

Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura¹

María Cristina Rinaudo
Ana Gabriela Meneguzzi*

Introducción

Con este artículo nos proponemos aportar elementos para la reflexión sobre algunos problemas en la comprensión de textos que parecen ligarse al uso inapropiado de las estrategias de lectura. Esperamos también que los resultados que presentamos puedan orientar futuros trabajos de evaluación de la lectura en niños de edades similares a los participantes en este estudio. Presentaremos primero los antecedentes considerados, pasaremos luego a describir los instrumentos elaborados para el diagnóstico así como la manera en que fueron aplicados en un grupo de niños con 6 años de escolarización. Por último, discutiremos los resultados hallados y sugeriremos los límites y posibilidades del enfoque de evaluación adoptado.

El antecedente más importante de este trabajo lo constituye un estudio de McGinitie y colaboradores (1986) sobre el papel de las **estrategias cognitivas no acomodativas** en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. Desde los enfoques cognitivos la lectura se explica como un proceso constructivo durante el cual el lector formula, controla y confirma o descarta, diferentes hipótesis sobre el significado del texto. El trabajo al que hacemos referencia centra su atención precisamente en este proceso de elaboración de hipótesis; los lectores eficientes, observa McGinitie, son capaces de elaborar sus hipótesis usando la información que está siendo descodificada y de mantener esas hipótesis con carácter tentativo hasta que comprueban que es posible vincular a ellas toda la información que el texto ofrece. Por el contrario, quienes tienen problemas de comprensión, tendrían dificultad ya sea para integrar en sus hipótesis la información que descodifican, o para modificar las hipótesis iniciales en los casos en que la información nueva no permite su ratificación (McGinitie et al., 1986).

Para exponer mejor estos planteos nos detendremos brevemente en lo que se conoce como **procesos ascendentes** y **procesos descendentes** en la lectura. De acuerdo con las explicaciones del modelo interactivo, la lectura implica procesos simultáneos y paralelos que avanzan en dos direcciones: **de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo** (Kintsch, citado en McGinitie et al., 1986). Los procesos **ascendentes** consisten en el procesamiento de los elementos componentes del texto (letras, palabras, frases...) de una manera secuencial y jerárquica, descansando fundamentalmente en el uso de las habilidades de descodificación. Los procesos **descendentes**, en cambio, ponen

¹ Este artículo fue elaborado sobre la base de un Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, elaborado por Ana Meneguzzi con la dirección de María Cristina Rinaudo. En forma de ponencia, una versión similar fue presentada en el Tercer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura, 9 al 11 de julio de 1997, San Juan, Puerto Rico.

* María Cristina Rinaudo es investigadora y profesora asociada en la cátedra de Didáctica de la Enseñanza Media y Terciaria, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Ana Gabriela Meneguzzi es integrante de la Secretaría Académica de la misma universidad.

en juego los conocimientos previos del lector para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación (McGinitie et al., 1986).

Tomando ideas de Spiro, McGinitie señala que los lectores poco eficientes, tienden a confiar más de la cuenta en uno u otro de esos procesos. Los lectores con una sobredependencia en los procesos ascendentes, encuentran gran dificultad en llegar al significado total, global, del texto por encima de los detalles. Los lectores con una sobredependencia en los procesos descendentes, toman desde un principio la decisión sobre el tema del que trata el texto, ignorando todos aquellos detalles que puedan ir en contra de sus hipótesis.

