en un círculo (de las palabras subrayadas) aquellas que a su parecer necesiten de modificación para hacer más comprensible la lectura (ver anexo 5).

Los resultados obtenidos de esta prueba se clasificarán dentro de dos categorías de respuesta, a saber:

a) Correctas.- Se considerarán como respuestas correctas cuando los sujetos detecten aquellos conectivos que realmente fueron modificados o alterados por los investigadores dentro del texto

b) Incorrectas .- Dentro de esta categoría se tomarán en cuenta dos tipos de errores:

b.1) Falsas alarmas: Cuando los sujetos encirculen conectivos que no han sido alterados

b.2) Errores no detectados (omisiones): Cuando los sujetos no encierren conectivos que sí fueron modificados.

De esta manera se sacarán los porcentajes de cada categoría de respuesta para cada uno de los semestres.

Procedimiento: Previo a la aplicación de cualesquiera de las pruebas se hablará con uno de los profesores de cada grupo con la finalidad de que cedan tiempo de su clase para la aplicación de las mismas.

Una vez cumplido lo anterior y estando ya dentro de cada aula, se les proporcionará a los alumnos información acerca del trabajo que se realiza en términos de que es una investigación que tiene la finalidad de evaluar algunos de los factores que influyen en la comprensión de la lectura.

Así, tomando en cuenta la extensión de cada una de las pruebas y la limitación en el tiempo, la aplicación se llevará a cabo haciendo dos visitas a cada grupo. En la primera, se aplicarán las pruebas de léxico tanto en aislado como en contexto sin límite de tiempo para su solución; en la segunda visita se resolverá la prueba de evaluación de complejidad de un texto y la prueba de detección de conectivos lógicos alterados, al igual que en la primera visita no se dará tiempo límite.

Asimismo, en ambas ocasiones las pruebas se les irán entregando conforme cada alumno vaya terminando.

Aunque cada prueba tiene sus instrucciones, se les darán a los estudiantes en caso necesario explicaciones que les aclaren mejor lo que tienen que hacer para la adecuada solución de las pruebas.

Se subrayará la importancia de que guarden silencio para no interrumpir el trabajo de los demás, y de no comentar nada con sus compañeros acerca de las respuestas de las pruebas, ya que esto traería como consecuencia la contaminación de las mismas y perderían por tanto su validez; en el caso de la segunda visita, se les pedirá que pongan especial atención en respetar el orden de las páginas para evitar confusiones.

Una vez aplicadas las pruebas se llevará a cabo el vaciado de datos en un formato como el ilustrado en el anexo 6, en donde se conjuntarán los resultados de las cuatro pruebas aplicadas.

Para finalizar esta sección, se hace necesario aclarar que las cuatro pruebas a aplicar evalúan en general dos diferentes estándares, a saber: Estándar léxico y Estándar de cohesividad proposicional, y es debido a esto que de aquí en adelante a las dos primeras pruebas se les denominará como prueba 1a (prueba de léxico en aislado) y prueba 1b (prueba de léxico en contexto); y a las dos últimas como prueba 2a (prueba de evaluación de complejidad del texto) y prueba 2b (prueba de detección de conectivos lógicos alterados).

## RESULTADOS

Los resultados se presentarán en el mismo orden en el que fueron aplicadas cada una de las pruebas, a saber:

En primer lugar, la prueba de léxico en aislado ( 1a)

En segundo lugar, la prueba de léxico en contexto ( 1b)

En tercer lugar, la prueba de evaluación subjetiva del grado de complejidad de un texto (2a)

En cuarto lugar, la prueba de detección de conectivos lógicos alterados (2b)

### -Prueba 1a. Léxico en aislado:

El objetivo de esta prueba fué evaluar el conocimiento del significado de 36 conceptos. Se compararon las ejecuciones de los sujetos por semestre en cada una de las categorías de respuesta establecidas y que son: C = Correctas; CC = Cercanas a lo correcto;  $\phi$  = Incorrectas; y  $\Delta$  = Sin respuesta; siendo éstas válidas también para la evaluación de la prueba de léxico en contexto. Es importante recordar que esta clasificación está dada en función de las diferentes implicaciones que tiene para la comprensión de la lectura el hecho de que un sujeto posea el significado correcto de la palabra (C); o que éste sea conocido parcialmente (CC); o que el lector desconozca por completo el

significado de dicha palabra (R) o que el significado que tiene de la palabra sea erróneo ( $\phi$ ). Tomando en cuenta esto, encontramos que para la comprensión de la lectura es más perjudicial que el sujeto tenga un significado erróneo de la palabra ( $\phi$ ) a que este sea ignorado por completo ( $R$ ), esto debido a que suponemos que si un sujeto cree que el significado que conoce del concepto es el correcto aunque en verdad no lo sea, él difícilmente contemplaría la posibilidad de cambiarlo; por otra parte, si el sujeto ignora el significado del concepto se esperaría de él cierta disponibilidad para la consulta y adquisición de dicho significado. Sin embargo, la ignorancia del significado del concepto ( $R$ ) es más grave para la comprensión que lo que significaría que el sujeto tuviera un conocimiento parcial del mismo (CC) ya que en este último caso, se supondría que el lector tiene minimamente una idea del significado correcto del concepto lo que le llevaría a elaborar estrategias que le permitieran precisar o completar dicha idea intentando acercarse cada vez más al significado correcto del concepto.

Por lo anterior, las respuestas de los sujetos se clasificarán dentro de las cuatro categorías mencionadas que llevarán un orden de "lo mejor" a "lo peor" como sigue: C, CC,  $R$  y  $\phi$ .

Como se observa en la Fig. 1, el promedio de ejecución más alto en la categoría de respuestas "C" se dió en ésto.

semestre (15.07), siguiéndole en orden descendente 4to. (12.98), 8vo. (12.58) y 2do. (9.94). Sometiendo estos datos a un análisis de varianza se encontró que había diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en la ejecución de los sujetos. Por medio del método de Shafée se encontró que dichas diferencias se dieron solo al comparar 2do. contra 4to. y 2do. contra 6to. semestre ( $p < 0.05$ ); en las restantes comparaciones no hubo diferencias significativas ( $p > 0.05$ ). En complemento a lo anterior, se realizó un análisis de tendencias encontrando una dirección ascendente en los promedios de ejecución de los sujetos de cada semestre, como se muestra en la misma Fig. 1. Sin embargo, de manera general podemos decir que a partir de 4to. semestre en adelante, las ejecuciones de los sujetos fueron mas o menos estables tomando en cuenta que entre 4to., 6to. y 8vo. semestre las diferencias no se mostraron significativas.

En la Fig. 2, se muestra el promedio de ejecución en la categoría "R", alcanzando el promedio mas alto 2do. semestre (10.72), siguiéndole 8vo. (6.58), 6to. (6.29) y por último 4to. (5.20). Asimismo, sometiendo estos datos a un análisis de varianza (ANOVA), se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) que por medio del método de Shafée se ubican en las siguientes comparaciones: 2do. contra 4to.; 2do. contra 6to. y ~~6to.~~ 2do. contra 8vo. ( $p < 0.05$ ). Encontrándose que en las restantes comparaciones no hubo diferencias significativas ( $p > 0.05$ ).

Ahora bien, esta última categoría de respuesta (F) nos puede proporcionar información en dos sentidos:

- 1.- puede indicar la pobreza o escasez léxica de los sujetos; y
- 2.- para efectos de la lectura puede constituir una ventaja puesto que indica que el lector se da cuenta de que desconoce el significado de la palabra y por tanto, es más probable que consulte un diccionario o consulte a otra persona o esté más atento al contexto.

Tomando en cuenta lo anterior y relacionándolo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que los estudiantes a lo largo de la carrera disminuyen su pobreza de vocabulario. Tomando en cuenta lo anterior, podemos decir que quizá los estudiantes desarrollan ciertas habilidades (como sería el uso adecuado del contexto, búsqueda en el diccionario, etc.) que le permiten conocer el significado de palabras que en un inicio (2do. semestre) eran desconocidas para ellos.

Así, en la Fig. 2 se está indicando que en promedio un estudiante de 2do. semestre reconoce su ignorancia léxica en un 10.72, aspecto que va cambiando inicialmente de forma radical (4to. semestre) para después mantenerse sin cambios de consideración.

Como se muestra en la misma Fig. 2, un análisis de tendencias demostró que los promedios de ejecución en esta categoría tomaron una dirección descendente, aunque habría que



enfaticar que esta direccional está en gran medida determinada por el dato de 2do. semestre sin el cual se observaría una estabilidad en los promedios de ejecución de los tres últimos semestres (4to., 6to. y 8vo.).

Tomando en cuenta la posibilidad de contaminación en los criterios que dividen a las respuestas "correctas" de las "cercanas a lo correcto" y dado que los criterios para decidir si una respuesta es "C" o "CC" pudieran ser cuestionables, se decidió sumar ambas categorías ( C + CC ) llamándole a dicha suma respuestas "aceptables", teniendo entonces, tal y como se muestra en la Fig. 3, que el promedio de ejecución mas alto se da en 6to.semestre (19.86), siguiéndole 4to. (18.68), 8vo. (18.38) y 2do. semestre (14.26). Si observamos con detenimiento estos cuatro promedios tendríamos que los estudiantes de 6to. semestre son los que tienen un mayor conocimiento aceptable del significado de los conceptos y aunque los estudiantes de 4to. y 8vo. semestre alcanzaron promedios sutilmente mas bajos puede decirse que el conocimiento acerca de los conceptos se mantiene mas o menos estable. Lo anterior se vió reforzado por un ANOVA en donde se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) a través de los semestres y que por el método de Shafie se pudo detectar que dichas diferencias se daban al comparar 2do.contra 4to., 2do. contra 6to. y 2do. contra 8vo. semestre ( $p < 0.05$ ); resultando que en las restantes comparaciones no existieron diferencias

significativas ( $p > 0.05$ ). Ahora bien, comparando estos promedios con los obtenidos en la categoría de respuestas correctas, vemos claramente que éstos siguen siendo bajos a pesar de haber sumado las categorías de respuesta "C" y "CC". Asimismo, el hecho de que se den más diferencias significativas no resulta ser un dato interesante si el promedio de ejecución de los sujetos sigue siendo bajo. Con la finalidad de reforzar los planteamientos anteriores, se obtuvieron los porcentajes de respuesta tanto en la categoría de "C" como en la de "aceptables" encontrándose que en la primera el porcentaje más alto es de 51% y en la segunda de 51.12% (ambos obtenidos en 6to. semestre). Asimismo las diferencias significativas encontradas en ambas categorías nos hablarían de un proceso de aprendizaje que se da principalmente de 2do. a 4to. semestre.

En general, en la Fig. 4 se muestran los porcentajes de ejecución de los sujetos de los cuatro semestres en las tres categorías de respuesta (aceptables, incorrectas y sin respuesta), pudiéndose observar que los estudiantes de 6to. semestre fueron los más acertados en dar un significado aceptable de los conceptos; por otra parte los estudiantes de 2do. semestre fueron los que mostraron mayor déficit de vocabulario manejado en la prueba de léxico, es decir, cometieron mayores errores en la definición de los conceptos y presentaron un alto porcentaje de ignorancia léxica con respecto a los restantes semestres.

Comparando nuestros resultados con los obtenidos a partir del estudio piloto (Zarzosa, 1985) en donde se manejaron condiciones similares a las de esta investigación, en las Figs. 5 y 6 se muestran los porcentajes de respuesta, observándose en ambas figuras un cambio significativo de 2do. a 4to. semestre, manteniéndose de este último semestre en adelante sin cambios de consideración a pesar de los cambios de criterios en la selección de los conceptos y del manejo de semestres (nones en el estudio piloto: 1ro., 3ro. y 5to.; y pares en la presente investigación: (2do., 4to., 6to. y 8vo.)).

-Prueba 1b. Léxico en contexto:

El objetivo de esta prueba fué el mismo que en la prueba 1a con la diferencia de que en esta prueba los conceptos se ubicaron dentro de su contexto lingüístico (constituido por un promedio de 18 palabras) partiendo del supuesto de que los sujetos pudieran hacer un uso específico del contexto que les permitiera la deducción del significado correcto de cada uno de los conceptos.

Una vez realizado esto, se compararon las ejecuciones de los sujetos en cada uno de los semestres en las cuatro categorías de respuesta ya mencionadas con anterioridad, obteniendo los siguientes resultados:

En la Fig. 7 que muestra los promedios de respuestas

"C", se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en las ejecuciones de los sujetos de los diferentes semestres que analizadas bajo el método de Shafée se ubican en las comparaciones de 2do. contra 6to. semestre ( $p < 0.05$ ); en las restantes comparaciones no hubo diferencias significativas ( $p > 0.05$ ). Haciendo un análisis de tendencias se observó que los datos tomaron una dirección ascendente que al igual que los análisis anteriores, está determinada principalmente por las bajas ejecuciones en 2do. semestre.

