

**Escuela Normal del Estado de Querétaro
“Andrés Balcánara”**

**Centro de Investigaciones Educativas
de la
Escuela Normal
(CIEEN)**

Informe Parcial de Investigación

“Diseño de estrategias de intervención en comprensión lectora de textos expositivos destinada a estudiantes de la licenciatura en educación especial de la Escuela Normal del Estado”

**Presentado por
Prof. Miguel Ángel Murillo Gudiño**

Querétaro, Qro. Septiembre de 2003

El complejo proceso de comprensión lectora de textos expositivos de contenido teórico.

**(Un ejemplo del caso de las estudiantes de la licenciatura en educación especial
en lo que respecta a sus dificultades para construir la comprensión)**

Por Miguel Ángel Murillo Gudiño¹

INTRODUCCIÓN

La centralidad de los textos en el desarrollo escolar

Los profesores tenemos por costumbre valernos de diferentes textos para cumplir con las finalidades que nos trazamos en cada asignatura. Los usamos bajo el presupuesto de que éstos vehiculizan un contenido valioso que contribuye a la formación de los estudiantes a nuestro cargo, por lo tanto son recursos o medios educativos que, ligados a otros, permiten cumplir con la función educativa.

En mucho sentidos los textos son uno de los principales recursos educativos, y lo son por varias razones; en primer lugar porque en ellos se han cristalizado en forma ordenada un cúmulo de experiencias y reflexiones sobre cualquier asunto convertido en objeto de estudio; en segundo término por su carácter virtual, es decir, el texto trasciende las fronteras espacio-temporales porque puede ser leído en cualquier lugar y a cualquier hora, basta que el lector lo tome y penetre en su lectura y estudio para que el texto adquiera una actualización, sin necesidad de estar presente en forma física la persona que lo escribió; incluso, en este sentido uno puede “resucitar” a personajes que dejaron plasmadas sus ideas en el pasado, o también “adelantarse” a lo acontecido; una tercera ventaja del texto la encontramos en su carácter de registro permanente, lo cual nos permite el regreso constante y la reiteración sobre su contenido, pudiéndole encontrar nuevos sentidos; una cuarta razón del porqué los textos son uno de los principales recursos la encontramos en que representan todavía el principal vehículo en el que se codifican los conocimientos culturalmente construidos.

Buena parte del conjunto de las prácticas desarrolladas en la escuela giran alrededor de la lectura de textos, a tal grado esto es cierto que, en el caso de los estudios de nivel superior “el caballito de batalla lo constituye la lectura”; el tiempo dedicado a leer, sobre todo como tarea extraescolar, ocupa el segundo lugar de las actividades llevadas a cabo en la escuela. Al respecto cabría decir que si bien la lectura y el tiempo dedicado a ella en la escuela se transfiere al espacio extraescolar, mucho del tiempo aúlico se articula con lo leído, o supuestamente leído, en casa.

¹ Profesor-Investigados del Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal (CIEEN)

La emergencia del campo problemático

Todo esto constituye una evidencia, pero también pone al descubierto una variedad de problemas ligados con este uso de los textos, y en particular con su comprensión y aprovechamiento. Los niveles de comprensión de estos recursos educativos, o si se quiere, los niveles de apropiación de los contenidos que vehiculizan, en no pocas ocasiones se encuentran alejados de las pretensiones educativas que se supone cada profesor desea alcanzar.

Los acercamientos a esta apropiación están atravesados por una compleja red de relaciones entre lector y texto en un contexto, sacando a la luz una rica veta de estudios sobre el fenómeno de la lectura de textos expositivos en la licenciatura.

Por todo lo anterior, convertir en objeto de reflexión el cómo se acercan nuestro estudiantes a los textos que les proporcionamos y el porqué de sus dificultades para acceder a ellos, así como la posibilidad de incidir didácticamente en su mejora, constituyen conocimientos que por derecho propio debieran de preocupar al docente, más si esta preocupación está ligada a un interés por un aprendizaje significativo y una enseñanza que vaya más allá que la mera transmisión de los contenidos, o peor aún al abandono del estudiante a sus expensas y recursos.

El actual trabajo de investigación sobre el “ *Diseño de estrategias de intervención en comprensión lectora de textos expositivos destinada a estudiantes de la licenciatura en educación especial de la Escuela Normal del Estado*”, se inscribe en la preocupación docente de convertir los problemas de apropiación significativa de los contenidos culturales, en objetos de reflexión e intervención constante. Teniendo como punto de partida la propia práctica y los problemas concretos y específicos que van surgiendo de la lectura de los diversos textos, se ha intentado convertirlos en datos de análisis bajo la lógica de especificar su carácter problemático específico e intentar desarrollar, también sobre marcha, un conjunto de acciones tendientes a su solución.

Para tal efecto se han implementado mecanismos de recolección de datos mediante la pregunta directa sobre el proceso lector, convirtiendo así en objeto de meta-análisis lo que pasa en el estudiante cuando lee y no entiende lo que lee, o cuando sólo lo comprende en una medida o proporción menor, o por el contrario lo entiende óptimamente en concordancia con los objetivos que se pretenden.

CONTEXTUALIZACIÓN

Es costumbre en la licenciatura que cada profesor proporcione a los estudiantes el texto que tiene que ser leído - generalmente fuera del salón y en el tiempo que tenga y dedique el estudiante- y se tenga como punto de partida el recuperar sus comentarios, críticas o dudas sobre dicho texto, complementándolas con las explicaciones del profesor o los añadidos que cada estudiante quiera hacerle.

La pregunta ¿leyeron? no sólo tiene una intencionalidad retórica, sino es como una especie de diagnóstico elemental para iniciar la clase.

Cabe decir que la mayoría de las veces se da por sentado que los estudiantes han cumplido la tarea de haber leído lo solicitado por el profesor, pero en no pocas ocasiones, por diversas causas, el estudiante llega al salón de clases sin leer, o habiendo leído muy poco o en el menor de los casos habiendo leído todo el material pero con serias lagunas en términos de sus comprensión global.

Después de que se ha constatado la lectura, o dando por sentado que se hizo, se continúa preguntando si se entendió lo que se leyó o si alguien tiene alguna duda sobre ello. Generalmente a partir del contenido de estas dudas o preguntas se estructuran las respuestas y explicaciones del profesor.

Pero ¿qué evidencian las dudas y solicitudes de explicación de los estudiantes? ¿qué nivel de comprensión de la lectura ponen al descubierto sus planteamientos?, más aún, ¿qué hacemos los profesores para percatarnos del proceso de acceso y apropiación del contenido por parte de nuestros estudiantes? o, también ¿qué hacemos cuando sospechamos que el nivel lector es insuficiente para contar con un aprendizaje significativo del contenido?

Estas y otras cuestiones son las directrices del actual trabajo de investigación, el cual se inscribe en una preocupación pedagógica sobre cómo sacarle mejor provecho al contenido de los textos escolares, no para quedarse en lo dado en ellos, sino para trascenderlos, quedando asentado que para sacarle mejor provecho, e incluso trascenderlos se requiere abordarlos con toda seriedad, léase rigurosidad intelectual y afectiva.

MÉTODO Y POBLACIÓN

Teniendo como marco de preocupación la anterior contextualización, optamos por tomar como población a los grupos del primer año de la carrera en educación especial, pudiéndose pensar que lo mismo pasa en cualquier licenciatura. Población constituida aproximadamente entre 33 y 36 alumnas y alumnos.

La asignatura de donde se han extraído los datos es Teoría educativa I y II (bases epistemológicas y axiología y teleología de la educación) del primer y segundo semestre del Plan de Estudios de 1984.

La naturaleza de los contenidos abordados en esta asignatura están referidos a los fundamentos epistemológicos de la educación especial en el primer semestre y las bases axiológicas, desde una óptica filosófica de los valores y los presupuestos que dan origen a los fines educativos (aspecto teleológico).

El carácter de estos saberes es, no sólo de alto nivel de abstracción, sino de una complejidad considerable por la coexistencia de múltiples paradigmas en los saberes disciplinarios de las ciencias sociales, en cuyo seno se inscribe la educación especial.

El léxico empleado, no sólo acusa de fenómenos de sinonimia y polisemia, sino sobre todo de multiplicidad de concepciones que tienen su origen en marcos referenciales o matrices epistemológicas diferentes, e incluso encontradas.

El confrontarse con este tipo de contenidos y lenguaje pone en evidencia la falta de insumos por parte de los estudiantes que provienen de la preparatoria y en cuyo nivel no fueron abordados estos contenidos o, en los casos afirmativos, lo fue de manera muy genérica.

Para esclarecer metacognitivamente lo que les pasa cuando leen, se procede a plantearles un conjunto de preguntas ligadas a una lógica que intenta describir un trayecto amplio de cuestiones, pretendiendo rescatar el *dato fenomenológico* de los testimonios de los estudiantes a las siguientes siete preguntas:

I. ¿Hasta qué página leíste?

La mayoría de los textos que abordamos son de una extensión considerable, es decir, no son de pocas páginas, por lo tanto preguntar sobre la cantidad de páginas leídas representa una inquietud de conocer si leyeron; hasta dónde leyeron, y por supuesto si ellos cuentan con visión parcial o completa del texto, amén de ser un indicador de su dificultad para acceder al texto. En el mismo sentido pone de manifiesto el ritmo de lectura.

II. ¿Cuáles fueron las principales dificultades para poder comprender el texto?

Esta cuestión intenta rescatar los principales problemas a los que ellos se enfrentan para poder acceder a la construcción del significado del texto, destacando tres pilares de dicha relación: los rasgos del texto, las condiciones del lector y el conjunto de condiciones contextuales en donde se lleva a cabo la lectura.

III. Anota cuáles son las palabras o las oraciones que no entendiste

En esta pregunta se intenta que los estudiantes describan cuáles fueron sus dificultades particulares relacionadas con los rasgos textuales, en particular con diversas unidades de significado: palabras, oraciones, párrafos, sub-apartados, apartados y capítulos.

IV. Da una explicación según tu criterio del porqué no las entendiste

Resulta vital posicionarse metacognitivamente en el lugar de precisar cuáles son los factores, causas o motivos que están incidiendo en la falta de comprensión, no sólo en lo que respecta a los rasgos del texto, sino al lector y al contexto, de ahí que esta pregunta abre la puerta a que se manejen las concepciones del estudiante y la visualización y valoración de lo que para él está configurando la problemática.

V. ¿Qué hiciste para resolver la falta de comprensión?

Quedarse fijado en la problemática, elimina el rescate de aquello que hace el estudiante para resolver la incomprensión, todos los intentos y estrategias de las que se echa mano para comprender. Por otro lado, la cuestión está vinculada con la propia concepción sobre la naturaleza del problema y sus alcances. En no pocas ocasiones la maximización o minimización constituyen polos contrapuesto de actitudes cuyo efecto no permiten encontrar salidas creativas al problema. Por este motivo la pregunta sobre las acciones implementadas denota mucho del complejo proceso lector.

VI. ¿Dio resultado o no?

La efectividad (es decir, hasta qué punto se ha conseguido la meta con los recursos empleados) de las acciones desplegadas para remontar las dificultades, pueden hacer que se tome conciencia y se gane en precisión sobre la naturaleza real del problema, así como también del correspondiente esfuerzo y recursos que deberán de emplearse si se quiere resolver con éxito la tarea comprensiva. Por lo tanto, esta pregunta intenta adentrarse en el terreno de la autoevaluación y supervisión del proceso.

VII. Recomendarías lo que hiciste?

Por último, como un asunto complementario a la supervisión del conjunto de acciones y estrategias que se implementaron en la solución del problema, se les plantea esta pregunta con claro sesgo prescriptivo, es decir, recomendatorio. Su juicio valorativo sobre las acciones, no siempre tiene una congruencia con las acciones que realmente son llevadas a cabo, sin embargo, evidencia el valor otorgado por el estudiante sobre lo que él considera efectivo o no para resolver un problema.

PRESUPUESTOS DE BASE

1. *Con respecto a la concepción docente y el trabajo de promoción del contenido teniendo en cuenta en forma paralela las condiciones de acceso.*

La inscripción de este trabajo está caracterizada por los supuestos de que el profesor no debiera concretarse a conocer su contenido disciplinar y la lógica de su enseñanza, sino además considerar las condiciones de acceso a dicho contenido, contándose entre ellas: el contenido mismo, el estudiante, el profesor y por supuesto el grupo. En lo que respecta a la consideración del sujeto de aprendizaje, comprender con qué tipo de insumos cuenta para acercarse al contenido, sobre todo en lo que respecta a sus habilidades lectoras y al dominio de los temas abordados.

2. *Con relación al carácter autoreferencial de los contenidos, a partir de ubicación de las estudiantes de educación especial y sus principales problemas de acceso a los contenidos y sus dificultades de comprensión lectora.*

En educación especial es muy importante tomar conciencia de las condiciones del sujeto en su apropiación de los contenidos culturales, tal proceso constructivo demanda recursos educativos diferentes que coadyuven en la apropiación de un real aprendizaje. Entre muchos otros recursos especiales, o “diferentes” se encuentran:

- el trabajo docente diferenciado
- las modificaciones curriculares
- didácticas distintas que faciliten el acceso curricular
- la implementación de tiempos diferenciados que favorezcan al aprendizaje significativo.

Nuestras alumnas de educación especial aprenderán teorías, métodos y técnicas relacionadas con la comprensión e intervención de niños con dificultades para acceder a la apropiación de los contenidos curriculares, sean por razones de alguna discapacidad o por motivos de un superávit intelectual. La demanda de una atención escolar especializada tiene como punto de partida el análisis detallado y minucioso de lo que está obstruyendo la aprehensión de los contenidos que promueve y oferta la escuela. Una vez localizados los factores intervinientes en la configuración de estas barreras u obstáculos de acceso al aprendizaje, se tendrá que trazar una estrategia de intervención, la cual, aunque en muchos sentidos está centrada en la atención del sujeto, también contempla otros planos (como el

trabajo con padres y familiares, la comunidad, amplios sectores de la sociedad y también las instituciones sociales gubernamentales y no).

Esta intervención constituye el corazón del quehacer docente y será lo que a lo largo de su formación como especialista reciba en la escuela normal.

Por esta causa, advertir en uno mismo cuáles son las dificultades para acceder a la comprensión de un texto se vuelve prototipo de lo que más adelante se tendrá que desarrollar en el desempeño profesional, *mutatis mutandis*.

El hecho de tomarse a sí mismas como objeto de reflexión, en lo que toca a sus principales dificultades de comprensión, constituye un elemento formativo importantísimo, evitando situarse en posiciones asimétricas con respecto a los niños con o sin alguna discapacidad que más adelante atenderán. Antes ya se ha tenido oportunidad de tomarse como punto de partida en cuanto a la intervención se refiere. En síntesis se trata del viejo aforismo: “médico cúrate a ti mismo.”

3. *La comprensión global como un proceso de construcción del significado en cuya configuración participan los rasgos generales del texto (contenido, estructura textual y extensión), los insumos y expectativas del lector (sus conocimientos y experiencias previas, sus expectativas e intereses y sus condiciones higiénico sanitarias) y el contexto (el ambiente lector, el tiempo y los recursos pedagógicos proporcionados en la escuela).*

MARCO TEÓRICO

Existe una basta literatura referida a la comprensión lectora, lo que aquí se expone es una muy limitada muestra de autores, cuyos estudios han colaborado en forma muy representativa a esclarecer, desde matices propios posturas complementarias, el complejo proceso de comprensión lectora. Las cuatro posturas se inscriben en lo que podríamos llamar modelo interaccionista, no obstante que cada una lo haga desde referentes propios y relacionadas con campos disciplinarios distintos (psicología, lingüística, pedagogía y literatura).