Interesándose por este tipo de dificultades, el mismo investigador distinguió dos grupos de lectores poco eficientes: uno, constituido por niños que amplían exageradamente el marco de referencia general extraído de sus conocimientos previos –leen como si el texto dijera lo que ellos ya saben–. El otro grupo está conformado por niños que aplican inflexiblemente a la totalidad del texto las hipótesis que elaboraron a partir de las primeras oraciones leídas; son conscientes de las contradicciones que esto les genera y frecuentemente dan interpretaciones descabelladas con el fin de adecuar información del texto a sus hipótesis iniciales. McGinitie designa a las estrategias usadas por el primer grupo, **estrategias no acomodativas** y a las que mencionamos en segundo lugar como **estrategias de hipótesis fija**. La diferencia entre ambas es que la estrategia no acomodativa tiene que ver sobre todo con el predominio de los esquemas previos del sujeto frente al texto, mientras que la estrategia de hipótesis fija implica la centración en un aspecto del texto (generalmente las primeras frases u oraciones).

En estudios con niños ubicados dentro del “grupo de hipótesis fija”, se encontró que los párrafos organizados en estructuras inductivas resultaban más difíciles de comprender que aquellos que estaban organizados en estructuras deductivas. Estos resultados apoyan las interpretaciones acerca de las dificultades que tienen estos lectores para modificar sus hipótesis iniciales. Como los párrafos organizados deductivamente presentan la idea más general e inclusiva en las primeras oraciones, es más probable que las hipótesis generadas en base a la lectura de esta primera parte del párrafo resulten suficientes para la interpretación de las partes siguientes. De este modo los lectores no tendrían necesidad de modificar sus hipótesis y por consiguiente sus dificultades no entorpecerían la comprensión de estos textos. Por el contrario, cuando los párrafos se organizan en estructuras inductivas, donde las ideas centrales se desarrollan progresivamente a lo largo del texto, el proceso de interpretación hace una demanda mayor a la flexibilidad del lector para modificar las hipótesis basadas en las primeras oraciones y resultan en consecuencia de más difícil comprensión para este tipo de lectores (McGinitie et al., 1986).

En síntesis, pensamos que el planteo de McGinitie presenta un enfoque de los problemas de comprensión de textos que es afín a las nuevas concepciones de lectura y que merece mayores esfuerzos de investigación de los que parece haber generado hasta el momento. Hacia ello se encamina el trabajo que describiremos a continuación.

Interesadas en las nuevas perspectivas para el diagnóstico de los problemas en la comprensión de la lectura que se abren a partir del trabajo comentado, nos propusimos analizar con mayor detenimiento la posible incidencia de estas estrategias improproductivas en el proceso de lectura.

En función de este propósito, el trabajo atendió a la elaboración y aplicación de instrumentos para identificar a los niños que presentaran dificultades en la comprensión y al análisis de las estrategias de lectura que ellos usaban.

Sujetos, instrumentos y procedimientos

Trabajamos con un grupo de niños de ambos sexos pertenecientes a dos divisiones de 6º grado (división "A" y división "B") de una escuela primaria pública del centro de la ciudad de Río Cuarto, en Córdoba, Argentina. El total de sujetos estudiados fue de 48 (24 alumnos en cada división) y el promedio de edad estaba en los 11 años.

Elaboramos tres tipos de instrumentos: una prueba de selección de enunciados, una prueba de completamiento tipo "Cloze" y una prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos. Para confeccionar los instrumentos, usamos textos expositivos seleccionados a partir de la lectura de un número relativamente importante de **libros infantiles** y **manuales escolares**. En el **Anexo 1** incluimos dos ítemes de la prueba de selección de enunciados, un fragmento de la prueba "Cloze", y un ítem de las pruebas relativas a cada uno de los tipos de textos; a continuación describimos las características de cada una de estas pruebas.²

Prueba de selección de enunciados. Esta prueba se elaboró sobre la base de un texto acerca de los diaguitas extraído de un manual escolar de 4º grado³. Elaboramos 10 preguntas de opción múltiple con 4 alternativas cada una. Asignamos un punto a cada respuesta correcta, de este modo, cada niño podía ser ubicado en una escala de 0 a 10 puntos.