La Fig. 8 describe el promedio de ejecución en la categoría "X". Realizando un ANOVA se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre los semestres, precisándose éstas a partir del método de Shafée y cuyos resultados nos muestran que dichas diferencias se dan al comparar 2do. contra 4to; 4to. contra 6to. y 4to. contra 8vo. semestre ( $p < 0.05$ ).

Los resultados del análisis de tendencias realizados en estos datos nos muestran cierta estabilidad en las ejecuciones de los sujetos de 2do., 6to., y 8vo. semestre, así como una disminución significativa del desconocimiento de los conceptos manejados en esta prueba (léxico en contexto) en 4to. semestre.

Sumando, al igual que en la primera prueba las respuestas "C" y "CC", en la Fig. 9 se muestran los promedios de ejecución en la categoría de respuestas "aceptables" cuyos resultados,

habiendo aplicado un ANOVA, muestran diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) que a través del método de Shafée se dan al comparar 2do. contra 4to. y 2do. contra 6to. semestre ( $p < 0.05$ ). En las restantes comparaciones no hubo diferencias significativas ( $p > 0.05$ ). Comparando ésto con los datos obtenidos en la categoría de aceptables en la prueba de L.A., podemos notar que ambas pruebas las tendencias en las ejecuciones fueron muy parecidas incluso en 2do. semestre se dieron promedios iguales (14.26), sin embargo el nivel de ejecución no fué el mismo, es decir, en la prueba de L.A. se dieron niveles sutilmente mas altos de ejecución que en la prueba de L.C., esto último nos hace pensar sobre la ayuda que el contexto proporciona al sujeto para la deducción del significado correcto de conceptos desconocidos.

Con el mismo propósito que el manejado en la prueba de léxico en aislado, en la fig. 10 se muestra el porcentaje de ejecución de las diferentes categorías de respuesta en los cuatro semestres de nuestra población (2do, 4to., 6to y 8vo). Como se puede observar, estos resultados nos muestran que fueron los estudiantes de 4to. semestre los que presentaron el mas alto porcentaje de respuestas incorrectas, y podemos decir que aunque se mantuvieron las mismas tendencias con respecto a la prueba de L.A. en la categoría de respuestas "aceptables", en esta prueba (L.C.) los porcentajes de ejecución fueron sutilmente mas bajos.

Ahora bien, enfocando nuestra atención en las ejecuciones de los estudiantes de 6to. semestre ya que fueron quienes obtuvieron porcentajes mas altos en la categoría de respuestas "aceptables" tanto en la prueba "1a" como en la prueba "1b" podemos observar un dato importante, al mismo tiempo que su conocimiento aceptable sobre los conceptos manejados disminuyó al pasar del L.A. a L.C., existió un pequeño incremento en su ignorancia sobre los mismos, esto nos llevaría a afirmar en oposición a lo que comunmente se ha pensado, que el hecho de que un concepto se encuentre dentro de su contexto lingüístico no ayuda al lector a deducir de manera correcta el significado del mismo. La anterior afirmación se vería reforzada si observamos con detenimiento la ejecución de los sujetos en la categoría de respuestas "incorrectas" en donde, al igual que en la prueba "1a", no se dan cambios significativos a través de los semestres y primordialmente, los porcentajes de respuesta en esta categoría y en esta prueba (1b) se muestran mas altos que en la prueba "1a".

El siguiente punto a examinar consiste en averiguar cual fué el efecto del contexto lingüístico sobre las habilidades léxicas previamente consideradas de manera aislada. Esto se podría responder a través de un análisis fino que permita rastrear el cambio en cada categoría considerando el estado en que se encontraban en la prueba 1a, esto se logra con el análisis de transiciones, mismo que posteriormente permitirá

calcular: la probabilidad condicional de que cada una de las categorías en aislado evolucione o permanezca igual al ponerse los conceptos dentro de su contexto lingüístico.

## IZT. 1000605

En base a las transiciones que se dieron de una condición a otra en cada una de las categorías y en cada uno de los semestres (2do., 4to. 6to. y 8vo.) fué posible, tal como se aprecia en la fig. 11, hacer una clasificación que nos indicará aquellos cambios de las respuestas en las que pudiéramos decir que el contexto ayudó, perjudicó o fué insensible al sujeto. Recordando la jerarquización de las categorías realizada al inicio de esta sección, encontramos que en el primer caso se considera que el contexto ayuda cuando la respuesta de un sujeto pasa de ser: 1)"CC" en la prueba 1a a "C" en la prueba 1b; 2)"C" en la prueba 1a a "C", "CC" y "R" en la prueba 1b; y 3)"R" en la prueba 1a a "C", "CC" en la 1b. Lo anterior cubriría en el cuadro de transiciones ejemplificado en la fig. 11, 6 celdillas.

En el segundo caso se considera que el contexto perjudica cuando las respuestas de los sujetos pasan de ser: 1)"C" en la prueba 1a a "CC", "C" y "R" en la 1b; 2)"CC" en la prueba 1a a "~~C~~" e "~~C~~" en la 1b; 3)"~~C~~" en la 1a a "~~C~~" en la 1b. Así, en el cuadro de transiciones se abarcarían 6 celdillas más.

En el tercero y último caso se considerará que el sujeto

es insensible al contexto cuando las categorías se mantengan constantes en ambas pruebas, es decir, respuesta "C" en la 1a y "C" en la 1b; "CC" en la 1a y "CC" en la 1b; "K" en la 1a y "K" en la 1b, "G" en la 1a y "G" en la 1b. Estas transiciones abarcarán las restantes 4 celdillas especificadas en la fig. 11. De este modo, es posible observar en las fig. 12,13,14 y 15 los porcentajes de dicho efecto para los diferentes semestres. Con el fin de hacer una descripción mas clara del análisis de transiciones, en la fig. 16 se muestran los porcentajes de los efectos del contexto a lo largo de los semestres, teniendo en primer término que en la categoría de "ayudó", el porcentaje mas bajo se dió en 6to. semestre con 15.14% y el alto en 4to. semestre con 17.80%; en la categoría de "perjudicó" el porcentaje mas alto se dió en 2do. semestre con 23.91% y el mas bajo en 8vo. con 18.14%; en la categoría de "insensibles" el porcentaje mas alto lo ocupó 8vo. semestre con un 63% y el mas bajo 2do. semestre con 59.80%. Así, en base a estos resultados podemos darnos cuenta en primer lugar de que los sujetos en un mayor porcentaje tendieron a ser insensibles al contexto, es decir, ellos definen el significado de un concepto independientemente de si éste se encuentra de manera aislada o dentro de su contexto lingüístico. Así, podemos decir que el contexto no tiene ningún efecto en los sujetos de manera tal que los haga cambiar sus respuestas de una prueba a otra; en segundo lugar que el contexto perjudica mas que ayuda para la definición de los conceptos, es decir,



cuando los sujetos recurren al contexto para la definición del concepto, ellos tienden más a distorsionar el significado del mismo que a dar el significado correcto.

Ahora bien, se encontró que para los estudiantes de 2do. semestre es menor la insensibilidad al contexto que en cualquier otro semestre; pero si se le considera conjuntamente con el dato de "perjudicar", se nota que es también en el 2do. semestre donde se encuentra el porcentaje más alto, lo cual sugiere que hay una mayor sensibilidad pero para empeorar, para verse perjudicado. Si adicionalmente recordamos las diferencias significativas encontradas en los datos de léxico en aislado al comparar 2do. y 4to. semestre, podemos adelantar la hipótesis de que esta mayor sensibilidad para verse perjudicados está en correspondencia con limitaciones en el léxico. Para averiguar esto último se hizo un análisis:

En probabilidad condicional. Este análisis se llevó a cabo dada las ejecuciones de los sujetos en la prueba de léxico en aislado. Antes de pasar a la exposición de los resultados de este análisis, es importante recordar que de las cuatro categorías de respuesta manejadas (C, CC,  $\Phi$  y  $\Phi$ ), únicamente dos de ellas (CC y  $\Phi$ ) tiene dos posibilidades de cambio ya sea para mejorar o para empeorar, mientras que las dos restantes tienen solo una posibilidad de cambio, la primera (C) para empeorar y la segunda ( $\Phi$ ) para mejorar.

Así, en la tabla 1 podemos notar datos importantes como los siguientes: se encontró que la probabilidad de que los sujetos mantuvieran la misma respuesta en las pruebas tanto 1a como 1b fué la más alta en todos los semestres. Sin embargo, dentro de ésto, fué en la categoría de respuestas "φ" en la que se obtuvo la más alta probabilidad, es decir, cuando el sujeto tiene un error, la posibilidad de que sigan en éste es la más alta.

Asimismo, se encontró que de las cuatro categorías de respuesta, la más vulnerable al contexto fué la de "CC", es decir, que cuando un sujeto posee una idea del significado correcto del concepto, es mayor la probabilidad de que el sujeto se vea influido por el contexto.

Ahora bien, dicha influencia conduce a los sujetos más a empeorar sus respuestas que a mejorarlas. Sin embargo, como se puede observar en la Tabla 1, la magnitud en la que los sujetos empeoran sus respuestas no fué la misma a lo largo de los semestres ya que en el paso de la categoría de "CC"-φ la probabilidad condicional más alta se dió en 6to. semestre siguiendo, en orden descendente, 8vo., 2do. y 4to. semestre.

Cabe aclarar que a pesar de que estos últimos cambios de respuestas (CC-φ y CC-φ) han sido considerados como cambios perjudiciales, en el último caso (CC-φ) son todavía más altas las probabilidades de perjudicar que en el primero.

En general, aún haciendo un análisis específico de cada una de las categorías, es importante notar que la probabilidad condicional hacia la permanencia de categoría de respuesta de una prueba a otra sigue superando las probabilidades de que estando en una categoría de respuesta en la primera prueba, ésta cambie ya sea para mejorar o empeorar. En este sentido, este hallazgo reforzaría lo encontrado a través del análisis de transiciones en donde la insensibilidad de los sujetos hacia el contexto ocupó los porcentajes más altos (siempre más del 50%).

En la tabla 2 se muestran de manera más clara los efectos del contexto en el paso de cada una de las cuatro categorías de respuesta de la prueba de léxico en aislado a la prueba de léxico en contexto en base a los datos obtenidos de la probabilidad condicional, y vemos en primer término como todas las categorías tienden a permanecer iguales de una prueba a otra.

-Prueba 2 : Uso y manejo de conectivos lógicos.

Con respecto a los resultados de la prueba de conectivos lógicos, habrá que recordar que ésta constó de dos subpruebas: Prueba 2a < evaluación subjetiva del grado de complejidad del texto > y Prueba 2b < detección de conectivos lógicos anómalos >. *S. V. G. G. G. G. G.*

En relación a la primera, la finalidad fué evaluar el

juicio global del sujeto acerca del grado de complejidad del texto después de una primera lectura. Dicho juicio se expresó en calificaciones del 1 al 10 siendo, como ya se había mencionado, el número 1 la calificación mas baja y el número 10 la mas alta.

Como se observa en las figs. 17, 18, 19 y 20 en todos los semestres la calificación mas frecuentemente asignada se agrupó alrededor del 8, pero a partir de 4to. semestre en adelante, se observó que dichas frecuencias oscilaban entre el 4 y el 8.

-Prueba 2b. Detección de conectivos lógicos anómalos.

En esta prueba, en donde se encontraba subrayada la totalidad de los conectivos lógicos tanto alterados como no alterados se pidió al lector que señalara aquellos que a su juicio necesitaran cambiarse para hacer mas comprensible el texto, ya que la finalidad de la presente prueba fué evaluar el grado de detección de conectivos anómalos partiendo del supuesto de que un grado bajo de detección de conectivos se interpretaría como una insensibilidad por parte del lector a dichos elementos y por lo tanto hablaría de un lector con dificultades para articular las diferentes partes de lo leído, es decir, de un lector insensible a la coherencia lógica de un texto.

Las respuestas se clasificaron en dos categorías:

-Correctas: en las que el sujeto encerró aquellos conectivos que realmente habían sido alterados y que por lo tanto merecían cambiarse.

-Incorrectas: dentro de esta categoría se incluían :  
 1.-Falsas alarmas, es decir, cuando el sujeto señalaba conectivos que no habían sido alterados; y 2.-Los errores no detectados, que corresponden a cuando el sujeto no señaló los conectivos que si habían sido modificados.

Tal como se especifica en la Fig. 21, se calculó el porcentaje de respuestas incorrectas a lo largo de los cuatro semestres, observándose que el punto más alto lo ocupó el 2do. semestre con un 35.29% y el más bajo 8vo. semestre con 25.58%. Sometiendo los datos a un análisis de varianza, se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) que a través del método de Shafée pudieron ubicarse al comparar 2do. contra 4to. y 2do. contra 8vo. semestre ( $p < 0.05$ ). Un análisis de tendencias mostró que aunque el modelo de nuestros datos no fué lineal, la direccionalidad de los mismos se dió en forma descendente.