1. García Madruga

En la visión de Juan Antonio García Madruga y colaboradores (1995) comprender el lenguaje, y en particular el lenguaje escrito en textos, es considerado un proceso de una enorme complejidad; lo es por múltiples razones: porque no es un proceso aislado, sino que en él confluyen a la vez, varios procesos psicológicos, como por ejemplo: tipos de memoria -relacionados con el conocimiento previo almacenado en la memoria-; las expectativas; la forma de organización del saber mediante estructuras esquemáticas; los afectos; los procesos inferenciales, la capacidad para establecer relaciones lógicas, tales como, clasificar, numerar, etc.

Complejidad en la que no sólo confluyen los aportes del sujeto lector, sino otros factores de igual importancia: *referidos al texto*, a diversos *contextos*, a la cultura en general, etc. añadiéndosele a esta complejidad el hecho de que no sólo es un campo problemático con múltiples niveles, sino además, que ha sido abordado desde diferentes disciplinas y enfoques.

Entre las disciplinas interesadas en este objeto de estudio se encuentran: la psicología (particularmente, aunque no de forma exclusiva, la cognitiva), la lingüística (en lo específico la psicolingüística), la filosofía del lenguaje, la semiótica, la literatura, etc. Como proceso complejo (considerado no como un mero agregado o suma de elementos sino como un *todo dinámico o gestalt*), la comprensión puede ser analizada en diferentes *etapas o fases*, sin que se entienda por ello que éstas son momentos diferenciados y separados totalmente, sino más bien como momentos de un proceso en el que se traslapan e interaccionan entre sí.

Según García Madruga (1995), la confluencia de todos los factores (texto, lector y contexto) PRODUCE un RESULTADO que, en la mayor parte de los casos es inseguro. A pesar de que sea inseguro -es decir, se puede dar o no la comprensión- los seres humanos muestran una enorme capacidad para inferir y otorgarles sentidos a los mensajes que recibe de sus semejantes.

Capacidad en donde no sólo se extrae el significado de un contenido (**contenido semántico**), sino incluso se comprende la intención implícita de dicho contenido (**fuera ilocutiva**, según la pragmática de Searle y Austin).

Sin embargo, y a pesar de que la capacidad para entender que tenemos todos los seres humanos es enorme, eso no deja de lado la complejidad del proceso de comprensión. Confluyendo en ella múltiples factores cuya dinámica e interacción le imponen un matiz particular.

En los años cincuenta, investigaciones inscritas en *la inteligencia artificial* intentaron reproducir la forma en que los seres humanos comprendían un texto; al principio se creyó que dicho proceso se reducía a crear un programa de computadora en el cual bastaba que se incluyera un *analizador sintáctico y un diccionario* para que entonces se pudiera traducir un mensaje de un idioma a otro.

Fue un fracaso total, por causa de que para que se pueda comprender un mensaje se requiere considerar al mismo tiempo otros factores que inciden en el resultado - especialmente los conocimientos generales que posea el lector -. Se requiere de una gran cantidad de conocimientos alrededor de la estructura sintáctica de un mensaje, para poder comprender bien un mensaje.

Bien lo señala García Madruga (1995):

“...los especialistas tuvieron que proporcionar al ordenador una gran cantidad de conocimientos que, como veremos, son uno de los aspectos básicos de la comprensión, así como estudiar cómo estos conocimientos podían organizarse.” P.2

Dos aspectos destacan de esta cita, los conocimientos previos y su organización mental en esquemas, ingredientes esenciales de la comprensión lectora, cuyo proceso transcurre en varios momentos:

1. **Tiene un punto de partida:**

“...lo único que, en principio, resulta claro y objetivo es el estado de partida o inicial: una serie de patrones acústicos en el caso de del discurso oral, o gráficos en el caso de los textos.” P.3

2. **Tiene procesos intermedios:**

“Centrándonos en el discurso escrito, podemos reconocer tres grandes tipos de procesos y niveles que interactúan entre ellos. **En primer lugar**, el lector de un texto debe reconocer las palabras, codificando los patrones gráficos de cada una de ellas y accediendo al diccionario interno que proporciona su significado. **En segundo lugar**, debemos postular la actuación de un analizador sintáctico que extraiga las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de cada oración. **Por último**, en el nivel del análisis semántico el lector de un texto debe también inferir las relaciones semánticas entre los diferentes componentes de cada oración. Cada uno de estos procesos implica una gran complejidad que se ve aumentada por el hecho de que interactúan entre sí en forma paralela.” P.4

La lectura desde esta perspectiva, es concebida como un proceso interactivo, cuyo resultado es la construcción del significado del texto. Proceso constructivo en el cual confluyen tres subprocesos paralelos que interactúan en forma simultánea, y a la vez, al interior de cada proceso, siendo estos:

a) **Reconocimiento de palabras:**

(incluye los patrones gráficos de letras): aún este proceso implica el reconocimiento de aquellos patrones gráficos que, siendo distintos, son interpretados de manera igual en función del contexto en donde se encuentran insertos; ejemplo: THE CHT. No se puede sostener una posición simplista de todo o nada en el reconocimiento de las diferentes letras, porque éstas pueden cambiar según el contexto en donde se ubiquen.

b) **Análisis sintáctico:**

“ Mediante el análisis sintáctico se identifican las relaciones estructurales entre las palabras, permitiendo así transformar las cadenas de palabras en una representación semántica.” P.5

“ Un análisis sintáctico de cada oración es un requisito previo para su comprensión.” P.5

c) **Análisis semántico:**

Existen varias teorías lingüísticas relacionadas con el análisis de las oraciones.

“Estas teorías sobre el análisis sintáctico proporcionan respuestas parcialmente diferentes a cuatro cuestiones básicas: si el análisis sintáctico que realizamos los humanos es determinista o no; si es un proceso unitario o existen diferentes estadios; si está dirigido o influenciado por la información léxica; y si es un proceso autónomo, o módulo, como han defendido algunos autores, o tal como estamos defendiendo está influenciado por consideraciones semánticas y pragmáticas.” P.7

3. **Tiene un resultado:**

“ La comprensión del discurso tiene como resultado la construcción de una representación mental del significado del mismo; es decir, supone la transformación de símbolos lingüísticos en mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento.” P.3

“.....el resultado de la comprensión supone la **construcción** de un modelo mental, **situacional**, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto.....” p.3

La comprensión tiene un carácter constructivo y referencial. Cuando una persona lee un texto, lo que hace es **construir un modelo situacional de lo que dice el texto**, a partir de los elementos proporcionados por el texto mismo, y aquellos que el lector añade de su experiencia del mundo y conocimientos que posee del mundo. Lográndose una conjunción entre *lo dado* por el escritor del texto, y lo aportado por el lector; construyéndose así un modelo mental integrado por los dos componentes.

2. Vidal-Abarca y Gilabert

Por otro lado, los planteamientos de Vidal-Abarca y Gilabert (1991) en lo que respecta a su explicación del proceso lector resultan de vital importancia en el análisis del proceso lector de nuestras estudiantes de licenciatura. Ellos describen un panorama general del proceso lector fluido, cuya concepción de lectura se sintetiza en entenderla como un proceso muy complejo en el cual influyen un buen número de factores, destacando en dicho proceso: *dos componentes básicos*:

- 1er Componente: **.El acceso léxico: es el proceso de reconocimiento de una palabra como tal.**
 - a) *Comienza con* la percepción visual (percepción de rasgos gráficos como letras y palabras.
 - b) Se accede al léxico directo o indirecto: reconocimiento de una palabra familiar de un solo golpe de vista o cuando se encuentran términos desconocidos.
- **2º. Componente: La comprensión:** este componente tiene **dos niveles**:

1er. Nivel: Comprensión de proposiciones del texto: es el nivel más elemental y se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales, es decir, de la información suministrada por el texto mismo, y de los elementos subjetivos, es decir, del conocimiento almacenado en la memoria del sujeto. Este tipo de comprensión se lleva a cabo casi en forma automática. El primer nivel de comprensión, junto con el componente de acceso léxico, se conoce como: **microprocesos**.

2º. Nivel: (Nivel superior de comprensión) **Integración de la información suministrada por el texto:**

“ Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que está leyendo tanto dentro de la frase, como dentro del párrafo o del texto entendido como un todo.” P.20

Este nivel es consciente, no automático, y se dedican la mayor parte de los recursos cognitivos del sujeto en su lectura. A estos procesos se les conoce como **macroprocesos**.

“...para que se produzca una comprensión efectiva de un texto es necesario que el sujeto posea unos conocimientos generales sobre lo que está leyendo. No se trata únicamente de que conozca los términos o el vocabulario que se está empleando, sino que el sujeto puede enmarcar el contenido dentro de los esquemas generales disponibles en su memoria. Por eso, aunque dispongamos de un diccionario junto a nosotros o alguien nos diga el significado de los términos con los que nos encontramos, hay textos que nos resultan difícilmente inteligibles y tenemos que abandonar su lectura porque carecemos de esos esquemas previos.” P.21

Los macroprocesos se dan gracias al conocimiento general que posee un lector de la *estructura de los textos*. En el caso de los textos de carácter científico se dice que:

“ Los textos científicos expositivos tienen otras estructuras. y cuyo conocimiento ayuda igualmente a la comprensión a este nivel superior.” P.21

Al igual que García Madruga y colaboradores Vidal-Abarca y Gilabert se inscriben en un *modelo de lectura Interaccionista*, destacando la importancia del sujeto lector en la construcción del significado, el cual está compuesto, como hemos reiterado, tanto por los elementos que aporta el texto, como de los aportes del sujeto lector.

Haciendo eco de sus palabras se dice que:

“ Hoy en día hay un acuerdo bastante generalizado en afirmar que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente. En otras palabras se enfatiza el aspecto <<constructivo>> de la comprensión.” P.23

Ahora bien, en la construcción de la comprensión se ponen en marcha diversos procesos psicológicos, en particular de tipo cognitivo, aunque no de forma exclusiva.

Con el objetivo de dar pie a saber sobre estos procesos se podrían deslizar las siguientes interrogantes: ¿ Qué procesos ponen en marcha los lectores para comprender o captar *el significado global* de lo que el texto quiere decir? ¿ Cómo se integra el conjunto de proposiciones de un texto?

Estas cuestiones refieren a los Macroprocesos indispensables en los niveles de comprensión global o de nivel superior.

Veamos con mayor detalle sus implicaciones. En primer lugar hay que destacar que estos procesos son los responsables de que una persona entienda el significado global (*representación coherente*) de un texto, así como captar las ideas principales, hacer un resumen o realizar esquemas. Si se ha de tener una comprensión global entonces el lector tendrá que formar una macroestructura del texto, entendida ésta como una descripción semántica del contenido global del texto, requiriéndose para ello la base del texto mismo.

La *base del texto* está formada por el conjunto de las proposiciones que integran el texto; mismas que son la representación conceptual de las frases del texto, llamadas de primer orden ya la vez sirviendo de punto de partida al lector para construir otras proposiciones, llamadas estas de segundo orden o también nominadas como macroproposiciones o proposiciones de alto nivel.

En palabras de los dos autores de referencia:

“ Estas macroproposiciones no son únicas, es decir, diversos lectores pueden formar diferentes macroproposiciones a partir del mismo texto, dependiendo de factores contextuales tales como conocimientos previos, esquemas de contenido o esquemas textuales. Las macroproposiciones tampoco se forman de una vez ni tienen todas el mismo nivel, es decir, un lector puede formar macroproposiciones de nivel superior a partir de otras macroproposiciones de nivel inferior.”p.24

¿Cómo se forman las macroproposiciones?

“...se realiza. a partir de la aplicación de unas reglas llamadas <<macrorreglas>>.” p.24

Según Teun van Dijk, existen tres tipos de macrorreglas que son:

1. **Supresión:** se eliminan las proposiciones que no son importantes o ya están contenidas en otras proposiciones.

2. **Generalización:** se crean otras proposiciones con un sentido más inclusivo o proposiciones más abstractas.

3. **Construcción:** se crea una proposición más general que comprende a una secuencia de proposiciones.

“ Estas macrorreglas relacionan secuencias de proposiciones con otras secuencias a un nivel mayor y, de esta forma, se deriva el significado global de un párrafo o bien del texto completo a partir de las proposiciones semánticas del discurso. Estas reglas son recursivas, es decir, se pueden aplicar una y otra vez, cada vez a un nivel más alto, de lo cual se sigue que la macroestructura del texto tiene un carácter jerárquico estableciendo diversos niveles dentro de la estructura del texto.” P.25

En el mismo sentido:

“ Estas macrorreglas operan a partir de secuencias de proposiciones. Ahora bien, también existen <<macroestrategias>> que operan sobre el conjunto del discurso.” P.25

El servicio que prestan las macroestrategias resulta vital en la construcción del significado y por lo tanto de la comprensión lectora porque:

“Las macroestrategias permiten al lector hacer inferencias y anticipaciones acerca de las macroproposiciones probables del texto.” P.26

Estas inferencias y anticipaciones, o hipótesis acerca de lo que va ir apareciendo más adelante en el texto, son confirmadas o refutadas en la medida en que se avanza en la lectura del texto.

Según Vidal-Abarca y Gilabert existen dos tipos de *macroestrategias* que son:

1. **Contextuales:** se derivan del conocimiento del mundo por parte del lector, cuando un lector tiene un conocimiento determinado acerca de un tema, éste le puede ayudar a comprender o predecir y recordar el contenido del texto.

Hay macroestrategias contextuales que se derivan del conocimiento del sujeto acerca de determinados tipos de discurso.

2. **Textuales:**

“ Estas estrategias son aplicadas por el autor con el fin de que las ideas que quiere transmitir puedan ser claramente comprendidas por el lector.” P.26

Otro concepto central en esta perspectiva sobre el proceso lector y su correspondiente visión sobre la comprensión es lo que se ha llamado como la superestructura de un texto, consistente ésta en:

“ La aplicación de estas macrorreglas y macroestructuras se vería facilitada por unos esquemas organizativos que proporcionan una estructura al texto considerado como un todo. Estos esquemas organizativos o superestructuras, también llamados estructuras esquemáticas...”p.26

Igual se dice que:

“ El funcionamiento de estas superestructuras en la comprensión tiene un carácter interactivo, al igual que en el caso de la macroestructura. Así en la medida en que el texto tenga una estructura textual adecuada a los propósitos del escritor y se acompañe de señales superficiales que hagan patente dicha estructura... se facilitarán los procesos abajo-arriba del lector. Igualmente, en la medida en que esas estructuras estén en la mente del lector y no sólo en el texto, se facilitarán los procesos arriba-abajo.”. p.26

3.David Cooper

En tercer lugar se exponen, en forma por demás esquemática, las consideraciones teóricas de David Cooper (1998) relacionadas con su concepción de comprensión, la importancia de los esquemas y el valor didáctico de la enseñanza directa en los programas de comprensión lectora.

El interés por estudiar la comprensión no es reciente, data desde principios del siglo XX, sin embargo, desde hace ya varias décadas ha ocupado un lugar muy importante en las investigaciones de la psicología, la pedagogía y la lingüística.