Prueba "Cloze". Al confeccionar esta prueba seguimos especialmente las recomendaciones de Allende y Condemarín (1982) y Rodríguez Trujillo (1983). Para su corrección asignamos un punto a cada palabra ubicada correctamente y dimos también por aceptados los términos sinónimos. En el análisis de los resultados usamos igualmente los criterios establecidos por estos investigadores, quienes reconocen tres niveles de rendimiento: nivel independiente o lectura independiente (puntajes correspondientes al 57% y más); nivel de aceptación o nivel instructivo (puntajes entre 44% y 57%); nivel de frustración o nivel de dificultades en la lectura (puntajes correspondientes al 44% y menos).

Prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos. La elaboración de esta prueba fue la más ardua en cuanto a la tarea de selección de los textos; no resulta fácil hallar textos cortos –para que no resulten demasiado exigentes desde el punto de vista del tiempo requerido– que puedan ser ubicados con

² Los lectores interesados pueden solicitar a las autoras las versiones completas de las pruebas.

³ El nombre *diaguitas* designa a la población nativa de la zona noroeste de lo que es hoy la República Argentina.

claridad en uno u otro tipo de estructura. Tomando estos recaudos llegamos a conformar la prueba con 20 párrafos –10 de estructura deductiva y 10 de estructura inductiva–, que fueron acompañados con ítemes que exigían respuestas de elaboración o de opción múltiple (10 de cada tipo en total, 5 de cada formato para cada tipo de estructura).

La mayoría de los textos escogidos fueron usados en su versión original, aun cuando se introdujeron ligeras modificaciones consistentes en la supresión de oraciones que estimábamos no eran relevantes para la comprensión de la idea principal. Todos los textos seleccionados incluían un título (o subtítulo, cuando formaban parte de un texto más amplio), algunas veces formulados a modo de pregunta.

Los 20 textos seleccionados fueron intercalados teniendo en cuenta la estructura y el tipo de preguntas en relación con los mismos, para evitar la incidencia de una ejercitación en las respuestas durante la etapa de administración. De esta manera, se conformaron 2 protocolos, cada uno con 5 textos de estructura inductiva (2 seguidos por preguntas de opción múltiple y 3 por preguntas de elaboración) y 5 textos de estructura deductiva (3 seguidos por preguntas de opción múltiple y 2 seguidos por preguntas de elaboración).

En cuanto a la implementación de las pruebas, destinamos tres sesiones de trabajo, ubicadas en los horarios de clases habituales de la escuela. Por otra parte, cabe mencionar que complementamos los datos proporcionados por estas pruebas con las notas obtenidas por los niños en la asignatura Lengua Castellana.

Resultados

Las tres pruebas de comprensión implementadas permitieron identificar un grupo de 10 alumnos –entre los 48 que conformaban la muestra estudiada– que fue denominado “grupo de sujetos con dificultades en la comprensión”. Ubicamos aquí a los niños que en las distintas pruebas obtuvieron puntajes inferiores a los establecidos como parámetros de aceptación. Presentaremos primero los resultados de cada una de las pruebas y nos detendremos luego en el análisis de las respuestas de este grupo de sujetos con dificultades en la comprensión.

Resultado de la prueba de selección de enunciados. Para analizar los resultados de esta prueba fijamos como puntaje de corte entre sujetos con y sin dificultades de comprensión la obtención de 7 puntos. Establecimos un puntaje relativamente alto, porque queríamos evitar que quedasen fuera del estudio niños que pudieran tener alguna dificultad.

De los 48 sujetos que respondieron a la prueba de selección de enunciados, 15 (31%) obtuvieron puntajes menores a 7. El análisis de esta prueba también se realizó considerando por separado las dos divisiones de 6º grado, atendiendo a una observación de la docente respecto de un mejor rendimiento de la división “B”. No obstante, fue precisamente el análisis de esta prueba, lo que nos sirvió para mostrar que las diferencias entre ambas secciones eran muy pequeñas; los puntajes bajos se distribuían de manera similar en ambas divisiones. La **Tabla 1**, que presentamos a continuación, muestra estos resultados.