Bajo el supuesto de que tanto la prueba 2a como la 2b intentaban evaluar, dentro del estándar de cohesividad proposicional, el uso y manejo de conectivos lógicos (recordando que en la prueba 2a dicha evaluación fué un tanto subjetiva ya que lo que pretendía medir no era la clase o

tipo de problema que ellos detectaban sino simplemente saber si detectaban algún problema o no) se llevó a cabo un análisis de correlación Rho de Spearman con la finalidad de encontrar el grado de correlación entre las variables manejadas en cada una de las pruebas. Se encontró que hubo muy baja correlación entre estas dos subpruebas en los cuatro diferentes semestres: 2do. ( $r = -.0799$ ;  $p < 0.05$ ); 4to. ( $r = -.0644$ ;  $p < 0.05$ ); 6to. ( $r = -.3321$ ;  $p < 0.05$ ) y 8vo. ( $r = .1843$ ;  $p < 0.05$ ). Estos datos nos indican que las variables manejadas en cada una de las pruebas no tiene un grado de correlación significativa a pesar de que la variable independiente (VI) manejada en ambas pruebas fué la misma (manipulación de conectivos lógicos). Lo anterior entonces no nos permitiría sostener la hipótesis planteada al inicio de la elaboración de estas pruebas, es decir, se suponía que si los sujetos detectaban algún tipo de anomalía en el texto, ellos calificarían en escalas muy bajas y por lo tanto en la segunda prueba tendrían grados altos de detección de conectivos lógicos alterados.

Ahora bien, para finalizar esta sección y recordando que uno de los objetivos de la presente investigación es el buscar posibles correlaciones entre las habilidades léxicas y el uso y manejo de conectivos lógicos, se llevó a cabo un análisis de "Coeficiente producto-momento de Pearson" con la finalidad de conocer la relación entre las tres variables, a saber: léxico en aislado (L.A.) léxico en contexto (L.C.) y

Conectivos lógicos (C.L.) para así poder comprobar si el hecho de que un sujeto fuera hábil en el uso de uno de los estándares, tendría algún tipo de relación con otro estándar o si estos se desarrollan o manejan de manera independiente.

Las combinaciones que se hicieron fueron las siguientes:

- a) R's Aceptables L.A. contra R's Aceptables L.C.
- b) " " " " Correctas C.L.
- c) " " L.C. " " " "
- d) R's " L.A. contra Incorrectas C.L.
- e) " " L.C. " Incorrectas C.L.
- f) Sin respuesta L.A. contra Sin respuesta L.C.
- g) " " " " Incorrectas C.L.
- h) " " " " Correctas C.L.
- i) " " L.C. " Incorrectas C.L.
- j) " " " " Correctas C.L.
- k) Incorrectas L.A. contra Incorrectas L.C.
- l) " " " " C.L.
- m) " L.C. " " "

Tomando en cuenta tres aspectos:

- 1) Los diferentes semestres ( 2do., 4to., 6to. y 8vo.)
- 2) Las categorías de respuesta: Aceptables ( C+CC ). Incorrectas y Sin respuesta en el caso de léxico en aislado y en contexto; Correctas e Incorrectas en el caso de conectivos

lógicos.

3) Las diferentes variables: V 1= Léxico en aislado; V 2= Léxico en contexto; V 3= Detección de conectivos lógicos alterados.

Los resultados mostraron que existe una alta correlación en las combinaciones de variables mostradas en la Tabla 3.

En general, en los resultados de esta prueba se observa que las correlaciones más significativas al comparar categorías de respuesta iguales, se dan entre las variables 1 (L.A.) y 2 (L.C.) en los cuatro semestres que componen nuestra población. Lo anterior no es sorprendente si recordamos que tanto la V 1 como la V 2 evalúan el estándar léxico, sin embargo, tomando en cuenta las diferentes condiciones bajo las cuales se evaluó este estándar (en aislado y en contexto), se hubiera esperado que la correlación entre ambas variables fuera baja no solo por el sentido de ayuda que comunmente se cree que el contexto lingüístico proporciona para la deducción del significado de conceptos desconocidos, sino por todo el soporte teórico que se tiene sobre la existencia de usos específicos del contexto que aseguran la facilidad de la deducción correcta del significado de una palabra.

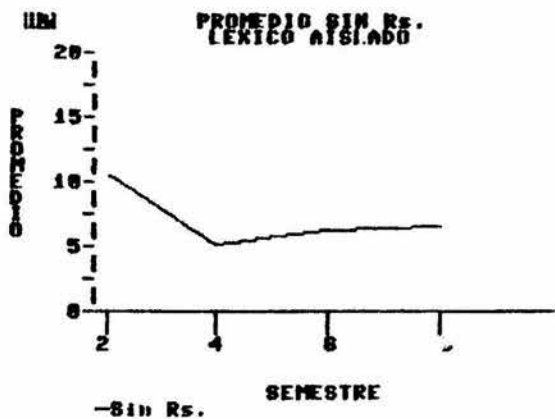
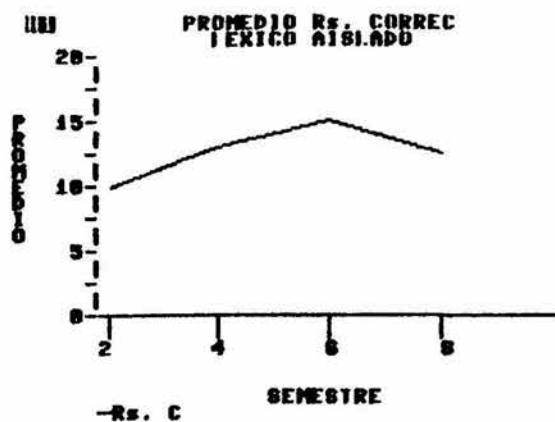
Así, la homogenización de los resultados de ambas pruebas

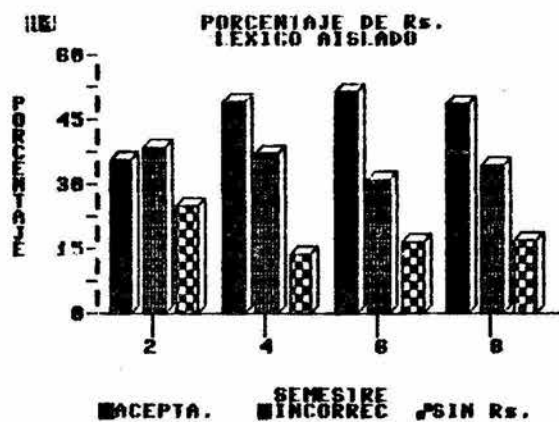
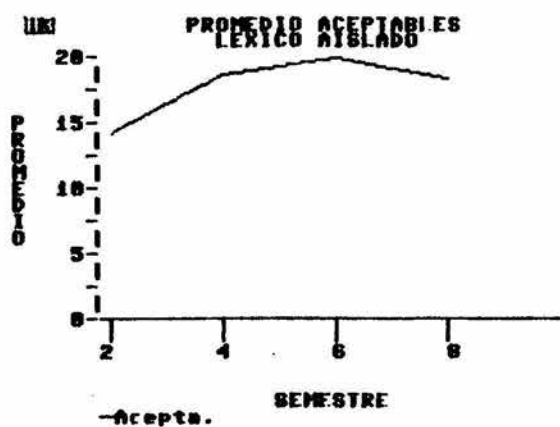


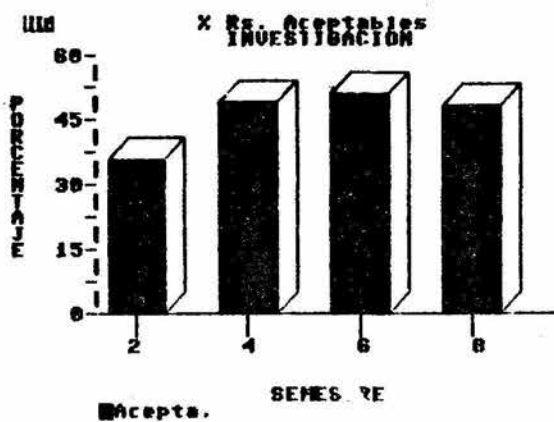
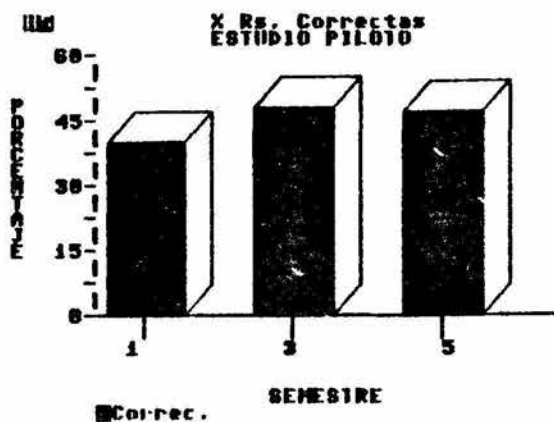
viene a darnos cuenta de que los sujetos no dan al contexto la importancia que teóricamente se esperaba que tuviera.

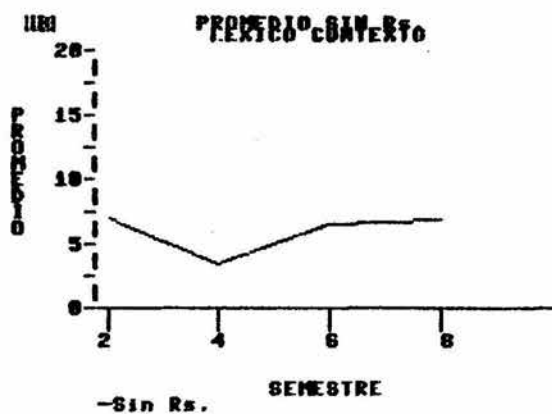
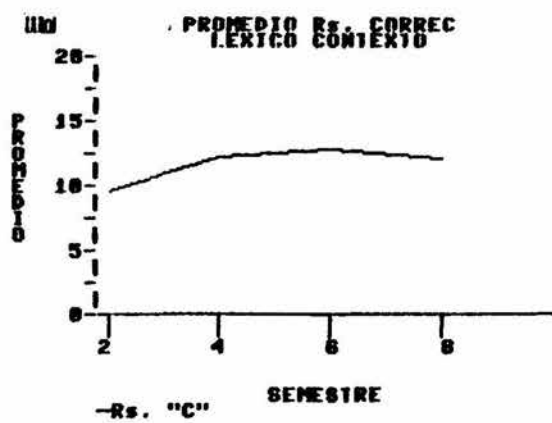
Por otra parte, las correlaciones significativas de las variables 1 y 2 con la 3 (detección de C.L. alterados) se ubican la mayoría en 6to. semestre y ocasionalmente en 2do. semestre y 4to. (en 2do. al comparar aceptables de L.A. contra Incorrectas de C.L. y en 4to. al comparar aceptables de L.C. contra Incorrectas de C.L.). Aquí es importante destacar los resultados obtenidos de la correlación de las tres variables en 6to. semestre, dado que fué este el único semestre en el que se dió una correlación significativa. Intentando descubrir las posibles causas de esto recordamos que casualmente fueron los estudiantes de 6to. semestre los que tuvieron mas altos porcentajes de respuestas aceptables en la prueba tanto de L.A. como de L.C.. Así, podríamos sugerir que a mayor conocimiento de vocabulario, existe mayor posibilidad de detectar conectivos lógicos alterados. Y a pesar de que la relación entre los repertorios o variables evaluadas no fué significativa en todos los semestres, podríamos quizá hablar de la existencia de límites mínimos de habilidades en ciertos estándares a partir de los cuales estos empiezan a relacionarse. Esta última interpretación demandaría de investigaciones cuyo objetivo principal se enfocara precisamente a la indagación del grado exacto de habilidades de los sujetos en alguno de los estándares a partir del cual empezara a darse una interrelación con otros,

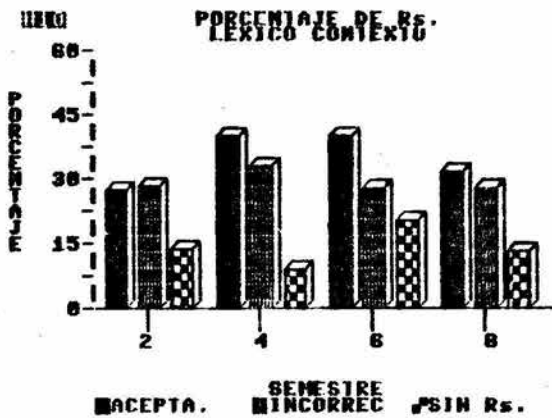
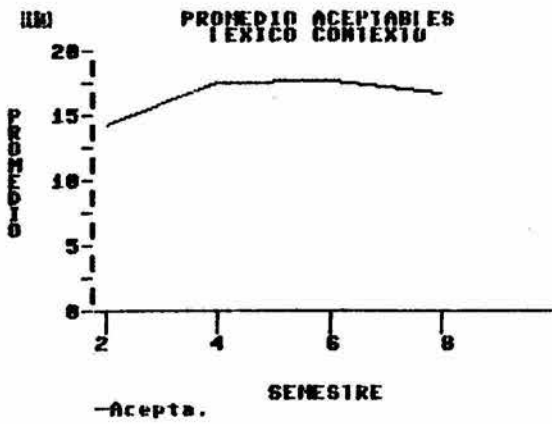
es decir, investigar en que momento el desarrollo de un estándar dependería del desarrollo de otro.