Lo que sí ha cambiado es la concepción sobre cómo se da la comprensión lectora. Antes se creía que:

“... era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. ... a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la codificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto, la comprensión *no* tenía lugar de manera automática.” p.17

La estrategia que usaban los docentes consistía de forma predominante en preguntas literales, dejando de lado:

- 1.Habilidades de inferencia
- 2.Análisis crítico del texto
- 3.Habilidades de lectura en general.

Los profesores se dieron cuenta que sólo plantear preguntas estaba directamente conectada con un propósito más evaluativo que formativo.

En los años 70 y 80 se comenzó a investigar en otra dirección, sobre todo teorizar sobre: **CÓMO COMPRENDE EL SUJETO LECTOR.**

Este nuevo enfoque sobre el cómo comprende un lector queda de manifiesto en las siguientes declaraciones hechas por Cooper:

“La comprensión tal y como se le concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984) . La comprensión a que el lector arribe durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven gatilladas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Esto no significa que el lector deba de ser capaz de decodificar oralmente cada palabra contenida en la página, pero sí ha de

manifestar cierta habilidad de decodificación mínima para que haya comprensión. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión". pp. 17-18

Lo que configura la comprensión es la interacción entre lector y texto en cuya relación compleja no predomina un solo elemento de la relación, sino los dos son tenidos en cuenta en una constante interacción, transacción y permanente tensión, por ello Cooper reitera:

"La definición de comprensión que aquí ofrecemos se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para sí elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas." P.21

De ahí que la siguiente pregunta refiera no sólo al lector en su responsabilidad de actualizar el texto, sino también en el reconocimiento de los rasgos o características textuales.

¿Qué se requiere para que un lector comprenda la palabra escrita (el texto)?

Por medio de dos vías el lector interactúa con el texto para **elaborar su comprensión**:

1. Entender cómo el autor del texto ha estructurado u organizado sus ideas y la información que el texto le está ofreciendo. (identificación de la estructura textual y comprensión del contenido textual).

2. Relacionar las ideas y la información que el texto le ofrece con las ideas o datos que el lector tiene almacenados en su memoria. (relación entre conocimiento previo (esquemas de conocimiento) y el conocimiento que le está proporcionando el autor del texto).

Por lo tanto, lo anterior nos permite por contraste hacernos la siguiente interrogante:

¿Qué no es la comprensión?

La comprensión no consiste en la mera deducción del significado a partir del texto, sin a esta información se le añaden las experiencias del lector, las cuales son gatilladas o disparadas (activadas) cuando el lector va leyendo el texto.

" El lector elabora el significado combinando la nueva información de la que le provee el autor con la información almacenada en su mente." p.18

La extensión de un texto es un factor muy importante en la comprensión del mismo, por ello:

"A medida que el lector avanza a través del texto, va obteniendo información adicional; dicha información activa otras ideas contenidas en su memoria y le ayuda a elaborar significados adicionales. ... A medida que el lector obtiene información adicional del texto, puede relacionar dicha información con la que está almacenada en su memoria y, de ese modo, elaborar el significado." Pp.18-19

Por todo lo dicho entonces Cooper define la comprensión como:

“... el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.” p.19

“ Los datos de que disponemos hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto.” p.22

“La comprensión no es un conjunto de tales habilidades, sino un *proceso* a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.” p.23

“... la comprensión es un proceso y consiste en elaborar el significado relacionando la información del texto con las propias experiencias...” p.23

Esquema, información previa y comprensión

¿Qué es un esquema?

Se cita en extenso:

“ Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (Rumelhart, 1980). La teoría de los esquemas explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos. El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna (o ha tenido sólo una experiencia limitada) en un tema determinado, no dispondrá de esquemas (o sólo dispondrá de esquemas insuficientes) para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible. ... Esta información previa del lector parece incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas.” Pp.19-20

Para entender bien un texto se requiere echar mano de los esquemas que el lector ya posee sobre un tema y también reconocer las claves proporcionadas por el propio texto.

“Quienes comprenden verdaderamente un párrafo recurren a un proceso *interactivo* basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del texto. Aun cuando ambos procesos ocurren de manera simultánea a medida que los lectores comprenden un texto, son los esquemas del lector lo que proporciona la estructura requerida para asociar el significado con el texto (Anderson y Pearson, 1984).” p.21

La comprensión es un proceso interactivo de construcción o elaboración del significado, en donde tanto los esquemas de conocimiento que posee el lector como las características o claves del texto tienen una participación conjunta e interactuante si no hasta transaccional, es decir, cada uno se cambia o se transforma por efecto de su interacción con el otro.

“En síntesis, los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas. Si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema acerca de ese tema si se le brinda información suficiente para ello. A medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la información novedosa con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían constantemente.” p.21

El tipo de texto y la comprensión

Los textos poseen ciertos rasgos o características, lo cual es muy importante tomar en cuenta en lo que se refiere a la construcción del significado; significado que es, a la vez proceso y resultado de la colaboración entre los rasgos textuales y los aportes del lector. En lo que respecta a los rasgos del texto, es de vital importancia su estructura, entendida ésta como:

“La organización de ideas en un trozo escrito se conoce como **estructura del texto**.” p.21

En forma general los textos se han clasificado en dos tipos:

a) **Textos narrativos:**

“... cuentan una historia y son materiales de tipo literario.” p.21

b) **Textos expositivos:**

“... brindan información y refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales.” p.21

“Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los diferentes tipos de texto.” p.21

Establecer una *enseñanza directa* en torno a las estructuras de los textos y sus peculiaridades, ha puesto de relieve un efecto positivo en la comprensión de los textos por parte de los estudiantes.

El modelo para la instrucción directa consiste en una enseñanza intencional y dirigida hacia al “*cómo hacer*” de la lectura. El docente:

“Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender; les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido; y les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.” 59

Las habilidades de comprensión

¿Es posible enseñar a los alumnos ciertas habilidades para que comprendan mejor?
¿Qué es una habilidad?

“Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981).” p.22

Se cree que es posible enseñar a los estudiantes a crear ciertas habilidades de comprensión.

“Se supone que el rendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una habilidad determinada y practicar dicha habilidad. El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.” p.22

En general entre los estudiosos no hay acuerdo en un listado de habilidades, sin embargo se mencionan las siguientes:

- Identificación de la idea principal
- Identificación de los hechos narrados (secuencia)
- Identificación de los detalles

- Identificación de las relaciones causa-efecto
- Identificación del significado de las palabras

Pero cabe decir que la comprensión no consiste en un conjunto de habilidades bien diferenciadas, como lo afirman los gestálticos: la comprensión como *un todo* no es la mera suma de las partes, sino un entramado complejo de las mismas. En todo caso si se han de enseñar estas habilidades es necesario no enseñarlas de forma separada sino articuladas con textos reales, por eso lo que se tiene que enseñar es a que el lector identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa que dispone, tomando en cuenta el tipo de texto.

La clave de una enseñanza basada en el nuevo concepto de comprensión consiste en: ayudar al lector a que relacione la información obtenida del texto con las experiencias y conocimientos que posee el lector.

¿Qué tipo de indicaciones prácticas, en el plano de la enseñanza, se desprenden de este marco de conceptos?

1. Hay que centrarse en las habilidades y procesos que habrán de ayudar al lector a extraer las claves necesarias del texto y relacionar esas claves con su experiencia previa.
2. Hay que enfatizar en dicho proceso el poner en juego esa habilidad, en lugar de inculcarla por el mero hecho de inculcarla.

Según ciertas investigaciones:

“... los alumnos tienen más éxito en los casos de comprensión literal, pero su rendimiento decae cuando se trata de mejorar la comprensión inferencial o crítica... Este último tipo de comprensión depende en mayor grado de la práctica de enseñar a los alumnos los aspectos procedurales de la comprensión, por lo que tal vez sea preciso agregar esas habilidades a los programas de enseñanza existentes o fortalecer su entrenamiento dentro de ellos.” p.24

En el mismo sentido lo mencionado en las siguientes citas es elocuente:

“Aquello que suele denominarse habilidades de comprensión no es nada más que las diversas tareas o formas de comprensión en las que ha de concentrarse el lector enfrentado a un texto. ... El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el <<proceso>> de comprender y cómo implementarlo.” Pp. 24-25

“El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes.” p.25

“Es preciso revisar a la vez la forma de enseñar las habilidades de comprensión. Buena parte de la así llamada enseñanza de habilidades relacionadas con la comprensión está desgajada de las líneas fundamentales que sigue el proceso de la lectura. En virtud de lo cual, los psicólogos y educadores insisten en la necesidad de que la enseñanza de cualquier habilidad o proceso referido a la comprensión esté directamente relacionado con los textos que verdaderamente se leen (Palincsar y Brown, 1984; Cooper et al., 1979). Puede que la clave en la enseñanza de la comprensión estribe no tanto en lo que se enseña sino en cómo se lo enseña.” p.25

Qué enseñar en comprensión

“... la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto.”
p.26

Este proceso depende de dos cosas:

1. Comprender cómo un el autor estructuró sus ideas y comunicó cierta información, lo cual implica tomar muy en cuenta los rasgos característicos del texto (estructura, contenido y extensión) en cuestión.

2. Relacionar estas ideas contenidas en el texto con las ideas o la información que el lector tiene contenidas en su memoria o las sabe ya, es decir, con los esquemas de conocimiento del lector. Estos esquemas se van desarrollando con las experiencias que va obteniendo el lector.

A continuación se describe de manera esquemática el tipo de habilidades que, según criterio de Cooper debieran de ser los contenidos de una enseñanza en comprensión:

HABILIDADES Y PROCESOS QUE HAN DE ENSEÑARSE EN LOS PROGRAMAS DE COMPRENSIÓN.

I. HABILIDADES Y PROCESOS RELACIONADOS CON CIERTAS CLAVES PARA ENTENDER EL TEXTO.

HABILIDADES DE VOCABULARIO: no se puede comprender adecuadamente un texto si se desconoce el significado de las palabras que se emplean en el, por esta causa uno de los aspectos centrales de un programa de enseñanza de la comprensión lectora radica en aprender a buscar el significado de las palabras ampliando con esto el vocabulario que se tenga (lexicon).

1. Claves contextuales: mediante este recurso se infiere el posible significado de una palabra desconocida sabiendo lo que significan las otras en medio de las cuales se encuentra la palabra que se ignora su significado.

2. Análisis estructural: El lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.

3. Habilidades de uso de diccionario: Recurriendo a diccionarios o enciclopedias, según el tipo de palabra que se trate y su densidad conceptual.

I. IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN RELEVANTE EN EL TEXTO

1. Identificación de los detalles narrativos relevante:

“El lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.” p.27

- Personajes
- Escenario
- Problema
- Acción
- Resolución

2. Identificación de la relación entre los hechos de una narración: Una vez identificados los elementos fundamentales de un relato el lector determina cómo se relacionan, esto con la intención de comprender de forma global la historia. Lo cual requiere del conocimiento de las relaciones causales y también de las secuencias, es decir: los hechos están ocasionalmente relacionados porque suceden en una secuencia determinada.

3. Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos: “El lector identifica ciertos detalles relevantes o importantes para los objetivos que persigue el leer materiales expositivos.” p.28

4. Identificación de la idea central y de los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo:

“El lector determina la idea central en un texto expositivo e identifica aquellos detalles que la sustentan. Se debe enseñar a los lectores cómo determinar la idea fundamental del autor utilizando los detalles que la sustentan.” p.28

5. Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo:

“El lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas. A través de tales estructuras, puede apreciar las relaciones existentes entre las ideas contenidas en el material expositivo y, de ese modo, comprender ese material.

... **a) Descripción:** El autor presenta información acerca del tema o brinda algunas características del mismo.

b) Agrupación: El autor presenta ideas relacionadas y agrupadas; ello permite apreciar una secuencia aparente.

c) Causa-efecto: el autor relaciona ideas de modo que todo ello permite inferir una relación causa-efecto o dicha relación queda implícita.

d) Aclaración: El autor plantea un problema, una interrogante o una acotación que van seguidas de una solución, una respuesta o una réplica.

e) Comparación: El autor sugiere que advierta las semejanzas o diferencias entre dos o más objetos o ideas.” Pp.28-29

II. PROCESOS Y HABILIDADES PARA RELACIONAR EL TEXTO CON LAS EXPERIENCIAS PREVIAS.

A) INFERENCIAS:

“Se enseña al lector a utilizar a información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto.” p.29

B) LECTURA CRÍTICA:

“Se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Esto le exige apoyarse en su experiencia previa.” p.29

1. Hechos y opiniones:

“Se enseña al lector a reconocer que los hechos son reales, objetivos, y pueden ser demostrados y que las opiniones reflejan el sentir o las creencias de una persona y no son necesariamente reales.” P.29 (Sic)

2. Prejuicios:

“Se enseña al lector a reconocer al prejuicio. Un autor evidencia sus prejuicios cuando demuestra sus sentimientos a favor o en contra de algo.” p.29

3. Suposiciones:

“Se enseña al lector a reconocer las suposiciones, es decir las afirmaciones que se dan por sentadas, cuya verosimilitud no es cuestionada.” p.30

4.Propaganda:

“ Se enseña al lector a reconocer la propaganda, el material escrito para convencer a alguien de que adopte una postura a favor o en contra de algo.” p. 30

“ Se debe enseñar a los alumnos procesos que les permitan integrar los elementos derivados de una lectura crítica del texto, tales como:

1. Leer intentando captar la idea general que sugiere el autor y aquello de lo que intenta persuadir a sus lectores.
2. Recurrir a técnicas que les permitan formularse interrogantes acerca de lo que el autor plantea.
3. Comparar la información que están leyendo con lo que ya saben, o buscar información adicional en otra fuente.
4. Evaluar lo que leen.” p.30

C) REGULACIÓN:

“Se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen, cuando sea necesario.

- 1.Resúmenes
- 2.Clarificaciones
- 3.Formulación de preguntas
- 4.Predicciones.” p.30

Otros factores condicionantes de la comprensión además del tipo de textos

-El lenguaje oral: Según ciertos investigadores, existe una fuerte relación entre lenguaje oral y capacidad lectora, porque la capacidad oral está directamente vinculada con los esquemas de conocimiento previo de las personas.

“El alumno con un lenguaje oral limitado o una base lingüística diferente a la del idioma que se utiliza en la escuela no entiende los patrones y conceptos básicos de esa lengua. Por tanto no dispondrá de una base sólida para implementar la lectura y la comprensión.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. ... el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos. ...antes de que esos alumnos puedan aprender a leer y comprender un texto, tendrán que desarrollar cierta destreza mínima con el lenguaje oral.” p.31

-Las actitudes: por supuesto la actitud con la que un lector se acerque a realizar la lectura influye en forma decisiva en lo que se entienda del texto. Una persona con una actitud negativa es muy probable que entienda lo mismo que una persona con una actitud positiva, sin embargo, quizá su actitud influya en no realizar todas las tareas a las que el texto le encamina o desafía.

-El propósito de la lectura: no cabe la menor duda que, en función del objetivo que tenga una persona para acercarse a un texto dependerá mucho su comprensión del texto. El para qué se acerca uno a un texto influye en forma determinante, no sólo en el nivel de comprensión del mismo, sino también lo que se discrimine del mismo, así como el esfuerzo empleado en la construcción del significado. Si una persona sólo tiene la intención de contar con una visión global de un asunto no requiere de un análisis detallado, por el contrario si una persona busca entender cada minucia del texto su lectura será radicalmente distinta. El propósito con el cual se lee implica una atención selectiva del texto. Además, el objetivo del lector no siempre concuerda con el objetivo del escritor del texto, sin embargo, el objetivo que predomina en la lectura es el del lector, el cual hace uso del texto según sus intereses.