TABLA 1
FRECUENCIA DE LOS PUNTAJES,
POR GRADO, EN LA PRUEBA
DE SELECCIÓN DE ENUNCIADOS

Puntaje	Grado 6° B	Grado 6° C
9	4	1
8	6	4
7	8	10
6	1	6
5	3	1
4	1	1
3	1	1
N	24	24

Resultados en la prueba "Cloze". El análisis de los resultados de la prueba "Cloze" se hizo de acuerdo con los niveles de rendimiento establecidos por Alliende y Condemarín (1982) que comentamos antes. Encontramos que 17 alumnos (35,41%) podían ubicarse dentro del denominado **nivel de frustración** con puntajes inferiores al nivel establecido de 44% de respuestas correctas. 12 sujetos (25%) obtuvieron puntajes ubicados entre el 46 y el 55% de respuestas correctas, parámetros que delimitaban al **nivel de aceptación**. Otros 19 sujetos (39%), con puntajes entre el 58% y el 84% fueron ubicados dentro del **nivel independiente**.

Resultados en la prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos. Antes de mostrar los resultados haremos referencia al modo en que trabajamos para cuantificar los resultados de estas pruebas. Como ya se dijo, la prueba consta de 20 textos cortos: 10 de estructura deductiva y 10 de estructura inductiva. Para cada texto se elaboraron preguntas, de opción múltiple o de elaboración, que requerían el reconocimiento de las ideas principales. En el caso de los textos –deductivos e inductivos– seguidos por preguntas de opción múltiple la asignación de puntajes fue sencilla, ya que por su naturaleza este tipo de ítemes no admite más de una opción, por lo tanto se asignó un punto a las respuestas correctas y cero punto a las incorrectas. Los textos –deductivos e inductivos– seguidos con preguntas de elaboración, en cambio, requirieron un análisis más detenido. Consideramos varias alternativas: **respuestas totalmente correctas**, cuando se incluían todas las ideas principales del texto; **respuestas medianamente correctas**, cuando se incluía por lo menos una de esas ideas y **respuestas incorrectas**, cuando la respuesta carecía totalmente de pertinencia respecto de la pregunta. Existía también la posibilidad de que la pregunta no tuviera respuesta. Para atender a estas diferentes posibilidades, analizamos cada uno de los textos y elaboramos indicadores que pudiesen mostrar los diferentes grados de aproximación de las respuestas de los niños a las respuestas esperadas. Estos indicadores consistían en diferentes reformulaciones de las ideas principales de cada texto. De este modo pudimos complementar el análisis cualitativo de las respuestas con un análisis

cuantitativo; los puntajes asignados –con este mismo propósito– fueron de: 1, 0.50 ó 0 puntos a cada respuesta de elaboración. Asimismo consideramos como logro mínimo para descartar problemas de comprensión un 60% de respuestas correctas sobre el total de la prueba, lo que se ubicaba en 12 puntos. Aplicando los criterios mencionados encontramos 27 sujetos con puntajes inferiores a 12 puntos; esto es, entre los 48 sujetos que conformaban el grupo total, algo más del 56 % no llegó al límite determinado para descartar problemas de comprensión.

Cabe añadir que esta prueba representaba un caso especial entre las tres pruebas de comprensión elaboradas, tanto por el tipo de textos que la conformaban como por el tipo de respuestas esperadas, donde se podría observar las mayores dificultades de los niños que estuvieran usando estrategias de hipótesis fijas o estrategias no acomodativas.

Los **Cuadros 1** y **2** reúnen, a modo de ilustración, ítemes de prueba, criterios de evaluación y respuestas que muestran cómo se expresan las dificultades comentadas con relación a textos deductivos e inductivos.