SEGUNDO SEMESTRE

Probabilidad de ayudar

Probabilidad de perjudicar

CC - C	.224390 **	CC - C	.243902
C - R	.069767	CC - R	.117073
C - C	.106312	C - C	.165656
R - CC	.054307 +	C - CC	.098989
R - C	.101123	C - R	.064646 +
C - R	.106312	R - C	.378277 **

INSENSIBLES

C - C	.670707
CC - CC	.414634
C - C	.717607
R - R	.466292

CUARTO SEMESTRE

CC - C	.222222 **	CC - C	.24
C - CC	.97602	CC - R	.048888 +
C - C	.140410	C - C	.173598
R - CC	.067567	C - CC	.097649
R - C	.171171	C - R	.050632
C - R	.066780 +	R - C	.351351 **

INSENSIBLES

C - C	.672119
CC - CC	.488888
C - C	.695205
R - R	.409909

TABLA 1. En esta tabla se muestran las probabilidades condicionales de cambio de categorías de respuesta de una prueba a otra. Asimismo, se señalan los puntajes mas altos (\*\*) y los mas bajos (+) de c/u de los efectos del contexto así como la P.C. de insensibilidad de los sujetos al mismo.



PROBABILIDAD CONDICIONAL

97

SEXTO SEMESTRE

Probabilidad de ayudar

Probabilidad de perjudicar

CC - C .152380 **	C - CC .093846
Ø - CC .068833	C - Ø .153846
Ø - C .137667	C - Ø .073846 +
Ø - R .126195	CC - Ø .276190 **
R - C .121863	CC - R .095238
R - CC .043010 +	R - Ø .232974

INSENSIBLES

C - C .678461
CC - CC .476190
Ø - Ø .667304
R - R .602150

OCTAVO SEMESTRE

CC - C .188888 **	C - CC .060413 +
Ø - CC .084664	C - Ø .130365
Ø - C .132587	C - R .068362
R - C .122186	CC - Ø .2444444 **
Ø - R .127795	CC - R .111111
R - CC .054662 +	R - Ø .237942

INSENSIBLES

C - C .740858
CC - CC .455555
Ø - Ø .654952
R - R .585209

TABLA 1.

EFFECTOS DEL CONTEXTO A PARTIR DE LA PROBABILIDAD CONDICIONAL

<u>2º SEMESTRE</u>	<u>LEXICO EN CONTEXTO</u>			
<u>L. AISLADO</u>	1er.	2do.	3er.	4to.
CORRECTA	C	∅	CC	℞
CERCANO	CC	∅	C	℞
INCORRECTA	∅	CC	C Y ℞	
SIN Rs.	℞	∅	C	CC

<u>4º SEMESTRE</u>	<u>LEXICO EN CONTEXTO</u>			
<u>L. AISLADO</u>	1er.	2do.	3er.	4to.
CORRECTA	C	∅	CC	℞
CERCANO A LO C.	CC	∅	C	℞
INCORRECTA	∅	C	CC	℞
SIN Rs.	℞	∅	C	CC

<u>6º SEMESTRE</u>	<u>LEXICO EN CONTEXTO</u>			
<u>L. AISLADO</u>	1er.	2do.	3er.	4to.
CORRECTA	C	∅	CC	℞
INCORRECTA	∅	C	℞	CC
SIN Rs.	℞	∅	C	CC
CERCANO	CC	∅	C	℞

<u>8º SEMESTRE</u>	<u>LEXICO EN CONTEXTO</u>			
<u>L. AISLADO</u>	1er.	2do.	3er.	4to.
CORRECTA	C	∅	℞	CC
CERCANO	CC	∅	C	℞
INCORRECTA	∅	C	℞	CC
SIN Rs.	℞	CC	∅	C

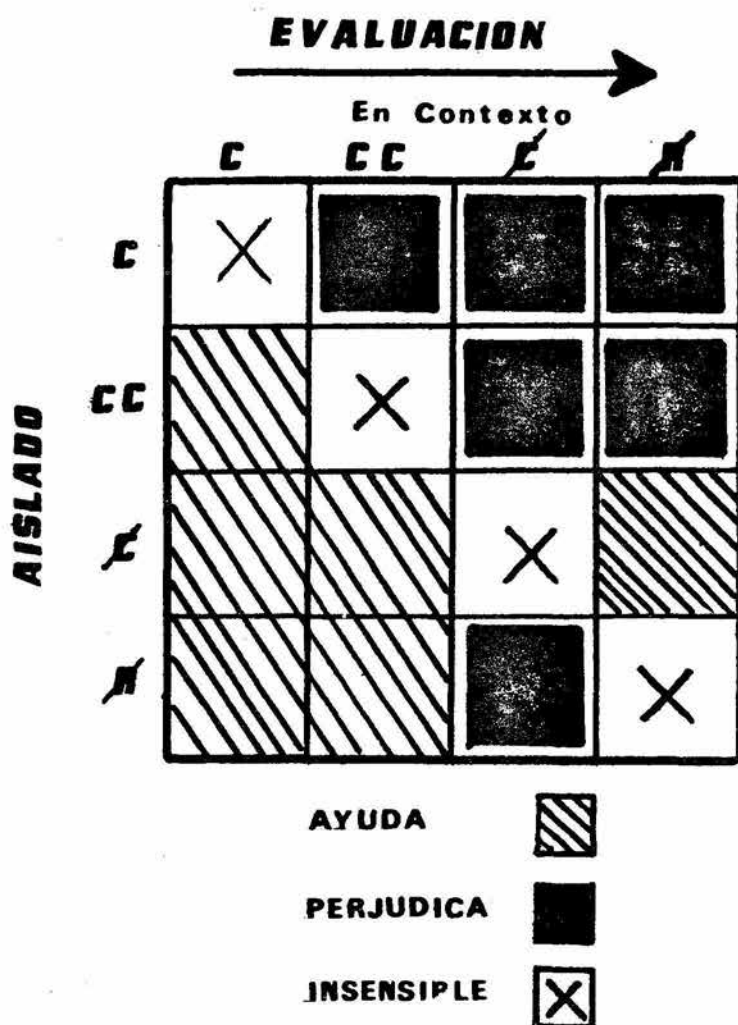
TABLA 2. En esta tabla podemos notar que todas las categorías tienden en primer término a permanecer iguales en ambas pruebas en todos los semestres.

TABLA DE CORRELACIONES ENTRE LA V1., V2. Y V3

ACEPTABLES L.A. VS. ACEPTABLES L.C.	2º r=.8348;p 0.01 4º r=.8343;p 0.01 6º r=.6896;p 0.01 8º r=.6278;p 0.01
ACEPTABLES L.A. VS. CORRECTAS C.L.	6º r=.2890;p 0.01
ACEPTABLES L.C. VS. CORRECTAS C.L.	6º r=.2890;p 0.05
ACEPTABLES L.A. VS. C.L.	2º r=.2567;p 0.01 6º r=.2569;p 0.05
ACEPTABLES L.C. VS. INCORRECTAS C.L.	4º r=.3208;p 0.05
SIN Rs. L.A. VS. SIN Rs. L.C.	2º r=.7112;p 0.01 4º r=.4947;p 0.01 6º r=.7882;p 0.01 8º r=.4134;p 0.01
INCORRECTAS L.A. VS. INCORRECTAS L.C.	2º, 4º, 6º y 8º p 0.01
INCORRECTAS L.A. VS. INCORRECTAS C.L.	6º r=.3738;p 0.05

TABLA 3. En esta tabla se muestran las correlaciones significativas al comparar las diferentes categorías de respuesta de las 3 variables manejadas.

Fig. 11


**LEXICO EN CONTEXTO**

# ANALISIS DE TRANSICION

## 2<sup>U</sup> SEMESTRE

		CONTEXTO			
		C	CC	E	H
A I S L A D O	C	X	■	■	■
	CC	▨	X	■	■
	E	▨	▨	X	▨
	H	▨	▨	■	X

AYUDO  16.28 %

PERJUDICO  23.91 %

INSENSIBLE  59.80%

Fig. 12 Efectos sobre las condiciones de aislado y contexto en las 4 categorías de respuesta.

# ANALISIS DE TRANSICION

## 4<sup>U</sup> SEMESTRE

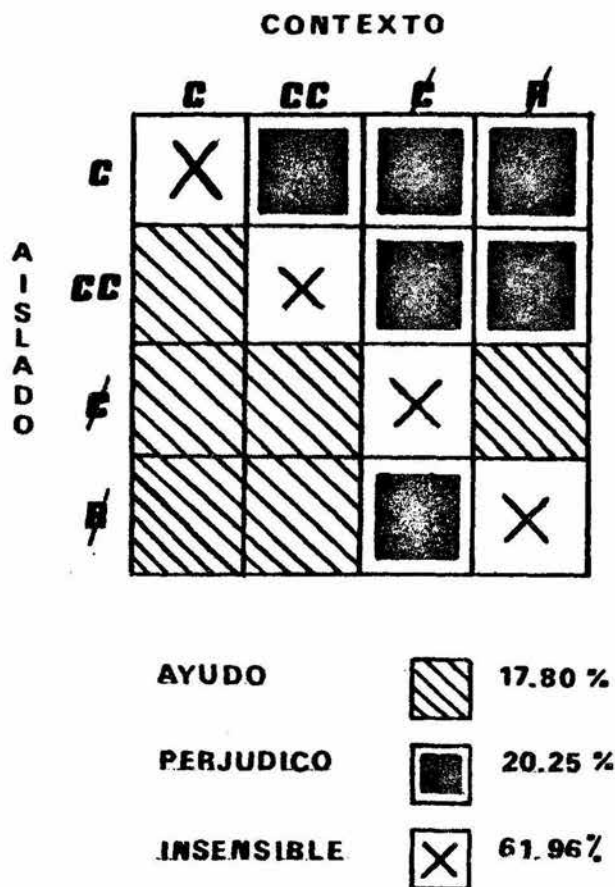


Fig. 13 Efectos sobre las condiciones de aislado y contexto en las 4 categorías de respuesta.

# ANALISIS DE TRANSICION

## 6<sup>o</sup> SEMESTRE

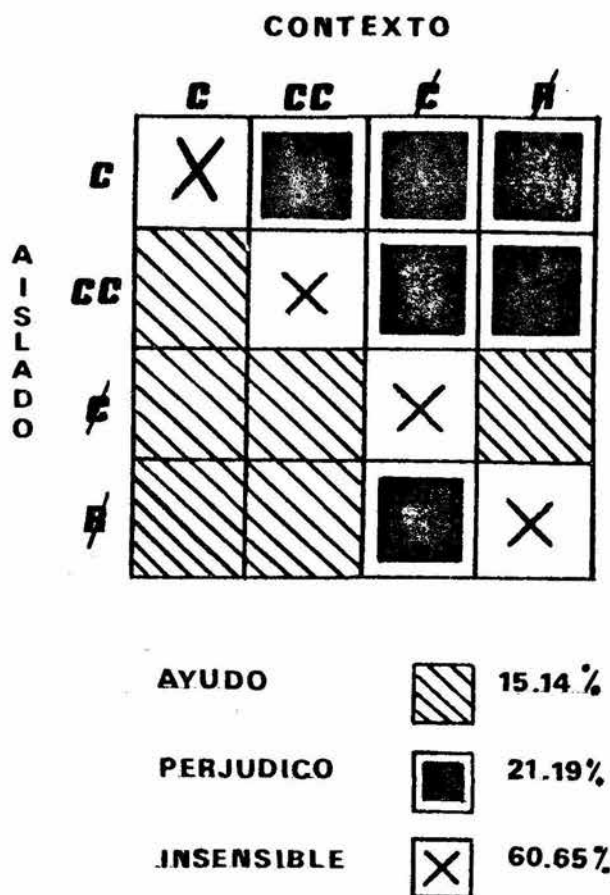


Fig. 14 Efectos sobre las condiciones de aislado y contexto en las 4 categorías de respuesta.