En el mismo sentido, el que un profesor establezca con toda claridad cuál es el objetivo al hacer uso de un texto, establece un marco de referencia vital para establecer los límites de su profundización. La claridad en los objetivos sirve como marco de referencia tanto para el profesor como para el alumno, más allá de los objetivos originales bajo los cuales fue elaborado el texto.

-El estado físico y afectivo en general: este aspecto está directamente vinculado con lo que hemos dado en llamar las condiciones contextuales de la lectura. No sólo la lectura sino todo tipo de aprendizaje está directamente influido por el estado físico y afectivo de la persona. Cualquier persona con buena salud, buena visión, bien nutrida, atenta y sin obstáculos representativos en lo afectivo tiene mayores posibilidades de llevar a buen término una lectura que una persona enferma, mal nutrida, desvelada, cansada, aburrida y sin atención efectiva.

4. Mendoza Fillola

Antonio Mendoza Fillola (1998) Doctor en filología románica y catedrático de didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Barcelona, desde un marco teórico referido a la teoría de la recepción de W. Iser, hace ver la importancia de reconocer la actividad del sujeto lector en el proceso de construcción del significado.

El lector es un receptor-constructor de los significados, los cuales no están sólo en el texto, sino sobre todo se aportan al texto por parte del lector, de tal manera que el lector *actualiza al texto*, en otras palabras el lector se constituye en el propio sistema de referencia del texto: el lector es el condicionante responsable de la actualización de los significados textuales de acuerdo con los aportes personales que le añade al texto.

Esta perspectiva sobre la importancia de la actividad del lector, de ninguna manera deja de lado los rasgos propios del texto. Al respecto, cabe decir que durante mucho tiempo las teorías que predominaron en la interpretación sobre el proceso lector fueron las teorías formalistas cuyo énfasis estaba puesto en los rasgos estructurales de los textos y poco o nada en el lector. La teoría de la recepción por el contrario contrasta por su énfasis en el lector.

Para nuestro caso, en donde ya hemos expuesto las perspectivas de García Madruga (1995) Vidal-Abarca y Gilabert (1991) y Cooper (1998) resulta sano incorporar algunos aportes de esta importantísima postura que ha venido a crear un equilibrio entre aquellas posturas que enfatizan las características de los textos y las que enfatizan la actividad comprensiva e interpretativa de las teorías de la recepción de Werner Iser.

El lector es quien le confiere vida al texto, amén de que en general los textos son escritos teniendo como finalidad precisa al lector.

En ese sentido la lectura no se circunscribe a un fin utilitario sino incluso lúdico. En lo que respecta al plano utilitario la lectura es una actividad fundamental en la recepción de los saberes socialmente construidos aunque también un excelente vehículo reconstructor de los mismos saberes, lo cual exige que el lector tenga una amplia participación en la asignación de significado y formulación de interpretaciones.

Leer, pues no sólo es reconocer las palabras, sino sobre todo entenderlas e incluso, lo más importante, interpretarlas, o lo que es lo mismo:

“... saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios.” p.14

No obstante este énfasis en la participación del sujeto lector (sus saberes, vivencias, sentimientos y experiencias), también está presente la consideración del texto detectando sus pautas y los indicios que propone para a partir de ellas inferir, comprender y elaborar interpretaciones.

De ahí que comprender un texto esté condicionado por lo que el lector conoce y cómo esos conocimientos se actualizan a lo largo del proceso lector.

En el mismo sentido afirma Mendoza Fillola (1998) lo siguiente con respecto a su concepto de comprensión:

“... la comprensión está en relación con lo habituados que estemos a tratar sobre una temática determinada, a leer un determinado estilo de producción y que la comprensión, por supuesto, depende de la agilidad mental para organizar toda la información que nos transmite el texto. Por ello cabe suponer que la dificultad de recepción lectora no sólo depende de la textualización del mensaje, sino también del dominio de habilidades del lector.” p.17

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

I. ¿Hasta qué página leíste?

Caracterización del texto:

Extensión: 18 páginas

Contenido: epistemológico (altamente conceptual) referido al fundamento epistemológico y científico de la educación especial.

Estructura predominante: enumerativa y explicativa

Grado de dificultad estimado: alto por la naturaleza abstracta de los contenidos.

Resultados sobre la cantidad de hojas leídas:

Número de páginas que leyeron y su frecuencia:

25-	26- IIII	27- II	28- II	29- III	30- III	31- IIII	32- II	33- III
34-	35- II	36- II	37- I	38-	39-	40-	41- I	42- II

Tabla 1 sobre el número de hojas leídas

No lo leyeron: 3

23 se encuentran a la mitad del documento

y sólo 8 dentro en la otra mitad

Sólo 2 personas lo terminaron todo

1 sola persona casi lo leyó todo.

En nuestro caso, casi el 70% se ubicó entre dos y nueve páginas, y sólo un 24.24% entre 11 y 18 páginas, contándose entre ellas sólo un 6% que lo leyó todo, superándolo incluso el porcentaje de quienes no lo leyeron que alcanzó un 9%. (Véase la tabla 1)

Un supuesto que no siempre tiene sustento es que cuando un profesor les proporciona un texto a sus estudiantes ellos lo van a leer. No, no siempre sucede aunque uno lo de por sentado.

Pero como las lecturas que proporcionamos son, en la mayoría de los casos, muy extensas, la pregunta sobre que si leyeron se vuelve relativa a más bien cuánto de todo el artículo leyeron, es decir, aunque se puede no leer nada o leer todo el texto, el saber cuánto del texto se ha leído puede resultar un buen indicador de muchos procesos relacionados con el hecho lector.

Desde la falta de costumbre para leer, hasta los serios obstáculos para desentrañar el significado de un texto, pueden ser indicadores de la cantidad de páginas leídas. En el mismo sentido, es probable que se pongan en evidencia otros procesos interesantes como son:

- No sólo la costumbre lectora, sino el ritmo de lectura ligado a las habilidades de lectura.
- Los conocimientos previos que se tengan sobre el tema, dado que, un tema entre más familiar más rápido se aborda.
- El uso de las estrategias de estudio adecuadas

- El tiempo que se concedió para realizar la lectura
- Las condiciones del ambiente lector
- Los recursos textuales (diccionarios, enciclopedias, libros de consulta sobre el tema, acceso al internet, etc) con que se pueda resolver una duda.
- La naturaleza del contenido y su complejidad temática.

II. ¿Cuáles fueron las principales dificultades para poder comprender el texto?

A. QUIENES LEYERON EL TEXTO	1. Referidos a los rasgos textuales	<ul style="list-style-type: none"> a) El carácter del léxico usado (científico, no familiar, técnico, elevado, poco cotidiano) b) Aspecto tipográfico (tamaño de la letra, algunas palabras estaban incompletas – copias borradas-) c) La estructura de algunas oraciones es complicada d) Se le hizo confuso (la redacción del texto)
	2. Referidos al lector	<ul style="list-style-type: none"> a) Carencia de los conocimientos previos (se desconoce el significado de los términos usados en el texto) b) Carencia de vocabulario c) Condiciones físicas adversas (tener sueño, cansancio, dolor de cabeza) d) Falta de concentración e) No se profundizó en la lectura f) Falta de hilación por causa del desconocimiento del léxico g) Estado de ánimo inadecuado (provocando falta de interés y atención) h) Se leyó demasiado rápido
	3. Referidos al contexto	<ul style="list-style-type: none"> a) Falta de tiempo b) De parte del profesor no se especificaron los objetivos para realizar esta lectura c) Se leyó en una hora inapropiada d) Se leyó en un lugar de mucha distracción e) Ruido en la casa
B. QUIENES NO LEYERON EL TEXTO		

Tabla No. 2 Descripción de las principales dificultades para acceder a la comprensión del texto

En la tabla No. 2 Se han organizado las principales dificultades que las estudiantes estimaron en cuanto acceder a la comprensión lectora. Destacan, como ya se ha dicho las tres categorías básicas del proceso lector, mismas que han servido como contenedores de diversos factores pormenorizados.

De inmediato salta a la vista la complejidad del proceso lector, que no se reduce a un solo factor por importante que sea, sino a un entramado de relaciones.

En lo que respecta al texto, se detalla en primer lugar el problema léxico, el cual, aunque para muchos investigadores sea parte de los microprocesos (casi automáticos), en el caso del lenguaje científico supera con creces la adjetivación de automático y más bien se ubica entre los principales causas que inciden en la incompreensión de este tipo de textos.

El lenguaje científico o epistemológico, está fuertemente ligado a un campo disciplinar y representa un verdadero idioma a aprender. Acceder a su significado no es una cuestión sencilla de acudir a un diccionario, sino remite a la construcción de una red compleja de nociones entrelazadas que forman justamente un corpus de conocimiento.

Si a esto le agregamos el hecho de que los conceptos científicos son verdaderas construcciones históricas cuyos significados se van reconfigurando o incluso abandonando y dando lugar a otros, esto complejiza el acceder a dicho lenguaje, que si bien se objetivan mediante la unicidad de las palabras, sus múltiples conexiones son evidentes.

Aún más, si los términos usados pertenecen al ámbito de las ciencias sociales en cuyo seno coexisten paradigmas distintos generándose múltiples interpretaciones sobre los mismos asuntos.

Esta complejidad entraña acceder al léxico, cuestión nada mecánica, sino todo lo contrario representa un desafío mayúsculo.

No por nada la mayoría de nuestras estudiantes expresó como principal dificultad el tipo de palabras o términos “elevados” que son utilizados en el texto.

Esta cuestión se vincula directamente con otro factor de carácter subjetivo, es decir, ligado a las condiciones del sujeto: los conocimientos previos sobre la temática y las habilidades de comprensión lectora.

Ha llegado a ser un lugar común el hecho de que *entre más se sepa sobre un tema o se tenga mayor familiaridad, el nivel de comprensión será mayor*. En este rubro, los conocimientos sobre estas temáticas con los que acceden nuestras estudiantes a la licenciatura son muy raquíticos, o incluso nulos. Esto hace pues que la tarea de comprensión sea muy difícil.

Se podría pensar que de nada vale la pena enseñar cosas sobre las cuales se tienen pocos insumos, pero bajo otro lente se cree que ahí precisamente radica el reto de hacer posible el conocimiento, siempre y cuando se proporcionen los recursos educativos adecuados para que se aprenda. ¿Se pueden enseñar los contenidos de nuestra disciplina y su estatus epistemológico? Representa una cuestión a debate.

Optando por creer que sí se puede por lo menos introducir a nuestras estudiantes al terreno de los fundamentos sobre su saber y hacer, el asunto de acceso al discurso científico es más bien un gran desafío que entraña una tarea de enseñanza comprensiva.

Si bien es cierto que cuando no se tienen los insumos adecuados sobre un determinado tema se entiende poco sobre el mismo, también es cierto que los conocimientos se construyen fincados sobre el trabajo sistemático de apropiación, misma que tiene vacíos constituidos en saberes por construirse. Esta relación dialéctica entre lo sabido (lo dado) y lo por saber (lo posible), representa el núcleo de nuestra convicción.

Pero todo esto no se despliega en el limbo, sino en condiciones históricas concretas, de ahí que el contexto cumpla una función central en el proceso lector.

Particular atención merece el tiempo, no sólo el dedicado a la lectura, sino sobre todo, el *tempus* personal de construcción de los saberes por parte de cada estudiante. Tiempo que no siempre se ajusta a la temporalidad institucional dada, sino gira sobre su propio eje y hace gala de grandes insumos constructivos cuando se trata de comprender de manera real un texto y no meramente pasarle los ojos a las letras o aprenderse mecánicamente los conceptos para luego repetirlos en un examen.

III. Anota cuáles son las palabras o las oraciones que no entendiste

Palabras

Número de frecuencia

Actitudinal	1
Ambigua	6
Ambigüedad	2
Analítica	1
Antifundacionalista (Crítica antifundacionista)	3
Antonomasia	2
Burocrática	1
Campo disciplinar	1
Connotaciones	2
Corriente principal	1
Corpus de conocimientos (Corpus)	3
Crítica de las Ideologías	1
Disciplina científica	2
Dualismos	3
Educación general	1
Educación especial	1
Emancipatoria (Emancipación)	11
Empírico	2
Epistemológica (Epistémico, Epistemo, Estatus epistémico, Reflexión epistémica)	21
Escuela Inclusiva	1
Exotérico	1
Fiducial	1
Génesis	2
Hermenéutica	21

Léxico	2
Mutatis Mutandis	1
Ontológica	2
Paradigma	5
Pedagogía	2
Pluriparadigmática	6
Primacía	1
Práxico	2
Polisémica	12
Ratio	1
Remite	1
Semántico	3
Subjetivismo	1
Unívoco	9

Tabla No. 3 Conceptos desconocidos y su frecuencia

Como ya se expreso en el apartado anterior, uno de los problemas más frecuentes a los que están enfrentados nuestros estudiantes consiste en acceder a la construcción del significado de la terminología empleada por los escritores en ciencias sociales. Como ya señalamos este acceso no es algo que se de en forma automática, porque literalmente se está en la posición de estar aprendiendo un nuevo idioma, el cual tiene sus peculiaridades.

Si nos fijamos en la lista de palabras que no se entendieron y su frecuencia descubriremos varias cosas:

-Por un lado hay términos que podrían ser resueltos de forma muy sencilla en el diccionario, porque su significado puede ser descubierto de forma directa, por ejemplo la palabra *primacia*, de la cual el diccionario Larousse expresa lo siguiente: n.f. Calidad o hecho de ser el primero. 2.Prioridad que se concede a alguien o algo sobre otro u otros. 3.Dignidad u oficio de primado.

-También existen términos que acusan de una amplia polisemia pero que sin embargo determinando el contexto de significación la dificultad queda resuelta, ejemplo de ello lo tenemos en la palabra *corpus o cuerpo de conocimientos*, pudiendo significar, de acuerdo al mismo diccionario lo siguiente:

Cuerpo: n.m. (latín corpus). Toda sustancia material, orgánica o inorgánica: cuerpo sólido, líquido, gaseoso. 2.Cualquier cosa de extensión limitada que produce impresión en nuestros sentidos por cualidades que le son propias. 3.Objeto material: la caída de los cuerpos. 4. Parte material de un ser animado; cadáver: el cuerpo de un hombre, de un animal. 5. Tronco, por oposición a la cabeza y las extremidades; doblar el cuerpo hacia delante. 6. Grueso, densidad, espesura, solidez: una tela de poco cuerpo; vino de mucho cuerpo. 7. Parte principal: el cuerpo de un edificio, de un texto. 8. Conjunto de personas que forman un pueblo, comunidad o asociación, o que ejercen la misma profesión: cuerpo social de la empresa; cuerpo médico. 9. Conjunto de reglas o principios: el cuerpo de una doctrina. 10. ANAT. Nombre dado a diversos elementos anatómicos u órganos. 11. IMPR. Tamaño de un carácter tipográfico. 12.IMPR. Distancia que separa una línea de texto de la siguiente sin interlineado.