CUADRO 1	
ÍTEM DE PRUEBA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y RESPUESTAS RECABADAS CON RELACIÓN A UN TEXTO DEDUCTIVO	
<p>Ejemplo 1. Texto deductivo</p> <p>1) El tornado se origina bajo nubes de tormenta y su aspecto es el de un cono con el vértice hacia abajo, que gira a gran velocidad.</p> <p>Se produce al contraponerse dos masas de aire frío y caliente, respectivamente, la primera en la parte superior de la atmósfera, y la segunda, abajo, en forma violenta y brusca.</p> <p>El fenómeno no suele abarcar zonas muy extensas ni durar mucho tiempo, localizándose generalmente en unos pocos metros, pero la violencia de su paso deja incontables destrozos; su fuerza de succión puede arrancar árboles, llevarse techos, derribar paredes y aun casas. Suelen producirse en regiones determinadas.</p> <p>¿Qué es un tornado?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Ideas principales usadas como parámetros de evaluación</p> <p>a) El tornado es un cono nuboso.</p> <p>b) El tornado se origina bajo nubes de tormenta.</p> <p>c) El tornado se produce al contraponerse dos masas de aire frío y caliente.</p> <p>d) El tornado es viento que gira a gran velocidad.</p> <p>Criterios de evaluación: 0 puntos, ninguna de las ideas principales incluidas en la respuesta; 0.50, por lo menos una idea incluida en la respuesta; 1, para dos cualquiera de las ideas principales incluidas en la respuesta.</p> <p>Algunas respuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>El tornado se origina bajo nubes de tormenta y su aspecto es el de un cono nuboso con el vértice hacia abajo, que gira a gran velocidad. Se produce al contraponerse dos masas de aire, frío y caliente respectivamente (Olga).</i> ● <i>El tornado es un viento fuerte, y se forma un remolino y destrulle todo a su camino (Patricia).</i>

CUADRO 2

ÍTEM DE PRUEBA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y RESPUESTAS RECABADAS
CON RELACIÓN A UN TEXTO INDUCTIVO

Ejemplo 2. Texto inductivo

5) Dentro de una familia, los miembros colaboran para lograr el propósito de todo el conjunto. De manera similar, existen en la comunidad diversas formas de organización donde, con la contribución de todos, se logran servicios necesarios para la vida.

Entre estas formas de organización figuran las mutuales y las cooperativas.

¿Qué es una cooperativa?

Ideas principales usadas como parámetros de evaluación

a) Las cooperativas son organizaciones donde, con la colaboración de todos, se logran los servicios necesarios para la vida.

b) Las cooperativas son similares a las familias porque todos colaboran para lograr un mismo propósito.

Criterios de evaluación: 0 puntos, ninguna de las ideas principales incluidas en la respuesta; 0.50, por lo menos una idea incluida en la respuesta; 1, para dos cualquiera de las ideas principales incluidas en la respuesta.

Algunas respuestas

● *Dentro de una familia los miembros colaboran para lograr el propósito de **todo junto**. De manera similar, **existen** en la comunidad (Olga).*

● *Es un es para colectivos (Patricia).*

Identificación del grupo con dificultades en la comprensión . El análisis de los resultados de las tres pruebas mostró que de los 48 sujetos, un grupo de 10 obtuvo puntajes inferiores a los establecidos para cada prueba (menos de 7 puntos en la prueba de selección de enunciados, y menos del 60% en las pruebas " Cloze" y en la prueba de comprensión de textos inductivos y deductivos), lo cual nos señaló la presencia de dificultades en la comprensión. Estos alumnos presentaban además, bajas calificaciones en la asignatura Lengua (N.S. identifica a los niños cuyo desempeño había sido considerado como no satisfactorio; S. corresponde a un desempeño apenas satisfactorio).⁴

En la **Tabla 2** se presentan los puntajes en cada una de las pruebas de comprensión para este grupo de 10 sujetos al que (en función de estos resultados) consideramos grupo con dificultades de comprensión.

⁴ En las escuelas de nivel primario, en Argentina, la escala de calificaciones comprende las categorías siguientes: excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio y no satisfactorio.