# ANALISIS DE TRANSICION

## B<sup>o</sup> SEMESTRE

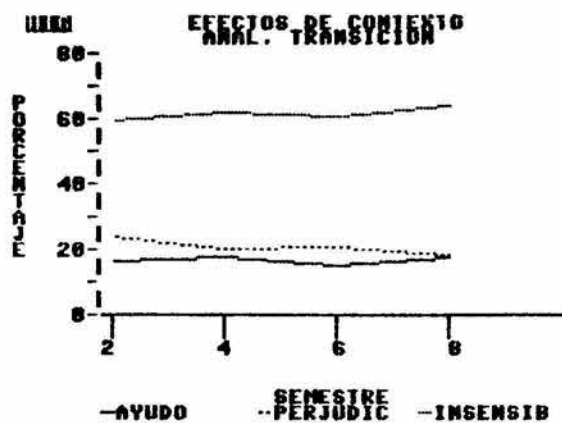
		CONTEXTO			
		C	CC	E	H
A I S L A D O	C	X	■	■	■
	CC	▨	X	■	■
	E	▨	▨	X	▨
	H	▨	▨	■	X

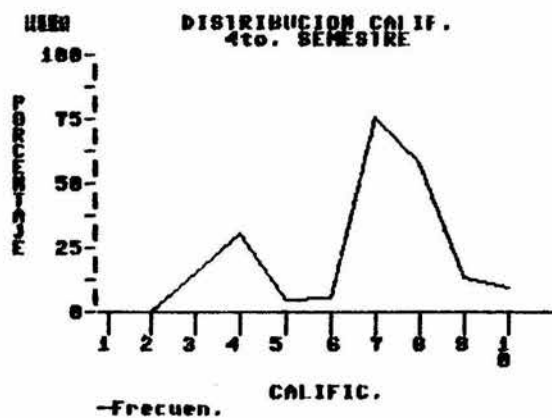
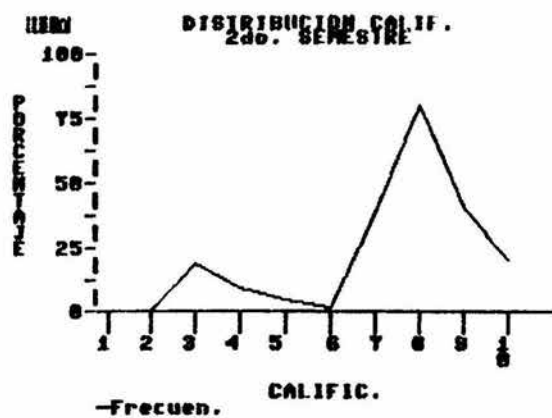
  

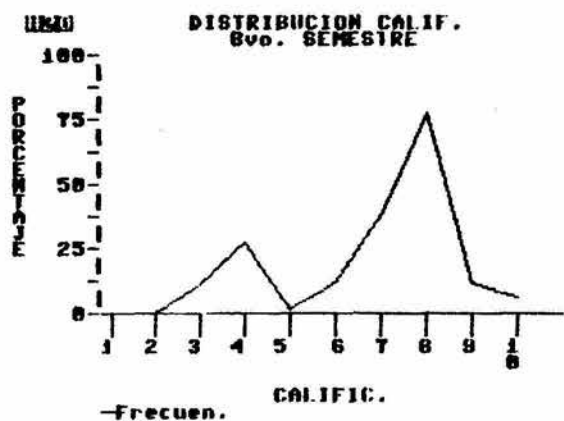
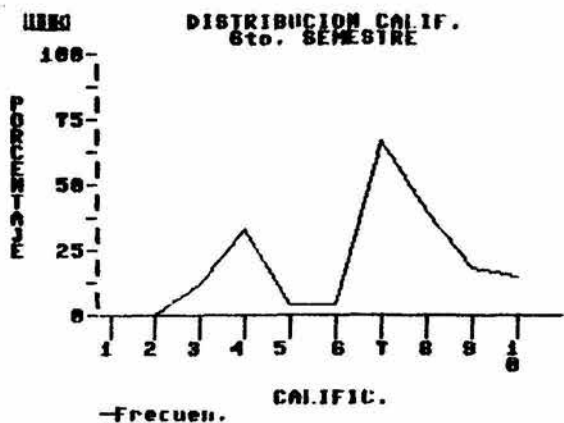
AYUDO	▨	17.54%
PERJUDICO	■	18.14%
INSENSIBLE	X	64.32%

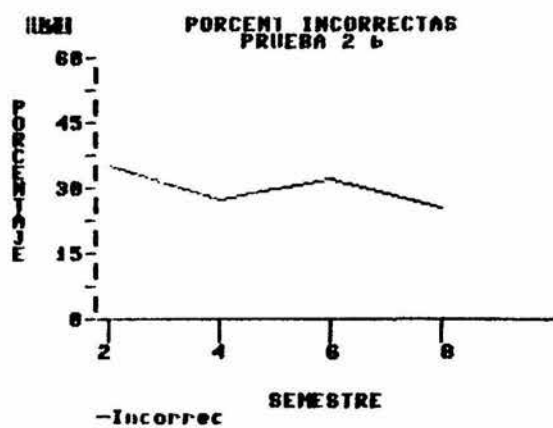
Fig. 15 Efectos sobre las condiciones de aislado y contexto en las 4 categorías de respuesta.











## DISCUSION

A partir de los resultados y tomando en cuenta el marco teórico, encontramos que la población estudiada no hace un uso adecuado del estándar léxico, es decir, bajo condiciones de lectura que demanden para comprender el conocimiento de palabras que comúnmente se manejan a lo largo de la carrera universitaria, se encontró que los estudiantes presentan marcados déficits en el conocimiento de las mismas.

Sin embargo, cabe recordar que el manejo del estándar léxico es uno de los muchos estándares que Baker sugiere como requisitos para cumplir satisfactoriamente una demanda de lectura y por tanto pueda obtenerse una comprensión "eficiente". En base a esto, encontraríamos que el que un lector no sepa todas y cada una de las palabras contenidas en un texto no impide que él llegue a comprender el mismo no solo por el hecho de que quizá el lector pudiera recurrir a otros estándares para cumplir la demanda específica de lectura y así llegar a una comprensión eficiente del texto, sino también porque muchos de los conceptos manejados dentro de un texto pueden ser deducidos a partir del contexto lingüístico que rodea a la palabra desconocida o quizá puedan ser ignorados en el caso de no constituir palabras "claves" dentro de la oración, como por ejemplo en la oración: "Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño después de los 7 años, adquiere en efecto, cierta

capacidad de cooperación" el lector, aún desconociendo el significado de la palabra subrayada, podría comprenderla fácilmente.

Ahora bien, aunque en la presente investigación no fueron muy claros los criterios sobre si las palabras manejadas eran claves o no dentro del texto para poder comprenderlo, no podemos negar que los resultados nos permiten ver claramente que existen déficits léxicos por parte de los estudiantes y que aunque en el texto original de donde fueron tomados los conceptos el conocimiento del significado de algunos de éstos no era indispensable, en otros textos puede si serlo, por lo tanto, el hecho de que un lector desconozca algunos de estos significados, podría traer problemas en la lectura de textos que demanden para su comprensión habilidades léxicas.

Así pues, remitiéndonos al análisis de la cantidad de vocabulario que los sujetos poseen y del cambio de ésta a lo largo de los semestres de la carrera, los resultados demuestran que en general, el porcentaje de vocabulario que manejan los estudiantes es bajo en todos los semestres a pesar de que los conceptos utilizados en esta prueba fueron tomados del texto de un autor que muy probablemente se revisa en algún momento de la carrera; las únicas diferencias significativas se dieron de 2do. a 4to., 6to. y 8vo. semestre, lo que nos indica la existencia de un periodo de

aprendizaje en el paso del inicio de la carrera a 4to. semestre, manteniéndose la habilidad o falta de la misma mas o menos estable en los semestres restantes.

Otro aspecto interesante a discutir es el hecho de que una vez aprendido el significado correcto del concepto o palabra nueva durante los dos primeros semestres de la carrera, éste se mantiene a lo largo de la misma, esto es, el ingresar a un nivel universitario le permite al estudiante conocer el significado correcto de algunos conceptos que hasta el momento habian sido desconocidos para él, sin embargo, en base a los hallazgos que muestran la poca variabilidad de las respuestas incorrectas de un semestre a otro, parecería ser que este nivel escolar no ofrece la posibilidad de que los sujetos corrijan el significado erroneo que sobre algunos conceptos ellos tienen. Lo anterior quizá nos hablaría de que a nivel universitario no se demanda un alto grado de habilidades léxicas, y que con solo un 51% de conocimiento de vocabulario "culto" los estudiantes logran terminar la carrera universitaria; dicho de otra manera, el conocimiento de palabras nuevas durante la carrera o la corrección de significados erroneos de conceptos no parece ser un punto central de desarrollo para el aprendizaje, dedicándosele entonces muy poco interés en la lectura de textos escritos, por tanto, siendo bajas las demandas en esta habilidad, difícilmente se les puede exigir a los estudiantes un conocimiento amplio de vocabulario.

En base a lo anterior formularíamos una pregunta que sin adelantarnos a puntos de discusión posteriores, empezaría a adquirir forma: ¿Como es que la población estudiada comprende lo que lee?. Se espera que la respuesta a esta pregunta se vaya conformando en base a la información ya presentada y a la discusión de los resultados de las pruebas subsecuentes.

Ahora bien, pasando a los resultados de la prueba de léxico en contexto, es necesario recordar que la finalidad de de la misma fué, al igual que en la primera (léxico en aislado), evaluar habilidades léxicas pero ahora en el contexto lingüístico mismo con el que la palabra aparece en situaciones naturales de lectura. Es importante señalar que empíricamente se ha considerado al contexto como un medio por el cual el sujeto podría deducir el significado de palabras desconocidas, en acuerdo con esto, entonces se esperaría un cambio significativo positivo en la ejecución de los sujetos al ser sometidos a esta segunda prueba.

Los resultados en promedio demuestran que las ejecuciones de los sujetos en la categoría de respuestas "aceptables" fueron un poco más bajas que las obtenidas a través de la prueba de léxico en aislado. Estos hallazgos empezarian a adquirir sentido si analizamos que en esta nueva situación de lectura, los sujetos ya no se enfrentan a la palabra en aislado, sino también a un contexto lingüístico que les permite enfocar su atención no solo a un aspecto en



particular (como sería la palabra a deducir) sino en sí a toda una unidad que quizá les ofrece los suficientes elementos para comprender lo que leen sin necesidad de cubrir la demanda requerida que sería en este caso anotar el significado de las palabras subrayadas en cada una de las oraciones presentadas. En base a lo anterior el lector tendría ahora la posibilidad de hacer uso de algunos otros estándares de evaluación de la comprensión como por ejemplo el del estándar de consistencia externa en donde el sujeto, a pesar de haber recibido instrucciones específicas, se remite a evaluar la veracidad de la información, contrastándola con lo que él conoce o sabe sobre el tema central de la oración.

Otra justificación posible a los hallazgos encontrados la constituiría el mal uso que los lectores hacen del contexto, recordando que se pueden hacer diferentes usos del mismo en base a las demandas específicas de la lectura. En este sentido, es necesario aclarar que la instrucción de esta prueba demandaba un uso particular del contexto que los sujetos no llevaron a cabo, y en función a esto se plantea la insensibilidad no del contexto en sí mismo, sino más bien, la insensibilidad de los sujetos hacia un uso específico del contexto que les permitiese deducir el significado de las palabras desconocidas. Si a este uso inadecuado del contexto añadimos el bajo nivel de vocabulario que los estudiantes ya a partir de una primera prueba demostraban, era de esperarse que no habría mejoría en la ejecuciones de los sujetos en la

segunda prueba con respecto a la primera, siendo éstas incluso más bajas.

Intentando justificar el descenso en las respuestas "aceptables" de la prueba de léxico en aislado a la de léxico en contexto se decidió desglosar esta categoría (aceptables) en sus dos componentes que serían las respuestas "C" y las "CC" debido a que como ya se había mencionado cada una de estas categorías tienen diferentes repercusiones para la comprensión de la lectura. Ahora bien, remitiéndonos al análisis de la primera categoría ("C") y tomando en cuenta los resultados obtenidos a partir de la probabilidad condicional, vemos que fueron muy bajas las posibilidades de que los sujetos habiendo contestado correctamente en la prueba 1a (L.A.) cambiaran sus respuestas en la prueba 1b (L.C.); por lo que sería difícil adjudicar el descenso de las respuestas "aceptables" al cambio en esta categoría de una prueba a otra ya que de hecho dicha probabilidad figuró entre las más bajas. Sin embargo, no sucedió lo mismo en el caso de la categoría de "CC" en donde a pesar de que la probabilidad condicional de ayuda más alta se dió en esta categoría, las probabilidades condicionales hacia un efecto negativo del contexto fueron todavía mayores, es decir, el hecho de que los sujetos tuvieran solo una idea del significado correcto de la palabra y que por esto sus respuestas fueran ubicadas en la categoría de "CC" en la primera prueba, probabilizó que en la segunda prueba los sujetos tendieran más a dar un

significado erróneo del concepto que a mejorar sus respuestas como un efecto del contexto. Cabe aclarar que este planteamiento no tiene la finalidad de sugerir que el contexto por sí mismo perjudique a la deducción del significado de conceptos desconocidos, sino que el sentido de ayuda que dicho contexto pudiera ofrecer al lector dependería de las habilidades que él tiene para detectar las diferentes claves que el contexto ofrece, es decir, el grado de conocimiento y manejo de los diferentes usos del contexto.