13. MAT. En álgebra moderna, anillo tal que, si se suprime el elemento neutro de la primera ley de composición interna, el conjunto restante forma un grupo en relación a la segunda ley. 14. MIL. Conjunto de personas que poseen determinados conocimientos técnicos y que forman una institución militar: cuerpo de estado mayor.

De esta definición y sus diversas aplicaciones dependiendo el contexto en que se esté hablando, bien se podría derivar que cuerpo de conocimientos bien puede hacer referencia a un conjunto de saberes integrados u ordenados, según características del conocimiento científico.

-Sin embargo, saber el significado sobre el concepto de epistemología, nos adentra a una red compleja de significaciones en donde, el contexto de significación se complejiza por lo menos por varias razones:

1. Son conceptos que, en no pocas ocasiones carecen de referentes empíricos concretos y por lo tanto resultan ser meras nociones con un alto nivel de abstracción, lo cual reclama de habilidades de pensamiento que operen con los términos mismos. Es decir son de naturaleza metateórica en muchos de los casos, lo cual refleja, como ya se ha apuntado arriba, un mayor nivel de exigencia del pensamiento.
2. Es un concepto que tiene su origen y desarrollo a lo largo de la historia (diacronía) y por lo tanto lo que significó hace 25 siglos, no es lo que significó en el siglo XVI o lo que significa hoy en el siglo XXI.
3. En segundo lugar, los conceptos están fuertemente anclados a campos disciplinares o conjuntos de saberes altamente organizados, no es lo mismo hablar de lo que significa la epistemología vinculada con el campo gnoseológico o para el terreno científico.
4. Por último, muchos de los conceptos utilizados particularmente en las ciencias sociales están fuertemente vinculados con marcos de interpretación o paradigmas específicos, es decir como lo ha señalado Margaret Masterman, las ciencias sociales son de paradigma múltiple, lo cual significa que un mismo asunto puede ser visto de distinta manera por el marco desde donde se interpreta.

Todas estas condiciones ligadas al conjunto de nociones que requieren aprender nuestras estudiantes, hacen de la tarea de construcción del significado algo realmente complejo, más si sus conocimientos previos son muy precarios y sus habilidades de pensamiento abstracto son muy elementales, como lo reflejan no sólo aquellos términos que podrían ser solucionados directamente con el diccionario, sino sobre todo las nociones más complejas, como por ejemplo: hermenéutica, epistemología, crítica antifundacionista, emancipatoria, paradigma.

De cara a este problema, se podrían estimar algunas acciones concretas tendientes a encontrar una solución:

- a) Abandonar este tipo de contenidos por considerarlos muy alejados de su experiencia y de sus posibilidades de apropiación.
- b) No abandonar la tarea, y más bien acercar al estudiante a una panorámica amplia de lo que tratan los temas de esta naturaleza.
- c) Darse a la tarea de ir construyendo en forma cooperativa (profesor y estudiantes) las nociones y las habilidades que permitan al estudiante adentrarse con mayor profundidad en estos temas, adoptando una perspectiva procesual sobre los mismos.

El actual trabajo de investigación se ubica justamente en esta perspectiva, a razón del convencimiento de que este tipo de contenidos son altamente formativos, no sólo en el terreno de los contenidos en sí mismos, sino también por las habilidades de pensamiento y reflexión con las que vienen aparejadas.

IV. Da una explicación según tu criterio del porqué no las entendiste

Porque	1.No son familiares en mi vocabulario
	2.No son palabras que utilice cotidianamente , no tengo dominio de ellas
	3.No estoy acostumbrada a leer, hay muchas palabras que me son desconocidas
	4.No busqué las palabras desconocidas en el diccionario ni tampoco le puse atención al texto
	5.No son comunes estas palabras en mi vocabulario
	6.No dediqué el tiempo necesario a la lectura y la comprensión
	7.No contesté
	8.No conocía el significado de los términos
	9.No estoy familiarizada con las palabras
	10.No conozco el significado de las palabras
	11. No contesté
	12. No analicé la lectura
	13.No entiendo el lenguaje formal y técnico usado en el texto
	14.No me concentré , el texto usa palabras muy elevadas y es un poco enredado
	15. Nunca había escuchado o visto algunas de las palabras
	16.No tengo costumbre leer este tipo de textos
	17.Ignoro el significado de algunas palabras
	18.No son palabras que pertenezcan a mi vocabulario
	19.No son parte de mi vocabulario común ni tampoco la atención necesaria
	20. No poseo un vocabulario tan amplio ni tampoco hago uso de palabras tan fuera de lo común
	21.No había escuchado estas palabras ni tampoco puse la atención debida
	22.No había escuchado estas palabras
	23.No me enteré de que había que leer
	24.No conocía las palabras
	25.No conocía las palabras
	26.Había palabras nuevas o algunas de ellas se usaban con otro significado

	al conocido
	27.No conocía las palabras, ni hice una buena lectura, ni leí en un lugar adecuado
	28.Se usan palabras con muchos sinónimos y muchos significados
	29.No contestó
	30.Nunca o rara vez había escuchado estas palabras
	31.No estoy familiarizada con este tipo de términos , además este tipo de lectura me parece compleja
	32.Mi vocabulario es muy limitado , además de que los destinatarios de este tipo de lectura poseen conocimientos avanzados
	33.Las palabras me parecen raras y nunca las había escuchado

Tabla No. 4 Factores explicativos de la incomprensión

Las explicaciones están directamente relacionadas con la concepción que uno tenga de las cosas y también de aquellos factores que se consideran determinantes de un fenómeno, también muestran el carácter multifactorial de aquellos fenómenos de alta complejidad como lo es la comprensión de una lectura, que no puede ser reducida a un solo factor por importante que éste pueda ser en esta relación.

De nueva cuenta, en las declaraciones hechas por las estudiantes resalta el factor *familiaridad o conocimientos previos* sobre la temática como una de las razones de mayor peso escénico que se aduce como causa decisiva en el resultado de la falta de accesión al significado del texto.

Palabras que no sólo no son parte del uso cotidiano, sino que no han sido integradas al léxico interno de cada cual, y por lo tanto se desconoce su significado. Por otro lado, no se tiene el bagaje de conocimientos en las cuales anclarlas (representación situacional). Más aún, en muchos de los casos es la primera vez que escuchan este tipo de términos, teniendo como consecuencia un extrañamiento casi completo. amén de que no son de usos corriente en los contextos en que se desenvuelven nuestras futuras docentes.

Hemos hecho referencia a que literalmente para muchas es como si por primera vez se acercaran a conocer un idioma nuevo. Y sin exagerar lo es en un sentido, porque un idioma no sólo es saber el significado de las palabras, sino aprender su función y pragmaticidad, mediante el uso con otros hablantes que comparten ese idioma, el cual también por su uso se va transformando y resignificando, amén de convertirse en instrumentos mediante los cuales se interpreta y comunica el mundo con el que interaccionamos.

Por otra parte, el vínculo que establece este apartado con las declaraciones hechas a la pregunta sobre cuáles habían sido sus principales dificultades para acceder al texto, guardan una relación directa y por ello valdría la pena remitirse a su clasificación de la tabla No. 2 en donde son evidentes los problemas relacionados con el texto, el lector y el contexto.

V. ¿Qué hiciste para resolver la falta de comprensión?

No contestó	
Nada	
<p>Soluciones recurrentes o que con mayor frecuencia se usa para solucionar la falta de comprensión de un texto expositivo de contenido conceptual</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar las palabras para buscarlas en el diccionario. 2. Anotar las palabras para después buscarlas. 3. Buscar en el diccionario el significado de las palabras. 4. Buscar en una enciclopedia. 5. Leer varias veces, regresarse a leer. 6. Releer con mucha atención, releer detenidamente. 7. Continuar leyendo para ver si más adelante se aclaraba, seguir leyendo hasta el final. 8. Concentrarse en un lugar con menos ruido, con sombra, relajarse y releer. 9. Preguntarle algún familiar.

Tabla No. 5 Esquema de respuestas para resolver la falta de comprensión

Existe una fuerte relación entre la concepción que se tiene de un problema y su solución, lo cual no significa necesariamente que la solución que se implemente sea la correcta, ni tampoco que un reflejo del problema. Lo que sí pone de manifiesto es la creencia de que el problema será resuelto implementando acciones específicas.

Antes ya hemos dicho que la naturaleza de los datos obtenidos mediante los testimonios y respuestas de las estudiantes son de naturaleza fenomenológica, es decir, lo que familiarmente o en forma intuitiva se cree que sobre el cómo son las cosas, qué incide en ellas y sobre todo de qué manera se podría incidir en su solución.

Las respuestas obtenidas se presentan en la tabla No.5 y pueden ser esquematizadas así:

1. Echar mano de **recurso extratextuales**:

a) Otros textos

- Registrando la terminología que requiere de una definición, haciendo uso predominantemente del diccionario.
- Buscar en Enciclopedias

b) Recursos humanos

- Preguntarle a familiares

2. Avocarse **al interior del texto mismo intentando encontrarle sentido**:

- Releer (regresarse)
- Continuar leyendo para ver si más adelante se encuentre la respuesta o se aclara más la comprensión.

3. Tener **control de las condiciones contextuales**:

- Concentrarse en un lugar sin ruido

4. Tener **control de los mecanismos psicológicos implicados en el proceso**

- Poner atención (discriminación de estímulos internos y externos)

El anterior esquema pone de nueva cuenta evidencia sobre los pilares que hemos enunciado, mismos que configuran los contornos del campo problemático, pero también el trazo de puntos focales sobre los que cabe una solución ecológica.

Sin embargo, estas no son las únicas respuestas posibles, aunque perfilan líneas de trabajo en las que habría que profundizar.

VI. ¿Dio resultado o no?

Sí	6 18.18%
No	17 51.15 %
Parcialmente	6 18.18%
No contestó	4 12.12%

Total 33 100%

En el mismo sentido de la anterior pregunta se les planteó que hablaran sobre la efectividad de las acciones que habían considerado o empleado en la solución de la falta de comprensión.

Desafortunadamente los resultados no fueron los esperados. ¿Qué faltó? o ¿A qué se debió este aparente fracaso?

Como se puede observar más de la mitad del grupo no obtuvo buenos resultados y sólo un 18 % dijo haber obtenido efectos positivos de la estrategia empleada.

De ello se derivan varias líneas posibles de trabajo analítico:

- 1.No se precisó la dimensión del problema, y por lo tanto la solución empleada no representa una legítima respuesta.
- 2.Aunque se sabía lo que probablemente podría servir para allanar el problema no se implementó de hecho ninguna solución.
3. Efectivamente la estrategia de solución no fue suficientemente aplicada.
4. El recursos aportado en la solución no fue suficiente, requiriéndose otros más para completar una respuesta óptima.
5. No se hizo realmente nada.

Nos inclinamos a pensar que la falta de efectividad está configurada por estas y otras hipótesis.

VII. ¿Recomendarías lo que hiciste?

Sí	16
No	8
No contestó	9

Total 33

Por último el conjunto de preguntas se cierra con esta cuestión prescriptiva, en términos de establecer un juicio de valor sobre lo realizado, a pesar de no haber encontrado una buena respuesta; por ello no sorprende que, aunque un buen porcentaje dijo no haber obtenido buenos resultados, no por ello dejarían de intentarlo con la misma estrategia.

El 48.48% respondió afirmativamente y un 24.24% dijo abiertamente que no, que, sumado al porcentaje de los que no contestaron (27.27%) nos daría la mayoría 51.51%.

ALGUNAS PISTAS DE INTERVENCIÓN

Como ya hemos visto más arriba, algunos de los principales problemas² a los que comúnmente están enfrentadas nuestras alumnas de la licenciatura en educación especial es el acceso al léxico³ especializado, a la falta de un nivel de comprensión óptima de las redes conceptuales del campo de la ciencia y la epistemología, así como también la exigencia de habilidades del pensamiento abstracto.

Sus insumos adquiridos en la preparatoria, en torno a estas temáticas y sus desafíos, están muy alejados de las exigencias derivadas de los textos promedio de la licenciatura en lo correspondiente al plano de las bases epistemológicas de la educación especial, amén de la precariedad de sus habilidades lectoras y de comprensión que, en muchos de los casos no rebasa ni siquiera los niveles elementales educativos.

Cabe señalar que el grado de la problemática en estos últimos casos es especialmente notorio, porque el nudo gordiano no estriba sólo en su falta de conocimiento sobre este tipo de temáticas (o esquemas de conocimiento según Cooper), sino va más allá, e incluye vacíos significativos de los niveles escolares anteriores cuyo efecto nocivo es la ausencia de objetivación de habilidades que ya deberían ser parte del bagaje mínimo de un lector promedio en una licenciatura. Recrudesciéndose el problema cuando dichos contenidos -como ya se dijo- son de índole conceptual, cuyos referentes no siempre están a la mano de los estudiantes en forma concreta, además de estar asociados a marcos de interpretación las más de las veces en pugna.

Frente a esta mirada diagnóstica sobre las condiciones formativas y contextuales de nuestras estudiantes para acceder a los textos que circulan con frecuencia en este tipo de asignaturas, se podría dar lugar a una evaluación permanente, sin que por ello se asegurara un avance en la mejora de dichos procesos; por ello se ha entendido que el verdadero desafío no está solamente en precisar la problemática, sino sobre todo en la búsqueda de algunas pistas que remonten tal situación favorezcan la formación práctica e intelectual de nuestras estudiantes. Desafío de grandes proporciones si se toman en cuenta las implicaciones que conlleva el intervenir pedagógicamente en la construcción de nociones científicas.⁴

² Se sabe que los principales problemas a los que un estudiante de licenciatura se enfrenta con textos expositivos de contenido altamente conceptual, refieren a los tres pilares de la interacción lectora: *texto, lector y contexto*.

³ El problema del *acceso al léxico* no se limita al hecho de contar o no con un diccionario interno (*léxicon*), sino que la terminología especializada de las diversas disciplinas científicas representa amplias redes conceptuales entrelazadas en corpus de conocimientos, así como al hecho de que estas redes se anclan en procesos históricos de reconstrucción e innovación conceptual. También al hecho de que los conceptos en las *ciencias sociales* acusan de una polisemia cuya referencia en la mayoría de los casos señala al hecho incontrovertible de los múltiples marcos conceptuales o paradigmáticos. Nadie ignora que las ciencias sociales, e incluso algunos casos de las ciencias naturales, son de paradigma múltiple o coexisten diversas interpretaciones del mismo fenómeno.

⁴ Uno de los objetivos de cualquier carrera profesional es formar en los estudiantes un marco teórico desde el cual se pueda observar y leer la realidad. La configuración de estos “lentes” desde los cuales se interpreta en forma inmediata lo real, implica un proceso de amplia longitud temporal; mayormente en aquellos casos en donde los conocimientos previos son muy precarios. Dicho de paso, en este trabajo se asume la tesis de Norwood Russell Hanson (1958) en torno a que el saber nos hace ver; una observación que va más allá del aspecto fisiológico de la visión, constituyéndose en una verdadera percepción articulada desde una marco interpretativo.

Por ello pensar en líneas de intervención, debe hacernos recapacitar seriamente en la naturaleza específica de los problemas más comunes descritos por ellas, y los posibles alcances de las estrategias que se empleen en su solución; por lo tanto lo que aquí se describe son algunas de las acciones específicas llevadas a cabo en la cotidianidad del aula, dejando para un trabajo complementario a este los resultados obtenidos.

Como se planteó ya en el marco teórico, todos los autores referidos reconocen el papel central que cumplen los conocimientos previos o los esquemas de conocimiento en la comprensión, teniéndose mayores posibilidades de entender un tema si éste es, en algún sentido, familiar o cercano; de lo contrario, entre más alejado esté de nuestro bagaje de conocimientos, mayor será la dificultad para entenderlo.

Por lo tanto el desafío para cualquier profesor no estriba solamente en la realización de un diagnóstico evaluativo de cuáles son las condiciones con las que cuentan nuestros estudiantes, sino sobre todo, cómo hacer para construir un conjunto de saberes y habilidades que, en forma procesual, cubran estos vacíos.

¿Qué hacer para construir los esquemas necesarios y poder entender un contenido curricular de contenido teórico?

Pensar en esta interrogante nos ubica en el papel definitorio de esclarecer hasta dónde se quiere llegar, es decir, de establecer y definir los objetivos o los alcances del curso, los cuales determinarán hasta dónde se habrá de abarcar y profundizar en un contenido así como la estimación del tiempo que se habrá de emplear y disponer para su consecución.

En la mayoría de las ocasiones el tiempo disponible se consume en demasía en la construcción de los insumos necesarios para poder acceder a un cierto tema, pero sin este proceso constructivo el resultado sería una falta completa de entendimiento del mismo. La decisión en torno de hasta dónde se recorta o hasta dónde se deja para otra ocasión el acceder a un contenido es compleja, no sólo para el docente sino también para los estudiantes. No obstante, el desafío continúa para el profesor, el cual tiene en sus manos el llevar a cabo la implementación y desarrollo de un programa teniendo siempre presentes las condiciones reales de esquemas de conocimiento y habilidades con las que cuentan los estudiantes a su cargo.

Siendo más fácil afirmar que un cierto tema se comprende si la persona sabe ya o posee los esquemas de conocimiento en cuyo seno sean incorporados los nuevos conocimientos; y estando lo difícil en abordar un tema en donde no se cuenta con los insumos necesarios para comprenderla, que son por cierto las más de la veces; en este último caso, la tarea educativa es más compleja y los recursos didácticos requeridos lo son en mayor proporción porque el trabajo del docente debiera de estar centrado en favorecer por parte del estudiante la construcción de los esquemas necesarios para acceder al nuevo conocimiento.

Si el problema más recurrente para entender un texto se finca en la ausencia de los insumos adecuados para constituirse en el destinatario del mismo, se tendrán que construir no sólo como responsabilidad del estudiante por separado, sino sobre todo por la intervención docente mediante acciones específicas fundamentadas en la investigación y el desarrollo teórico.

¿Cómo cuáles?

A continuación se describen algunas de esas acciones que han sido llevadas a cabo en el salón de clases con resultados muy heterogéneos, que en otro trabajo serán abordados.

a) Investigación léxica y construcción de glosarios especializados

Se ha dicho ya que los términos usados en el terreno epistemológico o metateórico, además de los conceptos disciplinares de la educación especial, tienen un nivel de abstracción alta, además de acusar de una polisemia vinculada con marcos de interpretación distintos (coexistencia de paradigmas múltiples), de ahí que una de las primeras tareas a realizar, sea el conocer y dominar el significado de la terminología especializada.

Esta actividad de construcción del significado representa una búsqueda léxica importante. Indagación que no se limita, como ya se dijo, a remitirse simplemente al diccionario, sino a diversos recursos, destacándose entre otros:

1. La consulta de glosarios especializados: porque las acepciones no siempre están reportadas en los diccionarios generales.
2. Indagar en obras que aborden los mismos contenidos pero de forma más simple y,
3. Las explicaciones del profesor en torno al significado de los términos empleados.

Aquí el papel del profesor es decisivo porque sus *esquemas de conocimiento* pueden servir de verdaderos puentes o andamios, posibilitando un mayor acercamiento a lo que se comunica en el texto. Es probable que el docente sea, en ese sentido un mejor interlocutor del texto que el alumno; pero, no obstante esta ventaja pueda servir para ubicar y acercar mejor el tema al estudiante por medio de explicaciones y contextualizaciones ejercidas por el profesor. En ese mismo sentido, los conocimientos que posea el docente sobre las estructuras textuales se pueden convertir en contenido de *enseñanza directa*, en donde se combinen: el dominio que posee del contenido temático y la enseñanza expresa de aquellos conocimientos textuales ligados con el desarrollo de las habilidades lectoras específicas requeridas para acceder de manera óptima a dicho saber.

Desde el punto de vista estrictamente técnico, la construcción en forma conjunta entre profesor y alumnos de glosarios, constituye un excelente recurso que permite, no sólo ir dejando registro de los conocimientos necesarios para acceder a un saber, sino también ser referente constante para otras consultas.

b) La importancia de la contextualización

Por contextualización entendemos varias cosas:

1. Fundamentados en el principio hermenéutico de que un texto tiene que ser interpretado en función de su contexto previo y su contexto posterior, cualquier párrafo, como unidad de texto, debe articularse con los párrafos anteriores y posteriores, así como cualquier parte de ese texto tendría que ser vista en función de todo el texto, esto constituye una primera acepción de lo que entendemos por contexto.

Hemos dicho ya que un texto es un todo y por lo tanto una trama y urdimbre, un tejido complejo de ideas y nociones, de ahí que si queremos tener una buena comprensión deberemos considerarlo en su totalidad y no meramente en sus componentes aislados. Por lo tanto, desde esta noción de contexto llevar a cabo una lectura contextualizada significa ni más ni menos que hacer una lectura integrada del texto, reconociendo jerárquicamente lo más importante de los secundario.

2. Otra acepción de contexto hace referencia a las circunstancias históricas en las que fue escrito el texto. Todo escrito está historizado y hace referencia a su época, así como también al periodo de tiempo en la que fue escrita por el autor. Así como se habla de los primeros escritos de Freud o Piaget, en donde sus teorías comenzaban a fraguarse desde el punto de vista teórico, no representan lo mismo sus últimos escritos, porque algunos conceptos cambiaron o se ajustaron, y otros lograron una mayor profundización.

Contextualizar una lectura, desde esta óptica es hablar de las circunstancias históricas del ambiente intelectual del escritor, pero también del desarrollo del mismo escritor en función de su obra. Así se reconoce la historicidad de los conceptos y sus constantes reconstrucciones.

3. Un tercer sentido de lo que significa la contextualización es reconocer que los conceptos se encuentran ubicados al interior de un campo disciplinarios, el cual representa un marco de significación desde el cual se les asigna ciertos contenidos a los términos y no otro. Entender este nivel de contextualización es tomar muy en cuenta desde qué saber o disciplina se habla.

4. Un cuarto posible significado de contexto es aquel que está referido a un marco conceptual específico. En este marco es posible aglutinar varios teóricos que comparten la misma matriz conceptual y por lo tanto el significado de los términos empleados por esta comunidad de científicos tendrá connotaciones distintas de las de otras comunidades de científicos que acepten otros presupuestos de punto de partida.

5. Por último, otro sentido de contextualización, consiste en reconocer las condiciones en las que se encuentran nuestras estudiantes en lo referido a sus posibilidades de acceso a un determinado texto, y hacer un esfuerzo por ajustarlo, hasta donde fuese posible para que lo entiendan. Cabe dentro de este mismo contexto, percatarse de las condiciones anímicas y de disposición que las estudiantes están dispuestas a brindarle en tiempo y esfuerzo a un cierto saber.

En todos estos sentidos del término contexto, el docente puede hacer mucho, sobre todo si sus esquemas de conocimiento y su propia experiencia como docente se traducen en un descentramiento para ir al encuentro del otro, es decir, del estudiante, todo ello en condiciones historizadas, tanto para el escritor del texto, como para el docente en el salón de clases y por supuesto incluyendo las condiciones históricas de las estudiantes.

c) Diversas actividades desplegadas al interior del aula:

-Las explicaciones del docente: la actividad de explicar refiere a desentrañar el significado de una noción aplicando diversos recursos pedagógicos, pudiendo ser: el aclarar el significado de una palabra, el poner ejemplos, el referir aplicaciones del concepto, el ubicarlo en una problemática y sus posibles soluciones, el referir el significado de un término a las conexiones de ideas de una oración, párrafo o unidad mayor de texto; el

hacer uso de metáforas que objetiven referencialmente nociones abstractas, el uso de otras palabras equivalentes al significado que está siendo explicado, etc. etc.

-Leer en clase e ir haciendo énfasis en aquellas partes que a juicio del docente representan lugares destacados del texto.

-El realizar una lectura comentada o parafraseada frente a los estudiantes, incluyendo otros insumos que complementan lo dicho en el texto.

-Realizar lecturas críticas de tesis y argumentos abordados en el texto, mostrando sus incongruencias, así como también sus virtudes.

-Diseñar esquemas o resúmenes de las ideas centrales del texto y exponerlas de manera sinóptica.

-Inferir posibles aplicaciones de las ideas contenidas.

-Hacer explícitos los referentes prácticos o las consecuencias concretas que se podrían derivar del contenido del texto.

-Practicar la intertextualidad, es decir, articular lo dicho por el autor con lo dicho por otros o en su caso lo dicho por el mismo autor en otra ocasión o libro.

-Hacer uso de las preguntas-guía, consistentes éstas en acercarse al texto, independientemente de su estructura textual, con un esquema de pregunta solución, en donde una y otra emergen de lo expresado en el propio texto. Dichas preguntas se facilita mucho trabajarlas en pequeños grupos de discusión una vez que se han contestado, sirviendo de contraste las diversas interpretaciones sobre el mismo texto.

-Con el ánimo de revisar lo visto, se podrán implementar exámenes de discriminación de la información, cuyo énfasis no está en la calificación, sino en el carácter formativo de la revisión y la relectura, clarificando a partir del resultado de dichas evaluaciones aquellos conceptos que fueron entendidos en forma confusa.

-Asimismo, la implementación de pequeños ensayos y reflexiones por escrito favorece no sólo el esclarecimiento de la postura del autor, sino aún más, el trascenderlo tomando una postura, sea crítica o a favor de lo expresado por el autor.

d) Enseñanza de estrategias de comprensión lectora

Al respecto, cabe reconocer que el acceso a cierto contenido implica la posesión de habilidades que favorezcan su aprehensión; por tal motivo, se ha adoptado conscientemente el trabajar en forma paralela no sólo dicho contenido, sino también algunas de las condiciones de acceso. Aunque de ninguna manera las asignaturas debieran de apartarse de sus objetivos, no obstante, en no pocas ocasiones éstos no se cumplen si no va al parejo de una enseñanza específica de estrategias que favorezcan su aprendizaje.

En concreto, enseñar cuestiones relacionadas con la naturaleza de los textos y su mejor aprehensión constituye una herramienta básica y complementaria al contenido de estudio.

En lo que respecta a los rasgos textuales cabe enseñar a reconocer:

1. La identificación de claves textuales (De superficie y retóricas: títulos, subtítulos, cambios de grafías, numeraciones, énfasis hechos por el propio escritor, resúmenes, organizadores previos, etc).
2. La identificación de las ideas principales.
3. El uso de las macrorreglas: de supresión de información, de generalización y de creación e integración.
4. Identificación de estructuras textuales (Descripción, numeración, secuencia temporal, problema-solución, concepto general-ejemplificación, causa-efecto, narraciones, etc).
5. La enseñanza de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos.

CONCLUSIONES

1. Resulta de vital importancia conocer de primera mano cuáles son los problemas más comunes a los que se enfrentan nuestras estudiantes al acceder a textos de contenido teórico, evitando caer en el lugar común de que no saben leer y mucho menos entiende lo que leen, esto en el contexto cotidiano del salón de clase, convirtiéndolo en objeto de reflexión y de intervención; mayormente si se trata de estudiantes en educación especial –aunque no privativo de ellas- dado que su formación está directamente ligada a la atención diferenciada de estudiantes con dificultades de acceso a los contenidos culturales, no para quedarse en una visión evaluativa y diagnóstica, sino sobre todo para intervenir en forma concreta en remontar dichas dificultades mediante recursos extras o simplemente distintos.
2. El problema estructural de la falta de comprensión lectora se recrudece ante la ausencia de los conocimientos previos de cara a la naturaleza de contenidos de alto nivel de abstracción, como es el caso de las bases epistemológicas de la educación especial y sus determinaciones sociológicas. La ausencia de esquemas de conocimiento, amén de la ubicación de la asignatura en primer semestre de la licenciatura obligan a emplear un excedente de recursos educativos para lograr introducir a las estudiantes al complejo campo de la discusión epistemológica de la educación especial.
3. La implementación de acciones concretas que ayuden a entender los textos en donde se vehiculizan los contenidos de la asignatura, se vuelven indispensables a pesar del enorme consumo de tiempo empleado a causa de los vacíos en los esquemas de conocimiento previo por parte de la mayoría de las estudiantes del primer semestre de la licenciatura en educación especial.

4. El implementar un programa de comprensión lectora basado en el modelo de enseñanza directa (modelado) se vuelve no sólo vital para esta asignatura de teoría de la educación, bases epistemológicas, sino tiene una repercusión directa con su formación general y la habilitación de herramientas del pensamiento útiles en cualquier asignatura y para leer otro tipo de textos con contenidos diversos.
5. Frente a la opción de abandonar la tarea formativa por otros contenidos de menor escala de dificultad, optar por construir los esquemas necesarios para acceder a estos saberes mediante un programa de intervención en comprensión lectora resulta un esfuerzo digno de encomio, sobre todo porque la finalidad educativa de potenciación del sujeto se ve cumplida si el interés básico consiste en la construcción de las bases de una forma de pensar y actuar, que no se quede en el mero plano de la utilización técnica del saber, sino pueda reflexionar sobre este hacer y saber desde un plano crítico y reconstructivo.

REFERENCIAS

- Cooper**, J. David, (1998) *“Cómo mejorar la comprensión lectora”*, editorial VISOR, 2ª. Edición, Madrid.
- García Madruga**, Juan Antonio y Moreno Ríos, Sergio (1998) *“Conceptos fundamentales de psicología”* editorial Alianza, Madrid.
- García Madruga**, J.A., Martín Cordero, J., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1995) *“Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos”*, editorial Siglo XXI, Madrid.
- Mendoza** Fillola, Antonio (1998) *“Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura”*, editorial OCTAEDRO, Barcelona.
- Vidal-Abarca** Gámez, Eduardo y Gilabert Pérez, Ramiro (1991) *“Comprender para aprender”*, editorial CEPE, Madrid.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Adler**, Mortimer J. y Van Doren, Charles (1972) *“Cómo leer un libro”*, editorial Plaza y Janés, México.
- Aguilar** Jiménez, Cristóbal y Vilana Taix, Vicente (1996) *“Teoría y práctica del comentario de texto filosófico”*, editorial SÍNTESIS, Madrid.
- Alonso** Tapia, Jesús (2000) *“Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar”*, editorial AULA XXI, Santillana, Madrid.
- Álvarez** Angulo, Teodoro (1998) *“El resumen escolar. Teoría y práctica”*, editorial OCTAEDRO, Barcelona.
- Álvarez** Angulo, Teodoro (2000) *“Cómo resumir un texto”*, editorial OCTAEDRO, Barcelona.
- Álvarez** Angulo, Teodoro (2001) *“Textos expositivo-explicativos y argumentativos”*, editorial OCTAEDRO, Barcelona.
- Aller**, Jorge, et.al. (2002) *« El libro en busca de lectores »* en Quehacer editorial, Año 1 Invierno, México.
- Alliende** G. Felipe y Condemarín G., Mabel (1993) *“La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.”*, editorial Andrés Bello, 4ª. edición, Santiago de Chile.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS)** (1997) *“Ciencia: conocimiento para todos” Proyecto 2061*, Oxford University Press - Harla México.