Independientemente de la relación existente entre ambas pruebas, la baja ejecución de esta última (1b, léxico en contexto) podría justificarse partiendo de que existen diferentes tipos de contexto, esto es, un contexto puede considerarse como informativo cuando en su contenido se encuentra de manera implícita el significado del concepto en cuestión o cuando a partir del mismo podemos deducirlo, por ejemplo, en la oración: "Hacia los 11 años, el niño reconoce la conservación del volumen por desplazamiento del nivel en caso de inmersión de los objetos en cuestión en vasos de agua", cuya palabra a definir es "inmersión", sería fácil que los sujetos dedujeran el significado de la palabra. Asimismo se consideraría que un contexto no es informativo cuando la información contenida en el mismo no ofrece herramientas o claves suficientes como para que el lector deduzca el significado de la palabra, por ejemplo: "... en efecto, las implicaciones, disyunciones, e incompatibilidades que

caracterizan a esta lógica no aparecen hasta alrededor de los 11 años". Siendo "disyunciones" la palabra a definir, quizá los sujetos no encontraron en el contexto la suficiente ayuda para definir el significado.

Lo anterior nos haría cuestionar la creencia que se tiene de que el contexto siempre ayuda ya que como hemos venido viendo, habría que tomar en cuenta muchos otros factores (tales como la historia del sujeto como lector, los diferentes usos que se le pueden dar al contexto de acuerdo a la demanda de lectura, etc.) para que esto suceda.

Es importante aclarar que en el caso de nuestra investigación, no se tuvo un control estricto sobre el tipo de contexto lingüístico manejado para cada uno de los conceptos por no contar con la herramienta analítica para poder hacerlo y que probablemente por la alta frecuencia con la que aparecen conceptos desconocidos para los sujetos en cada uno de dichos contextos, ellos tuvieron bajas ejecuciones en esta prueba, es decir, si al enfrentarse a un contexto lingüístico, un lector detecta gran cantidad de palabras desconocidas, se vería más limitado en la búsqueda de claves que le ayuden a cubrir la demanda requerida.

Resumiendo lo anterior, podemos decir que los estudiantes poseen pocas habilidades para definir conceptos ya sea que estos se encuentren aislados o dentro de un

contexto y que este último ayuda siempre y cuando: 1) el lector haga un uso adecuado del mismo en función de la demanda de lectura, esto es, se sugeriría que el lector fuera lo suficientemente hábil para poder detectar ciertas claves y usarlas para deducir el significado de conceptos desconocidos; y 2) el lector posea cierto grado de habilidades léxicas (quizá que conozca más del 50% del significado de las palabras contenidas dentro de un texto).

Por otra parte, los hallazgos obtenidos a través del análisis de transiciones y la probabilidad condicional, nos permiten confirmar lo que hemos venido manejando sobre la insensibilidad de los sujetos hacia el contexto, siendo viable pensar que si el porcentaje más alto se dió en la categoría de "insensibles", la probabilidad condicional de que habiendo estado en determinadas categorías de respuesta en la primera prueba cambien en la segunda sería baja. Asimismo, siguiendo un desarrollo secuencial, vemos como los sujetos tienen una mayor probabilidad de empeorar que de mejorar.

Pasando a los resultados de la prueba 2a y 2b, en base a la baja correlación encontrada entre ambas pruebas, podemos decir que la mayoría de los sujetos afirmó que el texto se entendía en lo general, recordando que en esta prueba las instrucciones demandaban a los sujetos encircular únicamente uno de los números de la escala tomando en cuenta las

afirmaciones escritas bajo la misma, lo anterior nos indicaría un grado más o menos aceptable de comprensibilidad del mismo; en términos coloquiales, lo anterior significaría que los lectores quizá detectaron que algo en el texto estaba mal siendo esta la causa de que no calificaran en escalas de 9 y 10 cuya afirmación planteaba que el texto se entendía perfectamente, es decir, que no existía ningún problema que obstaculizara la comprensión, sin embargo, esto no se vio reforzado (como se esperaba) por los resultados obtenidos en la prueba 2b (detección de conectivos lógicos alterados) es decir, a pesar de que en esta última prueba se les indicaba de manera clara de qué naturaleza eran los errores y la posible ubicación de los mismos dentro del texto, los lectores en su mayoría no fueron capaces de detectar más del 75% de los mismos. Para poder comprender esto, había que recordar que en la prueba 2a (evaluación subjetiva del grado de complejidad del texto) los conectivos lógicos fueron alterados de tal manera que no existiese una cohesividad proposicional, por lo que se esperaba que los sujetos evaluaran el grado de complejidad del texto a escalas muy bajas de acuerdo a las afirmaciones, pero no sucedió así, quizá debido a las condiciones bajo las que se aplicaron las pruebas y que muy probablemente hicieron que los sujetos leyeran rápidamente el escrito o quizá debido a que las afirmaciones bajo la escala estaban elaboradas de tal forma que hicieron que los sujetos se inclinaron hacia cierta afirmación que en este caso fue la numerada con el 7 y 8. De

haber calificado los sujetos la complejidad del texto con escalas de 1 y 2 cuya afirmación decía que el texto no se entendía nada, se esperaba que en la segunda prueba, el porcentaje de detección de conectivos alterados fuera muy alto lo que tampoco sucedió. Lo anterior nos demuestra que los sujetos dicen comprender en lo general textos inconsistentes aunque esto no corresponde con su tasa de detecciones, y nos permite afirmar que al poseer los lectores pocas habilidades de reconocimiento de la cohesividad proposicional, les será muy difícil comprender textos que demanden dicha habilidad en situaciones de lectura cotidianas.

El contrastar los resultados de la prueba 2a con los de la 2b nos permitió saber que los estudiantes, al menos bajo las condiciones manejadas, no utilizaron para su comprensión el estándar de cohesividad proposicional, sin embargo, no hay que dejar de lado que, como lo habíamos mencionado en la sección anterior (resultados), en la prueba 2a los sujetos pudieron haber respondido a otro tipo de estándar, siendo esta la causa de la baja correlación con la prueba 2b, por ejemplo, los sujetos pudieron haber hecho uso del estándar léxico, esto es, si el texto contenía un gran número de palabras desconocidas para el sujeto, esto ocasionaba que el lector se dedicara a decifrar el significado del concepto más que a responder a la demanda asignada, es decir, los sujetos en la prueba 2a quizá evaluaron la complejidad del texto en

función del conocimiento o desconocimiento que sobre el significado de algunas palabras ellos tenían en lugar de evaluar la complejidad del texto con base en las inconsistencias contenidas en el mismo producidas por las alteraciones en algunos conectivos lógicos.

Otra posible causa de esta baja correlación, podría ubicarse en la primera prueba (2a) al preguntarnos ¿por qué la mayoría de los sujetos calificaron a escalas tan altas?, lo anterior nos llevaría a dos supuestos:

1.- Que casi todos los estudiantes no hacen un uso adecuado del estándar de cohesividad proposicional. Esta afirmación es tendenciosa ya que lo único que la sustentaría sería el simple análisis visual de los resultados, dejando de lado la existencia de otros factores que pudieron haber llevado a los sujetos a responder de esa manera. De aquí entonces se derivaría un segundo supuesto que se inclinaría hacia la validez del instrumento de medición. Así, haciendo un análisis detallado, se pudieron encontrar las siguientes fuentes de invalidez:

a) Una hace referencia a la validación de constructo, es decir, que la variable elegida (grado de complejidad del texto) pertenezca al constructo en cuestión (detección de problemas en la comprensión de un texto). Así, en primer lugar, las afirmaciones de la escala no marcaban diferencias



jerárquicas de complejidad, es decir, diferentes grados de complejidad, de esta manera el hecho de que los sujetos calificaran con 4 u 8 no nos hablaba de una mayor o menor complejidad del texto, solo nos permitía saber que los sujetos detectaban que algo en el texto estaba mal, y siendo esto último el propósito de la prueba no resultaba necesario el uso de una escala para saber que los sujetos detectaban o no problemas en el texto.

b) Otra hace referencia a la validez de contenido, esto es, partiendo de lo anterior diríamos entonces que el instrumento de evaluación elegido no fué quizá el mas idóneo para medir lo que se pretendía.

Las fuentes de invalidación anteriores traen como consecuencia que los resultados encontrados en esta prueba no puedan ser generalizados como era la intención inicial.

A pesar de que se reconocen las posibles fallas de la elaboración de esta prueba, partiendo de los resultados podríamos decir que ante textos inconsistentes la mayoría de la población estudiada afirma entenderlos en lo general, lo cual nos indica que detectan que algo en el texto está mal aunque no podríamos afirmar que los sujetos realmente hayan sabido de que naturaleza era el problema.

Pasando a los resultados de la prueba 2b (detección de conectivos lógicos alterados) encontramos que el porcentaje más alto de detección solo alcanza el 75% a pesar de que los sujetos recibieron instrucciones específicas para cubrir la demanda y de haberseles señalado las palabras que posiblemente habían sido alteradas. El porcentaje obtenido en esta prueba podría estar en función de diferentes aspectos:

1) Tomando en cuenta la manera en la que se elaboró la prueba, es decir, recordando que a lo largo del texto los conectivos se modificaron en aquella oración que marcaba una relación entre 2 premisas, el hecho de que los lectores detectaran solo el 75% nos hablaría de un uso inadecuado del contexto constituyéndose éste por las dos premisas básicas. Así, durante la lectura, el sujeto atendía solo a unidades aisladas sin tomar en cuenta que éstas estaban relacionadas unas con otras. Para cubrir la demanda se esperaba que el sujeto hubiera leído con atención cada una de las premisas básicas para así deducir el tipo de relación adecuada y por lo tanto, identificar el conectivo que hacía que esta relación fuera incoherente e ilógica, si esto no sucediera, se esperaba que los sujetos lo detectarían por simple conocimiento del uso y manejo de conectivos lógicos.

2) Así, el segundo aspecto lo constituiría precisamente el desconocimiento que los lectores poseen de las reglas

existentes para el uso de las conjunciones y preposiciones que en conjunto conformaban el término de "conectivos lógicos" utilizado en esta investigación.

En resumen, diremos que la poca habilidad que los sujetos tienen para entender las relaciones entre premisas, nos lleva a cuestionarnos sobre: ¿Que pasaría con la comprensión cuando la demanda requiriera establecer relaciones lógicas entre párrafos o en sí de todo el texto como una unidad temática ?.

La baja adopción que los sujetos hacen del estándar de cohesividad proposicional no se contrapone con investigaciones anteriores con respecto al mismo tema (Baker, 1979 b), en las que bajo condiciones similares se presentan bajas ejecuciones de los sujetos en la detección de los conectivos alterados dentro de un texto.

Ahora bien, de acuerdo a los análisis de correlaciones entre las 3 variables manejadas a lo largo de la investigación ( V 1= L.A.; V 2= L.C. y V 3 C.L.), podemos concluir que en el caso de las dos primeras (léxico en aislado y léxico en contexto) si existe una dependencia, es decir, la probabilidad de que un sujeto que haya tenido buenas o malas ejecuciones en la prueba de léxico en aislado las tenga igualmente en léxico en contexto es muy alta. Asimismo, este hallazgo parece lógico si recordamos que

Baker (1985) plantea que a pesar de que el estándar léxico puede usarse independientemente del contexto, es común que el lector relacione la palabra no conocida con el contexto local que la rodea. Así, los juicios para la comprensión de las palabras son frecuentemente mediados por aspectos semánticos o sintácticos del contexto circundante. Además, sin dejar de lado que si bien el uso del contexto lingüístico es una actividad que ayuda al cumplimiento de la demanda de lectura y que las características de dicho contexto en situaciones específicas son también muy importantes, en la presente investigación, a pesar de no haber sido controlado el contexto, la alta correlación encontrada viene a confirmar el supuesto planteado ya con anterioridad y que dice que la cantidad de vocabulario que cada lector posee, facilita la deducción de conceptos desconocidos con una mayor rapidez y con relativa independencia del tipo de claves contenidas dentro de un contexto lingüístico

Ahora bien, al relacionar las dos primeras variables con la tercera (detección de conectivos lógicos anómalos), se encontró que solo en 6to. semestre se dió una correlación significativa, y tomando en cuenta que fué precisamente en este semestre en el que se obtuvieron los más altos porcentajes de respuestas "aceptables" en las diferentes pruebas aplicadas, podemos aventurarnos a decir que el que los sujetos posean un mayor conocimiento de vocabulario, además de probabilizar más el uso adecuado del contexto para

la deducción del significado de conceptos desconocidos, les facilita la detección de conectivos lógicos alterados dentro de un texto. Cabe aclarar que esto es válido en el presente estudio, dado que fueron sólo dos estándares de evaluación de la comprensión los que se manejaron ( estándar léxico y estándar de cohesividad proposicional), pudiendo ser entonces que en situaciones naturales la eficiente ejecución en el estándar léxico facilite el desarrollo de otro tipo de estándar con el cual mantenga una relación más directa como sería el caso del estándar de cohesividad proposicional. Lo anterior estaría sustentado partiendo del supuesto de que para el uso eficiente de un estándar no siempre es prerequisite el manejo eficiente del estándar léxico.