- Apple**, Michael W. (1989) *“Maestros y textos.”*, editorial Piados y MEC, Barcelona.
- Argudín**, Yolanda y Luna, María (1995) *“Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior”*, editorial Plaza y Valdes y Universidad Iberoamericana, México.
- Argudín**, Yolanda y Luna, María (1996) *“Las habilidades de lectura en la docencia universitaria. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje.”*, Reflexiones educativas DIDAC no. 2 Universidad Iberoamericana, México.
- Armstrong**, Paul B. (1992) *“Lecturas en conflicto: validez y variedad en la interpretación.”*, editorial UNAM, México.
- Atwood**, Beth S. (1990) *“Cómo desarrollar la lectura crítica”*, editorial CEAC, Barcelona.
- Bassols**, Margarida y M. Torrent, Anna (1997) *“Modelos textuales”*, editorial EUMO-OCTAEDRO, Barcelona.
- Bettelheim**, Bruno y Zelan, Karen (1983) *“Aprender a leer”*, editorial Grijalbo Mondadori, Barcelona.
- Baumann**, James F. editor (1990) *“La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)”*, editorial Aprendizaje VISOR, Madrid.
- Beuchot** Puente, Mauricio (1998) *“La voz del texto, polisemia e interpretación. Memoria 1ª. Jornada de Hermenéutica”*, editorial UNAM, México.
- Blythe**, Tina, y colaboradores (1999) *“La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente”*, editorial Piados, México.
- Bofarull**, M.Teresa , et.al (2001) *“Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento.”*, editorial Graó, Barcelona.
- Bono**, Adriana (2000) *“La lectura y su evaluación. Finalizando el siglo XX.”* en Ensayos y Experiencias, julio / agosto Año 6 No. 34, Buenos Aires.
- Cabrera**, Flor, Donoso, Trinidad y Marín, Má. Ángeles (1994) *“El proceso lector y su evaluación”*, editorial LAERTES, Barcelona.
- Gárate** Larrea, Milagros (1994) *“La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural”*, editorial Siglo XXI, Madrid.
- Carretero**, Mario, Almaráz, Julián y Fernández Berrocal, Pablo, editores (1995) *“Razonamiento y comprensión”*, editorial TROTTA, Madrid.
- Cavallo**, Guglielmo y Chartier, Roger, directores (1998) *“Historia de la lectura en el mundo occidental”*, editorial TAURUS, Madrid.
- Carbonell**, R. (1998) *“Lectura rápida para todos”*, editorial EDAF, Madrid.
- Cairney**, T.H.(1992) *“Enseñanza de la comprensión lectora”*, editorial MORATA y Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), 2ª. edición, Madrid.
- Carrasco** Altamirano, Alma, comp. (2002) Memoria del VII Congreso Latinoamericano sobre “Desarrollo de la lectura y la escritura”, Consejo Puebla de lectura, A.C. e International Reading Association, Puebla, México.
- Catalá**, Gloria; Catalá Mireia; molina Encarna y Monclús, Rosa (2001) *“Evaluación de la comprensión lectora”*, editorial GRAÖ, Barcelona.
- Cohen**, Esther, editora (1995) *“Aproximaciones Lecturas del Texto”*, UNAM, México.
- Condemarín**, Mabel (1987) *“El programa de lectura silenciosa sostenida”*, editorial André Bello, 2ª. edición, Santiago de Chile.
- Chartier**, Anne-Marie y Hébrard, Jean (2002) *« La lectura de un siglo a otro » Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, editorial GEDISA, Barcelona.
- Chartier**, Roger (1999) *“Cultura escrita, literatura e historia”*, editorial FCE, México.
- Chevallier**, Brigitte (1999) *“Cómo leer tomando notas”*, editorial FCE, México.
- Dahl**, Svend (1972) *“Historia del libro”*, editorial Alianza, 1ª. edición al español, Madrid.
- Dense** Muth, K. comp. (1989) *“El texto expositivo. Estrategias para su comprensión”*, editorial AIQUE, Argentina.
- Eco**, Humberto (1995) *“Interpretación y sobreinterpretación”*, editorial Cambridge University Press, New York, USA.

- Eco**, Humberto (1999) *“Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.”*, editorial LUMEN, Barcelona.
- Entwistle**, Noel (1988) *“La comprensión del aprendizaje en el aula”*, editorial Paidós, Barcelona.
- Ezquerro**, Susana (1998) *“Lectura rápida”*, editorial Ediciones de Librerías, Barcelona.
- Fernández Serna**, Gabino y Vite Binilla, Omar (2002) *“La evolución del libro”*, editorial Instituto Politécnico Nacional, México.
- Ferreiro**, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (1998) *“Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura”*, editorial Siglo XXI, 15ª. edición, México.
- Ferreiro**, Emilia (1999) *“Cultura escrita y educación”*, editorial FCE, México.
- Ferreiro**, Emilia (2002) *“Pasado y presente de los verbos leer y escribir”*, editorial FCE, México.
- Freire**, Paulo (1992) *“La importancia de leer y el proceso de liberación”*, editorial Siglo XXI, 9ª. edición, México.
- Fry**, Ron (2002) *“Cómo estudiar mejor”*, editorial Alfaomega – Everest, León, España.
- Garduño**, Sonia Araceli (1996) *“La lectura y los adolescentes”*, editorial UNAM, México.
- Garrido**, Felipe (1989) *“Cómo leer (mejor) en voz alta”*, Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, México.
- Garrido**, Felipe (1999) *“El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores”*, editorial Ariel, México.
- GFEN** (Groupe Francais d’Education Nouvelle) dirigido por Josette Jolibert y Robert Gloton (1982) *« El poder de leer »*, editorial GEDISA, 2ª. edición, Barcelona.
- Golder**, Caroline y Gaonac’h, Daniel (2002) *“Leer y comprender”*, editorial Siglo XXI, México.
- Gómez Palacio**, Margarita, et.al (1995) *“La lectura en la escuela”*, 1ª. edición, SEP, México.
- Grácida** Juárez, Isabel, Galindo Hernández Austra Bertha, coordinadoras (1998) *“Comprensión y producción de textos”*, editorial edere, México.
- Greaves**, Cecilia (1997) *“La Secretaría de Educación Pública y la lectura 1960-1985”* en Historia de la lectura en México, editorial El Colegio de México, México.
- Greybeck** Daniels, Barbara (1999) *“ La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior”* en Revista EDUCAR, Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Jalisco, No. 8 Nueva Época enero / marzo, México
- Harri-Augstein**, Sheila, Smith, Michael y Thomas Laurie (1982) *“Lectura y aprendizaje”*, editorial Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.
- Hernández** Martín, Azucena y Quintero Gallego Anunciación (2001) *“Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje.”*, editorial SÍNTESIS, Madrid.
- Hidalgo** Guzmán, Juan Luis (1992) *“Leer, texto y realidad”*, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.
- International Reading Association** (1982) *“Diccionario de lectura y terminus afines”*, editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- Jitrik**, Noé (1998) *“Lectura y cultura”*, editorial UNAM, México.
- Jitrik**, Noé (1997) *“La lectura como actividad”* editorial FONTAMARA, México.
- Johnston**, Peter H. (1989) *“La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo”*, editorial Aprendizaje VISOR, Madrid.
- Juárez**, Rosa Esther (1992) *“Las chapuzas del lector”*, editorial ITESO, México.
- Kaufman**, Ana Mría y Rodríguez, María Elena (2001) *“La escuela y los textos”*, editorial AULA XXI, Santillana, Argentina.
- Kohan**, Silvia Adela (1999) *“Disfrutar de la lectura”*, editorial Plaza Janés, Barcelona.
- Labarre**, Albert (2002) *“Historia del libro”*, editorial Siglo XXI, México.
- Ladrón de Guevara**, Moisés (1985) *“La lectura”* Ediciones EL CABALLITO, SEP, México

- Lavadenz**, Magali y Velasco, Carmen (1997) *"Hacia un futuro sin fronteras"* editorial University of California Linguistic Minority Research Institute, USA.
- Lerner**, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*, editorial FCE, México.
- Maingueneau**, Dominique (1996) *"Términos claves del análisis del discurso"*, editorial Nueva Visión, Argentina.
- Marín**, Marta (1995) *"Conceptos claves, gramática, lingüística, literatura."*, editorial AIQUE, Argentina.
- Martínez Montes**, Guadalupe Teodora; López Villalva María Antonieta y Grácida Juárez Isabel (2002) *"Del texto y sus contextos"* editorial edere, México.
- Martínez**, Roser (1997) *"Conectando Texto"*, editorial OCTAEDRO, Barcelona.
- Mendive**, Gerardo compilador (2001) *"Más huellas"* Antología de lecturas para docentes, s/e, México.
- Milla Lozano**, Francisco (2001) *"Actividades creativas para la lecto-escritura"*, editorial Alfaomega, Oikos-Tau, México.
- Morais**, José (1994) *"El arte de leer"*, editorial Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Morin**, Edgar (1999) *"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"*, editorial UNESCO, librería del Correo de la UNESCO, México.
- Muro Murilla**, Miguel Ángel (1997) *"El comentario de texto. Problemática, metodología y práctica."* editorial Universidad de La Rioja, España.
- Núñez**, Rafael y Del Teso, Enrique (1996) *"Semántica y pragmática del texto común"* editorial CÁTEDRA, Madrid.
- Núñez Ang**, Eugenio (1999) *"Didáctica de la lectura eficiente"*, editorial Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Palacios Sierra**, Margarita, Chávez Pérez, Fidel y Domínguez Cáceres, Roberto (1995) *"Leer para pensar: búsqueda y análisis de la información."*, editorial ALAMBRA Mexicana, Pearson, México.
- Palacios Sierra**, Margarita, Canizal Arévalo, Alva Valentina y Pérez Rodríguez, Yolanda (1996) *"Leer para aprender"*, editorial ALAMBRA Mexicana, Pearson, México.
- Paredes**, Elia A. (1999) *"Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura"*, editorial LIMUSA, NORIEGA EDITORES, México.
- Peredo Merlo**, María Alicia (2002) *"De lectura, lectores, textos y contextos. Un enfoque sociocognoscitivo."*, Universidad de Guadalajara, México.
- Perner**, Josef (1994) *"Comprender la mente representacional"*, editorial Paidós, Barcelona.
- Petit**, Michéle (1999) *"Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura"*, editorial FCE, México.
- Pulido Ochoa**, Roberto, coordinador (1996) *"La letra con gusto entra"*, editorial ALTEA, México.
- Quezada Castillo**, Rocío (1992) *"Leer para aprender"*, editorial LIMUSA, México.
- Quintanal Díaz**, José, (1995) *"La comprensión lectora"* en "Para leer mejor", editorial BRUÑO, Madrid.
- Ricoeur**, Paul (1995) *"Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido."*, editorial Siglo XXI y Universidad Iberoamericana, México.
- Roca**, Mónica A. (1998) *"Zapping lector"*, editorial Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Romero**, Juan F. y González, María J. (2001) *"Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje."*, Alianza Editorial, Madrid.
- Ruffinelli**, Jorge (1982) *"Comprensión de la lectura"*, editorial TRILLAS, 2ª. edición, México.

- Ruiz Iglesias, Magali** (1999) *“Didáctica del enfoque comunicativo”*, editorial Instituto Politécnico Nacional, México.
- Sánchez Cabaco, Antonio, Beato Gutiérrez, María Soledad**, coordinadores (2001) *Psicología de la memoria. Ámbitos aplicados*, Alianza Editorial, Madrid.
- Sánchez Miguel, Emilio** (1998) *“Comprensión y redacción de textos”*, editorial EDEBÉ, Barcelona.
- Sánchez Miguel, Emilio** (1993) *“Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión”*, editorial AULA XXI Santillana, Madrid.
- Sartori, Giovanni** (1997) *“Homo videns. La sociedad teledirigida”*, editorial TAURUS, Madrid.
- Serafini, María Teresa** (1991) *“Cómo se estudia”*, editorial Paidós, México.
- Simone, Raféale** (2000) *“La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo”*, editorial TAURUS, Madrid.
- Smith, Frank** (1989) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.*, editorial TRILLAS, 1ª. edición en español, México.
- Solé, Isabel** (1999) *“Estrategias de lectura”* editorial GRAÓ, 9ª. edición, Barcelona.
- Stone Wiske, Martha**, compiladora (1999) *“La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.”* editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Ullmann, Stephen** (1978) *“Significado y estilo”*, editorial AGUILAR, Madrid.
- Viramonte de Ávalos, Magdalena**, comp. (2000) *“Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales.”*, ediciones COLIHUE, Argentina.
- Van Dijk, Teun A.** (1995) *“Estructuras y funciones del discurso”* , editorial Siglo XXI, 9ª. edición, México.
- Ynclán, Gabriela** (1997) *“Castillo posibles”* editorial Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.

ANEXOS

DATOS OBTENIDOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

I. ¿Hasta qué página leíste?

1. Tema uno, **25, 26 y 27** hasta la pregunta que se hace que es la 1.2, los cinco renglones hacia abajo.
2. Hasta la página 33.
3. Hasta la página 28 en donde dice que impide elaborar una teoría sobre la educación especial.
4. Hasta la página 26, segundo párrafo.
5. Hasta la página 37 "a modo de síntesis".
6. Hasta 27, 1.2.
7. No leí las copias porque el día de ayer estuve enferma y no asistí a clases, por lo que no tengo las copias y pues en este tiempo que tenemos de clases de hoy no las leí porque no iba a prestarles atención suficiente.
8. Hasta la página 36, 1er párrafo.
9. 28, 3er párrafo.
10. Hasta la página 29.
11. Página 26, bueno maestro, no hay motivo de justificación a la falta de atención a su tarea, pero me gustaría mencionarle que por parte de mi trabajo tuve que salir a San Juan del Río y no tuve oportunidad de leer el texto. Mil disculpas.
12. Hasta la 33.
13. Hasta la 35 en su antepenúltimo párrafo.
14. Hasta la página 32 en el principio.
15. Leí hasta la página 31.
16. Hasta la 42.
17. De la página 25 hasta la página 31 en el primer párrafo.
18. Hasta la 31.
19. 36 primer párrafo.
20. Página 31 solamente.
21. Página 29.
22. Hasta la página 35, 2do párrafo.
23. Ninguna.
24. Página 30, primer párrafo.
25. Hasta la 42.
26. 30 a la mitad.
27. Página 32 antes del punto 2.3.
28. Página 41, el primer párrafo.
29. La verdad no leí nada.
30. Leí hasta la página 30.
31. Hasta la página 33.
32. Página 26.
33. Página 29.