Queriendo dar una interpretación más amplia a lo anterior, podríamos decir que quizá el desarrollo eficiente en cualesquiera de los estándares de evaluación de la comprensión manejados por Baker (1985), propicia que el lector atienda a otros aspectos del texto que lo lleven a una eficiente ejecución en algunas actividades involucradas en otro tipo de estándares que aún no ha desarrollado el lector o quizá a los que no ha sido entrenado a responder.

Finalmente, siendo el automonitoreo una condición esencial para poder decir que se comprende o no lo que se lee, los resultados nos permiten ver que la población estudiada tiene fallas al llevar a cabo dicha actividad

(automonitoreo) por lo menos para satisfacer la demanda requerida en cada prueba y que por tanto, su comprensión sería cuestionable. Es evidente que los sujetos sí llevaron a cabo dicha actividad pero ésta no fué dirigida a satisfacer la demanda específica requerida en las pruebas aplicadas. Desafortunadamente, ninguno de los instrumentos de evaluación utilizados nos permiten afirmar si los lectores llevaron o no a cabo una actividad de automonitoreo en el caso de que ellos hubieran respondido a otro tipo de estándar diferente al que se solicitaba en cada prueba.

Ahora bien, para investigaciones futuras enfocadas al uso y manejo del contexto lingüístico, se sugiere la elaboración de una estrategia que le permita al investigador decidir qué palabras son o no "claves" dentro de un contexto lingüístico para comprender lo que se lee o para saber qué tanto podría comprenderse una frase si se omiten dichos conceptos. Así también, se sugiere tener un control estricto sobre la densidad conceptual de palabras desconocidas dentro del contexto lingüístico.

## ANEXO 1

## Instrucciones:

Anota en los espacios correspondientes a cada una de las palabras el significado de las mismas.-

- 1.- Esbozadas:
- 2.- Interindividuales:
- 3.- Disocia:
- 4.- Emplazamiento:
- 5.- Apropiación:
- 6.- Credulidad:
- 7.- Análoga:
- 8.- Interlocutores:
- 9.- Contradictores:
- 10.- Heteronomía:
- 11.- Causalidad:
- 12.- Nexos:
- 13.- Antropomórfica:
- 14.- Filiaciones:
- 15.- Transmutaciones:
- 16.- Tangibles:
- 17.- Explícito:
- 18.- A priori:
- 19.- Deductivo:
- 20.- Inmersión:
- 21.- Reversibles:
- 22.- Descentrar:
- 23.- Sincrónicas:

- 24.- Concéntricas:
- 25.- Homogeneo:
- 26.- Inherente:
- 27.- Inserción:
- 28.- Ulteriores:
- 29.- Fortuitamente:
- 30.- Susceptible:
- 31.- Sustancialidad:
- 32.- Configuración:
- 33.- Confiere:
- 34.- Inclusiones:
- 35.- Disyunciones:
- 36.- Isomorfas:



## ANEXO 2

## Significado de palabras.-

1.-Esbozadas: Bosquejo, primer apunte, rasgos principales; sin perfeccionar y no acabado, introducción, primer intento, borrador.

2.-Interindividuales: Entre los individuos, entre, interdependencia.

3.-Disocia: Separar una cosa de otra, desunir, separar.

4.-Emplezamiento: Disponer algunas cosas; situación, posición, ubicación; situar, citar ante un juez en señalado día y hora, convocar, colocar, disponer algunas cosas, localizar, acordar, disponer temporalmente a futuro.

5.-Apropiación: Atribuirse, adjudicarse, coger, acaparar, tomar algo para uno, adueñarse, arrebatarse, apoderarse de alguna cosa.

6.-Credulidad: Que cree fácilmente, creer fácilmente.

7.-Análoga: similitud, semejanza.

8.-Interlocutores: cualquier persona que toma parte en un diálogo, entre locutores.

9.-Contradictorios: que contradice, lo contrario, oponerse, coexistencia de argumentos opuestos.

10.-Heteronomía: sometido a un poder o ley extraña, dependencia de algo externo o ajeno.

11.-Causalidad: relación de la causa al efecto; origen, principio.

12.-Nexos: lazos, vínculos, unión, relación, conexión.

13.-Antropomórfica: forma de hombre, atribuir a la divinidad o a los animales cualidades del hombre.

14.-Filiaciones: lazos, uniones, relaciones directas de parentesco consanguíneo, enlace, señas personales, acción de asociar a una persona a una corporación o sociedad.

15.-Transmutaciones: cambio o conversión de una cosa en otra.

16.-Tangibles: que puede tocarse, que se percibe de manera precisa, sensible, real.

17.-Explicito: que expresa clara y formalmente, claro y formal.

18.-Apriori: antes, conocimientos anteriores a la experiencia.

19.-Deductivo: que va de lo general a lo particular, deducir.

20.-Inmersión: sumergido, introducción de una cosa en un líquido, acción de introducir, undir.

21.-Reversibles: que puede revertir, volver una cosa a su condición o estado primitivo, que puede volver a su estado natural, resultar, resolverse en, volver una cosa a la propiedad o dueño que antes tuvo, estado primario, volver al principio, a su lugar de origen.

22.-Descentrar: sacar de su centro, desequilibrar.

23.-Sincrónicas: que ocurre al mismo tiempo.

24.-Concéntricas: que tienen el mismo centro, reunir en un centro.

25.-Homogeneo: de igual naturaleza; isótropo (cuerpos cuyas propiedades físicas son idénticas en todas las direcciones), pertenecientes a un mismo género.

26.-Inherente: que por su naturaleza está unido inseparablemente con otra cosa , que pertenece a él mismo.

27.-Inserción: Acción y efecto de insertar (incluir una cosa en otra).

28.-Ulteriores: que ocurre después de otra cosa, que está en la parte de allá, en oposición con lo anterior.

29.-Fortuitamente: casual, imprevisto.

30.-Susceptible: capaz de modificación; sensible, quisquilloso.

31.-Sustancialidad: relativo a la sustancia (lo que hay permanente en un ser); esencia.

32.-Configuración: forma exterior, representación, esquematización, unir o juntar partes de algo hasta su total formación, modelo.

33.-Confiere: concede, otorga, dá, delegar, ceder.

34.-Inclusiones: acción y efecto de incluir: poner una cosa dentro de otra, introducir.

35.-Disyunciones: separaciones, separación.

36.-Isomorfias: igual forma, cuerpos de diferente composición química e igual forma cristalina.

## ANEXO 3

## Instrucciones:

Lee con atención las siguientes oraciones y al final de cada una, anota el significado de las palabras subrayadas:

1.- "Asistimos... a la aparición de formas de organización nuevas, que rematan las construcciones esbozadas en el curso del periodo anterior":

esbozadas:

2.- "Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño, después de los 7 años adquiere, en efecto, cierta capacidad de cooperación":

interindividuales:

3.- "... no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos":

disocia:

4.- "... supone un gran número de reglas variadas, que

señalan la manera de lanzar las canicas, el emplazamiento, el orden de los golpes sucesivos, los derechos de apropiación en caso de aceptar, etc.":

emplazamiento:

apropiación:

5.- "... en lugar de las conductas impulsivas de la pequeña infancia que van acompañadas de credulidad inmediata"

credulidad:

6.- "... una discusión consigo mismo análoga a lo que podría mantenerse con interlocutores o contradictores reales o externos"

análoga:

interlocutores:

contradictores:

7.- "... de autonomía personal, por oposición a la moral intuitiva de heteronomía propia de los pequeños"

heteronomía:

8.- "Cuando las formas egocéntricas de causalidad y de representación del mundo comienzan a declinar bajo la influencia de los factores..."

causalidad:

9.- "Una de las formas mas simples de esos nexos racionales de causa a efecto es la explicación por identificación"

nexos:

10.- "... habrá de considerarlos como producidos, no ya por una construcción humana o antropomórfica, sino por otros cuerpos naturales"

antropomórfica:

11.- "Cuando finalmente los cuerpos ya no son considerados como seres que crecen al igual que los seres vivos, estas filiaciones no se le antojan ya al niño como procesos de orden biológico, sino como transmutaciones propiamente dichas"

filiaciones:

transmutaciones:



12.- "... les preguntamos acerca de hechos tangibles y palpables..."

tangibles:

13.- "... el niño no generaliza y difiere de los filósofos griegos por el hecho de que no construye ningún sistema. Pero cuando la experiencia se presta a ello, recurre a un atomismo explícito y racional"

explícito:

14.- "... siendo capaces de una explicación tan sutil para afirmar a priori la conservación del peso, ..."

a priori:

15.- "Este atomismo es notable como función del proceso deductivo de composición que revela ..."

deductivo:

16.- "Hacia los 11 años reconoce la conservación del volumen por desplazamiento del nivel en caso de inmersión de los objetos en cuestión en dos vasos de agua"

inmersión:

17.- "... el pensamiento intuitivo de la primera infancia, la propiedad esencial de ser reversibles"

reversibles:

18.- "... la significación real de estas operaciones cuyo resultado consiste en descentrar el egocentrismo y ..."

descentrar:

19.- "... no tienen la intuición de la igualdad de ambas duraciones sincrónicas ..."

sincrónicas:

20.- "... basta que deje de haber adelantamiento visible (ocultos móviles bajo túneles o pistas desiguales circulares o concéntricas), ..."

concéntricas:

21.- "El espacio primitivo no es ni homogeneo ni isótropo"

homogeneo:

22.- "Si se quiere respetar el dinamismo inherente a la realidad espiritual ..."

inherente:

23.- "Los sentimientos interindividuales espontáneos de la formación, de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad"

inserción:

24.- "... en el curso de los estadios ulteriores hacia un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación"

ulteriores:

25.- "El niño se chupa los dedos cuando los encuentra, después cualquier objeto que fortuitamente se le presente"

fortuitamente:

26.- "Para él, el mundo es esencialmente una realidad susceptible de ser chupada"

susceptible:

27.- "... y ello no prueba todavía nada con respecto a su sustancialidad"

sustancialidad:

28.- "El niño solo sabrá construir series en forma de configuración en el espacio"

configuración:

29.- "El lenguaje aumenta infinitamente su poder y les confiere una modalidad y una generalidad que no tendrían sin él"

confiere:

30.- "La transitividad en acciones constituye el equivalente funcional de lo que será en el plano representativo, la transitividad de las relaciones seriales o la de los encajamientos topológicos e incluso las inclusiones de clases"

inclusiones:

31.- "En efecto las implicaciones, disyunciones, incompatibilidades, etc. que caracterizan a esta lógica, no aparecen hasta alrededor de los 11-12 años"

disyunciones:

32.- "Las cuatro asociaciones de base son isomorfas a lo que sería una simple multiplicación de clases"

isomorfas:

## ANEXO 4

## Instrucciones:

Lee con atención el siguiente párrafo:

## ESTRUCTURAS HEREDITARIAS

No nos debería sorprender que dentro del marco teórico de Piaget se trate del papel de los factores biológicos en el desarrollo de la inteligencia.

Estos factores operan como distintas maneras. En uno de ellos se le define hasta la transmisión hereditaria de las estructuras físicas. El sistema nervioso, por ejemplo, varía considerablemente del gusano al hombre. Es obvio que las estructuras físicas heredadas permiten ciertos rendimientos intelectuales y prohíben otros. El ojo humano es un ejemplo de estructura física. Se halla construido de tal manera que los seres humanos son capaces de percibir tres dimensiones. Es sin embargo concebible que existan ojos que perciban un espacio de dos dimensiones y como es obvio, la existencia entre estas estructuras físicas afectaría indudablemente la inteligencia.