II. ¿Cuáles fueron las principales dificultades para poder comprender el texto?

1. Que existe un *lenguaje científico* desde mi punto de vista y *no familiar* hasta cierto punto. Además de que *las letras son pequeñas y muy juntas*.
2. Considero que *no tengo los conocimientos necesarios para algunos términos*, sobre todo en las 2 primeras hojas, encontré *términos que no manejo del todo* y para comprender bien una lectura es necesario dominar estos términos, el continuar leyendo me familiarizó más con lo que se trataba.
3. Una de ellas fue que *tenía mucho sueño y me quedé dormida mientras leía*.
4. Que *no estaba muy concentrada y no tuve el tiempo suficiente*.
5. *Algunas palabras que no me suenan muy familiares, la falta de concentración*.
6. La *falta de tiempo y concentración*.
7. No contestó.
8. *Algunas palabras o términos*.
9. *Vocabulario*.

10. Que había *una que otra palabra que no me quedaba clara*.
11. No contestó.
12. *La falta de profundizar y analizar la lectura*, de poder comprender a *dónde o con qué fin es necesario abarcar estos temas*.
13. *Utiliza palabras muy técnicas*.
14. Un *vocabulario más elevado al que uso normal o cotidianamente* y porque *me dolía mucho la cabeza y no alcanzaba para concentrarme del todo*.
15. *A mí se me dificulta comprender cualquier tipo de texto aunque todo esté muy claro, como que no logro comprender*.
16. Que *no entendía el significado de algunas palabras*.
17. *No estoy familiarizada con diversos términos que maneja la lectura*.
18. Que *aparecían palabras que yo no conocía y me hacían perder el sentido de la oración*, además de que *algunas palabras aparecían incompletas y tenía que descifrar lo que decían*.
19. Que *en ese momento estaba en un estado anímico muy malo*, y fue por eso que *le di poca importancia al documento y no le presté la atención necesaria*.
20. *La falta de conocimiento de varias palabras*, que al *no tener su significado* hizo que me atorara un poco en el aspecto de *no entender completamente la idea de la autora*.
21. *Algunas palabras que no sabía su significado y la estructura de algunas oraciones*.
22. Que *no entendía algunas palabras y que leí demasiado rápido*.
23. Que *no lo leí*.
24. *Se me hizo muy confuso y algunas palabras no las conocía y no las entendí*.
25. Que *había unas palabras que no conocía y por lo tanto no sabía que significaban*.
26. *Algunas palabras nuevas para mi vocabulario y algunas frases o redacción del texto*.
27. *Lo leí en la noche, y me vencía el sueño, leí en el trabajo, pero no me concentré y hubo palabras que no conocía*.
28. *Conceptos desconocidos y algunos términos demasiado relacionados y en ocasiones ajenos unos con otros*.
29. No contestó.
30. Que *en el texto habían muchas palabras de las cuales no sé su significado, o oraciones que no sabía bien si eso era lo que creía o no*.
31. *El significado de varias palabras, comprensión de algunos párrafos*.
32. *Los términos, falta de tiempo, quería dormir porque tenía mucho sueño, no me podía concentrar*.
33. *Algo de vocabulario del texto, falta de tiempo, ruido en mi casa, falta de concentración*.

III. Anota cuáles son las palabras o las oraciones que no entendiste

1. Polisémica, ambigua, unívoco, epistemológica, burocrática, empírico, hermenéutica, emanapatoria, antifundacionalista, primacia, epistémico.
2. Pedagogía, hermenéutica, emancipación.
3. Polisémica, epistémico, unívoco, hermenéutica, emancipatoria, dualismos.
4. Hermenéutica, unívoco.
5. Unívoco, epistemológica, epistémica, hermenéutica.
6. Unívoco, hermenéutica, epistemológica.
7. No contestó.
8. Polisémica, epistemológica, hermenéutica, unívoco, emancipatoria, pluriparadigmática, ambigua.
9. Epistémica, paradigma, ambigüedad.
10. Hermenéutica, epistemo.
11. No contestó.
12. Hasta el momento, más bien fue el hecho de no profundizar en el tema.
13. Campo disciplinar, disciplina científica, estatus epistémico, hermenéutica, crítica antifundacionalista, ontológica, etc.
14. Reflexión epistémica, polémica entre hermenéutica y crítica de las ideologías y la crítica antifundacionalista, escuela inclusiva.
15. Pluriparadigmática, epistémico, unívoco, hermenéutica, emancipatoria, etc.
16. Dicotomía, polisémico, hermenéutica, emancipatoria.
17. hermenéutica, ambigüedad, hoy se acepta que la ciencia social es pluriparadigmática.
18. Polisémica, ambigua, paradigma, hermenéutica, emancipatoria, dualismos.
19. Hermenéutica, emancipatoria, reflexión epistémica, hermenéutica, mutatis mutandis.
20. Antonomasia, "corpus".

21. Polisémica, epistémico, hermenéutica, semántico.
 22. Antonomasia, práxico.
 23. No contestó.
 24. Expresión polisémica, epistémico, unívoco, hermenéutica.
 25. Fiducial, hermenéutico, epistémico, emancipatoria, ontológica, ratio, génesis.
 26. Remite, polisémica, epistemológica, paradigma, génesis, unívoco, hermenéutica, dualidad, semántico.
 27. Expresión polisémica, ambigua, corpus, epistemológica, hermenéutica, emancipatoria, pedagogía, léxico.
 28. La ciencia social es pluriparadigmática, disciplina científica, semántico, connotaciones, educación general y especial.
 29. No contestó.
 30. Connotación, exotérico, corriente principal.
 31. Epistémico, emancipatoria, pluriparadigma, analítica. "El problema no es léxico sino epistémico", "precisando sentido del cambio conceptual, actitudinal y práxico en la Educación especial.
- Estas palabras las encontré en el diccionario y le entendí un poco más a algunos párrafos: empíricos, hermenéutica, paradigmas, subjetivismo, ambigua, polisémica.
32. Polisémica, "corpus" de conocimientos (es decir, organizados y sistematizados) sin un fenómeno determinado (objeto de conocimiento) generados mediante diversos procedimientos de investigación, epistémico.
 33. Hoy se acepta que la ciencia social es pluriparadigmática, se acepta la coexistencia de diversos paradigmas. Expresión polisémica y por tanto ambigua.

IV. Da una explicación según tu criterio del porqué no las entendiste

1. Porque *no son familiares en mi vocabulario.*
2. *Son palabras que no utilizo cotidianamente, por lo tanto no las domino del todo, si bien las escucho en algunas ocasiones no me son del todo familiares, y no me permitió comprender el texto.*
3. Bueno, en primer lugar porque *no estoy acostumbrada a leer, entonces hay muchas palabras que me son desconocidas* y creo este es un factor que influye en mi comprensión del texto.
4. Porque *no lo busqué en el diccionario y no le puse atención al texto.*
5. Porque *estas palabras no son muy comunes o al menos en mi vocabulario.*
6. Porque *no le dedique el tiempo necesario para leer y comprender.*
7. No contestó.
8. Porque *no conocía el significado* y por esta razón los términos eran difíciles de entender.
9. *No estoy familiarizada con ellas.*
10. Porque *no conozco su significado.*
11. No contestó.
12. Porque *no hubo un análisis de la lectura* y su comprensión.
13. Porque *tiene un lenguaje más formal o técnico*, el cual no es entendible en muchos aspectos principalmente conceptuales.
14. Porque *no me pude concentrar del todo*, independientemente de la forma del texto (*habla con palabras más elevadas de lo que utilizo y a la vez un poco enredado por el hacer preguntas cuestionantes a nosotros*)
15. Porque al leer el texto e iba subrayando lo más sobresaliente, aunque no comprendiera el texto, *algunas de estas palabras nunca las había escuchado o visto.*
16. Puede ser por *falta de lectura de textos de este tipo* o de cualquier.
17. Porque *no sé el significado de algunas palabras.*
18. Porque *son palabras que no utilizo en mi vocabulario.*
19. Porque *no entran en mi vocabulario común*, y creo que *no le puse atención necesaria* para poderlo comprender.
20. Porque *no tengo un amplio vocabulario*, igual y porque *no uso palabras tan fuera de lo común.*
21. Algunas *no las había escuchado*, otras si, pero no les di importancia y las oraciones a lo mejor *por no leer con la atención que se debe.*
22. Porque *no las había escuchado.*
23. *No sabía que teníamos que leer, ya que no estuve presente en la primer clase.*
24. Porque *no las conocía.*
25. Porque *no las conocía.*

26. Porque *eran nuevas para mí*, además *algunas palabras conocía su significado pero al ir leyendo el texto no concordaba la idea que tenía y era otro el significado que se manejaba.*
27. Porque *no las conocía*, por *la falta de lectura "buena"* y porque *no leí en un lugar indicado.*
28. No las entendí porque *existen términos con demasiados sinónimos, que se entienden de una misma manera pero a su vez tienen diferente significado.*
29. No contestó.
30. Porque *nunca o rara vez la había escuchado.*
31. Porque *no estaba familiarizada con los términos que se utilizaron en la lectura. Y el tipo de lectura a mi parecer era muy compleja.*
32. *Por mi vocabulario tan limitado y yo creo que se dirige a personas que sus conocimientos son más avanzados.*
33. Porque *me parecen un poco raras y nunca había escuchado esas palabras.*

V. ¿Qué hiciste para resolver la falta de comprensión?

1. *Las seleccioné pero no resolví su comprensión porque no las investigué en algún diccionario.*
- 2. No contestó.**
3. *Leerlo varias veces pero, aún así no las resolví.*
4. No pensé en nada.
5. Lo que hice fue *volver a leer de un punto y seguido antes de esa frase y en ocasiones me dio un buen resultado.*
6. Nada, se quedó con la duda.
- 7. No contestó.**
8. En algunas ocasiones *volvía a leer y busqué en el diccionario el significado de las palabras.*
9. Nada.
10. *Las palabras que no entendí las anoté para buscarlas posteriormente (no lo he hecho) y regresé a leerlo de nuevo para tratar de assimilar un poco las palabras que no me dieron claridad.*
- 11. No contestó.**
12. La mayoría lo *volvía a leer y si no lo comprendía seguía con la lectura para ver si más adelante la entendía.*
13. Realmente nada, me quedé con la duda.
14. Intenté concentrarme en un lugar con menos ruido, en sombra y relajado y si por algún motivo no le entendía *volvía y volvía a leerlo.*
15. *Leer varias veces pero ni así lo comprendo.*
16. Nada.
17. *Volver a leer el texto, tratar de saber que significa lo que se dice.*
18. *Volver a leer las páginas una vez buscadas las palabras en el diccionario, de ahí el que me haya atrasado mucho.*
19. *Volvía a leer y leer el texto, pero si sólo le pasaba la mirada quedaba en lo mismo.*
20. Nada, aunque creo que pude haber consultado un diccionario, aparte de que no terminé la lectura como debió ser.
21. *Volver a leer con la atención que se debe.*
22. *Volví a leer pero más detenidamente.*
23. *Pienso leer las hojas y buscar en un diccionario las palabras que en verdad no entendía*
24. Releer.
25. *Buscar en una enciclopedia.*
26. *Busqué las palabras y fui entendiendo mejor el texto o las ideas principales de cada sub-tema, esto me sirvió para conocer un significado diferente en cuanto a las palabras con el tema que estaba leyendo.*
27. *Leer nuevamente.*
28. *Acudir a un diccionario escolar.*
- 29. No contestó.**
30. *Le pregunté a mi hermano si sabía el significado y sólo me resolvió dos, es decir, sólo me dio dos respuestas en cuanto a connotación y corriente principal. Además busqué en un diccionario.*
31. *Algunos párrafos los leía 2 ó 3 veces y algunas palabras las busqué en el diccionario.*
32. *Volver a leer, y no me dio resultado.*

33. La verdad esta vez no hice nada porque *me desesperé y me desanimé un poco*, no tengo muy buena lectura de comprensión pero espero leer más.

VI. ¿Dio resultado o no?

1. Aunque no las investigué creo que de esta manera **sí** podemos enriquecer nuestro vocabulario y no ignorar este tipo de palabras.
2. No contestó.
3. **No**
4. **No**
5. **Sí**
6. **No.**
7. No contestó.
8. **Sí, pero** me quedaron algunas dudas.
9. **No** tenía lo necesario para resolver las dudas.
10. **Sí**, cuando no comprendo algo **me regreso a leerlo**, ya sea **una, dos, tres veces hasta que comprenda un poco.**
11. No contestó.
12. **No** me dio resultado.
13. **No.**
14. **En parte**, porque fue mejor que anteriormente.
15. **No.**
16. Pues **no** porque no logré la comprensión.
17. **No** me quedaron muy en claro las ideas.
18. **Sólo en algunas partes** ya que en ocasiones el significado de las palabras no era muy explícito.
19. **En algunos párrafos.**
20. **No.**
21. **Sí.**
22. **No.**
23. No contestó.
24. **No** dio resultado.
25. **No**, bueno, **en algunas palabras.**
26. **Sí.**
27. **No** dio buen resultado.
28. **Sí**, pero **sólo en algunos conceptos.**
29. **No**, puesto que debemos esforzarnos al 100% si queremos conseguir esta meta que ya nos propusimos.
30. Pues **sí, un poco** porque cuando me trataron de explicar según lo que él creía y en un diccionario muchas veces con lo que leía me quedaba en las mismas.
31. **No** fue muy satisfactorio ya que el procedimiento lo hice en muy poco tiempo y las últimas hojas las leí muy rápido y no comprendí bien.
32. **No** me dio resultado.
33. **No.**

VII. Recomendarías lo que hiciste?

1. **No contestó.**
2. **No contestó.**
3. **No contestó.**
4. **No.**
5. (**Sí**) Solo recomiendo porque tal vez te da una idea de lo que pudiera ser el significado de esa palabra y porque con las palabras que lo complementan tal vez sea más comprensible.
6. **No.**
7. **No contestó.**
8. **Sí.**
9. **No contestó.**
10. Pues **sí.**
11. **No contestó.**
12. **Sí** lo recomiendo **pero** es necesario comprender, profundizar, analizar bien el texto e incluso investigar en otros textos o diccionarios las palabras difíciles.
13. Claro que **no.**

14. Yo creo que **sí, pero** dependería de cada persona a lo que más se le haga más fácil o dependiendo de su personalidad.
15. Pues en varias personas les sirve pero la verdad a mi **no** me sirve, pero de cualquier forma lo hago.
16. **(No) Recomendaría consultar libros o enciclopedias y no quedarse como lo hice yo hoy.**
17. **Sí pero** sólo si se conocen los significados de las palabras.
18. **Sí, pero** sólo si se tiene paciencia.
19. Si se hace poniendo más atención y comprendiendo las líneas, **sí**, porque de lo contrario estarían en mi situación.
20. **No.**
21. **Sí.**
22. Pues **sí pero** también recomendaría que buscaran el significado.
23. **No contestó.**
24. **Tal vez sí**, porque puede ser que les de resultado.
25. Pues **sí** porque muchas veces te saca de dudas pero no siempre, a veces te trae más complicaciones y más palabras por buscar.
26. **Sí, pero** sería mejor que nos explicaran primero algo de lo que vamos a leer o por lo menos una pequeña introducción del tema, para estar más relacionada con el texto, porque se tarda un poco más de tiempo en buscar las palabras y es menos comprensible el texto.
27. **(Sí)**Es necesario pero ahora yo agregaría una investigación acerca de la palabra que no entendí ya sea en algún diccionario.
28. **(Sí) De alguna manera, pero** creo que también se requiere más fuentes y asesorías.
29. **No contestó.**
30. **Sí.**
31. **No**, porque se tiene que hacer con tiempo.
32. Volver a leer es bueno pero **no** en el caso de esta lectura.
33. No contestó.