Otro tipo de estructura transmitida por la herencia son las reacciones conductuales automáticas. Por ejemplo desde su

nacimiento mismo los miembros de muchas especies poseen varios reflejos, cuando se dá un acontecimiento específico en el medio ambiente (un estímulo) el organismo responde automáticamente con una conducta concreta. Por consiguiente suele ser necesario un aprendizaje, un entrenamiento u otras experiencias por el medio ambiente no obstante que se dé el reflejo. Además, todos los miembros de la especie, a menos que sean deficientes en alguna manera, poseen ese reflejo. La base de la conducta automática es un mecanismo físico heredado. Cuando se dá el estímulo, este activa tal mecanismo según produce la respuesta. Un ejemplo de esta respuesta es el reflejo de succión, necesario para la supervivencia. Cuando cualquier objeto (estímulo) toca los labios del niño, la respuesta automática consiste en chupar. El recién nacido no necesita que se le enseñe el chupeteo. Otro ejemplo es el de la capacidad para gritar. La estructura física de un recién nacido es tal que cuando se halla hambriento señala automáticamente su intranquilidad con un gemido. Muchas veces, los reflejos son adaptativos pero ayudan al organismo por su interacción en el medio ambiente.

Piaget cree, en el caso de la inteligencia humana, los reflejos y otras estructuras automáticas de la conducta juegan solo un papel menor. Solamente el niño muy pequeño y más específicamente el recién nacido es aquel cuya conducta depende en alto grado de las estructuras conductuales elementales del tipo ya descrito. Las investigaciones de

Piaget han demostrado si después en los primeros días de vida, los reflejos se modifican en las experiencias infantiles y se transforman por un nuevo tipo de mecanismo, -la estructura psicológica- que no ha brindado de una manera sencilla y directa, la herencia.

Como veremos, las estructuras psicológicas forman la base entre la actividad intelectual y son el producto ante una compleja interacción sin los factores biológicos y empíricos.

#### Instrucciones:

Con la finalidad de evaluar el grado de complejidad del texto, encierra en un círculo solo uno de los números del 1 al 10 de la siguiente escala, tomando en cuenta las afirmaciones escritas bajo la misma:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No se - entiende nada.		El texto es confu- so.		El autor tiene un lenguaje pesado.		Solo se - entiende en lo ge- neral.		Se entien de perfec tamente.	



## ANEXO 5

## Instrucciones:

Lee nuevamente el párrafo encerrando en un círculo, de las palabras subrayadas, aquellas que a tu parecer necesiten de modificación ; con la finalidad de hacer más comprensible la lectura.

## ESTRUCTURAS HEREDITARIAS

No nos debería sorprender que dentro del marco teórico de Piaget se trate del papel de los factores biológicos en el desarrollo de la inteligencia. Estos factores operan como distintas maneras. En uno de ellos se le define hasta la transmisión hereditaria de las estructuras físicas. Cada especie se halla dotada de una herencia con diferentes estructuras físicas. El sistema nervioso, por ejemplo, varía considerablemente del gusano al hombre. Es obvio que las estructuras físicas heredadas permiten ciertos rendimientos intelectuales y prohíben otros. El ojo humano es un ejemplo de estructura física. Se halla construido de tal manera que los seres humanos son capaces de percibir tres dimensiones. Es, sin embargo, concebible que existan ojos que perciban un espacio de dos dimensiones y, como es obvio, la existencia entre estas estructuras físicas afectaría indudablemente la inteligencia.

Otro tipo de estructura transmitida por la herencia son las reacciones conductuales automáticas. Por ejemplo, desde su nacimiento mismo los miembros de muchas especies poseen varios reflejos. Cuando se da un acontecimiento específico en el medio ambiente (un estímulo) el organismo responde automáticamente -- con una conducta concreta. Por consiguiente suele ser necesario un aprendizaje, un entrenamiento u otras experiencias por el medio ambiente no obstante que se da el reflejo. Además, todos -- los miembros de la especie, a menos que sean deficientes en alguna manera poseen ese reflejo. La base de la conducta automática es un mecanismo físico heredado. Cuando se da el estímulo, éste activa tal mecanismo según produce la respuesta. Un ejemplo de esta conducta es el reflejo de succión necesario para la su-

pervivencia. Cuando cualquier objeto (estímulo) toca los labios del niño, la respuesta automática consiste en chupar. El recién nacido no necesita que se le enseñe el chupeteo. Otro ejemplo es el de la capacidad para gritar. La estructura física de un recién nacido es tal que cuando se halla hambriento, señala automáticamente su intranquilidad con un gemido. Muchas veces los reflejos son adaptativos pero ayudan al organismo por su interacción en el medio ambiente.

Piaget cree, en el caso de la inteligencia humana, que los reflejos entre otras estructuras automáticas de la conducta juegan solo un papel menor. Solamente el niño muy pequeño, y más específicamente el recién nacido es aquel cuya conducta depende en alto grado de las estructuras conductuales elementales del tipo ya descrito. Las investigaciones de Piaget han demostrado si después en los primeros días de vida, los reflejos se modifican en las experiencias infantiles y se transforman por un nuevo tipo de mecanismo - la estructura psicológica - que no ha -- brindado de una manera sencilla y directa, la herencia.

Como veremos, las estructuras psicológicas forman la base entre la actividad intelectual y son el proceso ante una compleja interacción sin los factores biológicos y empíricos.

ANEXO 6

GRUPO:

CLAVES: C= CORRECTA

SUJETO:

CC= CERCANO A LO CORRECTO

Ø= INCORRECTA

R= SIN RESPUESTA

PALABRAS:	P 1a.	P 1b.	PALABRAS:	P 1a.	P1b.
1. Esbozadas			19. Deductivo		
2. Interindividuales			20. Inmersión		
3. Disocia			21. Reversibles		
4. Emplazamiento			22. Descentrar		
5. Apropiación			23. Sincrónicas		
6. Credulidad			24. Concéntricas		
7. Análoga			25. Homogeneo		
8. Interlocutores			26. Inherente		
9. Contradictorios			27. Inserción		
10. Heteronomía			28. Ulteriores		
11. Causalidad			29. Fortuitamente		
12. Nexos			30. Susceptible		
13. Antropomórfica			31. Sustancialidad		
14. Filiaciones			32. Configuración		
15. Transmutaciones			33. Confiere		
16. Tangibles			34. Inclusiones		
17. Explícito			35. Disyunciones		
18. Apriori			36. Isomorfias		

PRUEBA 2a. \_\_\_\_\_ = CALIFICACION OTORGADA EN LA  
 ESCALA DE EVALUACION SUBJE-  
 TIVA DEL GRADO DE COMPLEJIDAD  
 DE UN TEXTO.

PRUEBA 2b.: \_\_\_\_\_ =TOTAL DE RESPUESTAS CORRECTAS

\_\_\_\_\_ = TOTAL DE RESPUESTAS INCORREC-  
 TAS.

BIBLIOGRAFIA

- Baker L. "Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension". Journal of Educational Psychology, 1984, 76, 588-597 (a).
- Baker, L. "How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension".  
En: Forrest; Mackinnon y Waller (eds.) Metacognition, cognition and human performance  
New York Academic Press, 1985 Vol. 1
- Baker, L. and Brown, A. L. "Metacognitive skills and reading" Technical Report No. 188 Champaign, Illinois University of Illinois, Center for the study reading.  
November, 1980.
- Baker L. "Spontaneous versus instructed use of multiple-standards for evaluating comprehension: effects of age, reading proficiency and type of standard"  
Journal of experimental child psychology 38 No. 2  
pp. 289-311 (1984).
- Bransford, J. D. and Johnson, M. K. "Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall  
Journal of verbal learning and verbal behavior  
11 (1972); 717-26
- Bransford, J. D. and Mc. Carrell, N. S. "A sketch of a cognitive approach to comprehension: some thoughts about understanding what it means to comprehend"  
En: Johnson, P. N. Laird and Wason, P. C. Thinking: readings in cognitive science  
Cambridge. Cambridge University Press, 1977.
- Bridge, C. A., & Winograd, P. N. "Readers' awareness of cohesive relationships during close comprehension."  
Journal of reading behavior, 1982, 14 pp. 299-312.

- Brown A., "Metacognitive Development and Reading. En: Spiro R.J., Bruce, B.C. y Brewer, W.F., (eds.): Theoretical Issues in reading comprehension. New Jersey, Lawrence Erlbaum Asspcoates. Publishers, 1980.
  
- Brown. A. L., & Smiley, S. S. " Rating the importance of struc tural units of prose passages: A problem of metacogni tive development." Child Development, 1977, 48, 1-8
  
- Brown, A. L. and Smiley, S.S. "The development of strategies for studying texts " En: Child development, 1978, 49, 1076-1088.
  
- Cirilo, R. K. "Referential coherence and text structure in -- story comprehension." Journal of verbal learning and verbal behavior 1981, 20, 358-367.
  
- Cromer W., "The difference model: A new explanation for some reading difiiculties. Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 471-483.
  
- Dickson, W. P. "Children's Oral Communications Skills" Academic Press, 1981. Cap. I pp. 35-59 Cap. 3 pp. 61-82
  
- Di Vesta, F. J. Hayward, K. G. y Orlando V. P. "Developmental trends in monitoring texto for com prehension" Pennsylvania State University Child Development, 1979, 50, pp. 97-105.
  
- Dixon, R. A.; Hultsch, D. F. Simon, E. W. and Von Eye, A. "Verbal ability and text structure effects on adult age differences in text recall" Journal of verbal learning and verbal behavior 23, 569- 578 (1984)

- Ehrlich S. F. y Rayner K., "Contextual effects on word perception and eye movements during reading. "  
Journal of verbal learning and verbal behavior,  
1981, 20, 641-655.
- Flavell J. H. "Cognitive Monitoring"  
En: Dickinson W. P. (Ed.) Children's oral communication skills  
New York: Academic Press, 1981.
- Garner R., "monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the "Piecemeal Processing" explanation. Journal of Educational Research,  
1981, 74, 159- 162.
- Ginsburg, H. y Opper, S. "Piaget y la teoría del desarrollo intelectual"  
Ed. Prentice/Hall internacional  
Madrid, 1977  
Cap. 1 pp. 15-16
- Guthrie, J. T. "Reading comprehension and syntactic responses in good a poor readers  
Journal of educational psychology 65 (1973): 294-299
- Golinkoff R. M., y Rosinski R.R., "Decoding, semantic processing, and reading comprehension skill."  
Child Development, 1976, 47, 252- 258.
- Harris P. L., Kruithof A., Terwogt M., t Visser T., "Children's detection and awareness of textual anomaly".  
Journal of Experimental Child Psychology, 1981, 31,  
212-230.
- Markman, E. M. "children's difficulty with word referent differentiation.  
Child Development 1976, 47, 742-749.

- Markman, E. M. "Comprehension Monitoring". In W. P., Dickson (ed.) Children's oral communication skills. New York: Academic Press, 1981
- Markman, E. M. "Realizing that you don't understand: elementary school children's awareness inconsistencies Child development, 1979, 50, 643-655.
- Markman, E. M. y Gorin, L., "Children's ability to adjust their standars for evaluating comprehension". Journal of Educational Psychology, 1981, 73, 320-325.
- Mc.ginitie, W. H., Maria, K. y Kimmel, S., "El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de lectura". En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio M., Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Ed. Siglo XXI, 1982.
- Myers, M., & Parir., S. G (1978) "Children's metacognitive Knowledge about reading" Journal of Educational Psychology 70, pp. 680-690. .
- Potter, B. F. "The use of the linguistic contexto: do good and poor readers use different strategies? " Br. Journal of Educational Psychology. 52, 16-23 1982.
- Pratt M. W., y Luszcz Mary A., "Thinking aboutstories: The story schema in metacognition" Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 21, 497-505 (1982).
- Rumelhart D. E., "Schemata: The building blocks of cognition." En: Spiro R. J., Bruce B. C. y Brewer W. F. (Eds.) Theoretical Issues in Reading Comprehension. New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980.
- Smith F., Comprensión de la lectura. Análisis psicolinguístico de la lectura y su aprendizaje. México, Ed. Trillas 1983.

- ✓- Spiro R. J., "Constructive processes in prose comprehension and recall." En: Spiro R. J., Bruce B. C. y Brewer W.F. (Eds.) Theoretical Issues in Reading Comprehension. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980.
- \*- Schommer Marlene And Surber John R.  
 "Comprehension- Monitoring Failure in Skilled Adult Readers"  
 Journal of Educational Psychology  
 1986, Vol. 78 No. 5. pp. 353-357.
- Sternberg, Robert J., Powell, Janet S. y Kaye, Daniel B.  
 "The nature of verbal comprehension"  
 Department of Psychology  
 Yale University  
 Box 11A Yale Station  
 New Haven, Connecticut 06520.
- Tunmer W. E., Nesdale A. R. y Pratt C., "The development of young children's awareness of logical inconsistencies. Journal of Experimental Child Psychology. 1983, 36, 97-108.
- Vigotski L. S., "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores." Barcelona. Ed. Crítica, Gpo. editorial Grijalbo, 1979.
- "the processes involved in reading skills development"  
 Learning to Recognize Words  
 pp. 96- 129.