TABLA 2
PUNTAJE EN CADA PRUEBA Y CALIFICACIÓN EN LENGUA PARA LOS 10 ALUMNOS
CON DIFICULTADES EN LA COMPRESIÓN

Sujetos	P. de comprensión de enunciados	P. "Cloze" %	P. textos ded.-ind.	Calificación en Lengua
1.	4	42	8	S
2.	5	22	6,50	N.S.
3.	5	15	6,50	S.
4.	6	15	9	N.S.
5.	6	26	7	S.
6.	6	13	2	N.S.
7.	5	43	4	N.S.
8.	4	12	6	N.S.
9.	3	12	6	N.S.
10.	3	20	4,50	N.S.

El paso siguiente, una vez delimitado este grupo, fue un examen posterior de los resultados con el propósito de observar si se podía sostener el supuesto de que los niños que usaran estrategias de hipótesis fijas tendrían un menor rendimiento en la comprensión de textos con estructuras inductivas. La **Tabla 3** muestra los puntajes en las pruebas correspondientes a cada tipo de texto.

TABLA 3
PUNTAJES EN LA PRUEBA DE COMPRESIÓN DE TEXTOS DEDUCTIVOS E INDUCTIVOS
PARA LOS 10 ALUMNOS CON DIFICULTADES EN LA COMPRESIÓN

Sujetos	Textos deductivos	Textos inductivos	Total (inductivos y deductivos)
1.	5	3	8
2.	4.50	2	6.50
3.	3.50	3	6.50
4.	5	4	9
5.	3	4	7
6.	2	0	2
7.	2.50	1.50	4
8.	3	3	6
9.	3	3	6
10.	2	2.50	4.50

Estos resultados, si bien no son suficientes para ratificar nuestros supuestos, parecen marcar por lo menos una tendencia en el sentido que esperábamos: de los 10 niños con problemas de comprensión, 6 parecen tener mayores dificultades con los textos que presentan estructuras inductivas.

Por otra parte, en el **análisis cualitativo** de los resultados de la prueba de comprensión de textos inductivos y deductivos pudimos observar la incidencia de las estrategias adoptadas en la lectura respecto de cada tipo de texto.

Como se muestra en el **Cuadro 1**, la estrategia de reproducir las primeras oraciones del párrafo leído para responder a la pregunta formulada, permitió a Olga una interpretación y respuesta adecuada en el caso del texto deductivo, que comienza con una caracterización general del referente; en cambio, esa misma

estrategia la lleva a una respuesta incorrecta respecto del texto inductivo –donde la información necesaria para elaborar la respuesta adecuada se presenta paulatinamente en sucesivas oraciones–, como se muestra en el **Cuadro 2**. Estas respuestas son algunos de los ejemplos más claros que hallamos como expresión del uso de estrategias de hipótesis fijas. Por otra parte, las respuestas de Patricia parecen revelar el uso de estrategias no acomodativas, caracterizadas por una sobredependencia en los esquemas de conocimientos disponibles antes de la lectura. En este caso las respuestas no parecen sensibles a las diferencias entre textos deductivos e inductivos, probablemente porque estos lectores no parecen tomar en cuenta la información del texto.

Conclusiones

Para concluir, quisiéramos señalar, por un lado, las restricciones de este estudio y, por otro, destacar su valor como diagnóstico de dificultades en la comprensión de textos.

Entre sus limitaciones se puede señalar que las **dificultades en la comprensión de la lectura se examinaron exclusivamente con instrumentos que requerían el uso del lenguaje escrito**; los niños debían **escribir** sus respuestas acerca de las ideas principales de los textos. Dificultades halladas en las producciones que analizamos, tales como ausencia de nexos, omisiones y distorsiones de la grafía, nos llevan a preguntarnos si los instrumentos usados son adecuados y suficientes para indagar los problemas en la comprensión de los niños que tienen también dificultades en la escritura. A los fines del diagnóstico de las dificultades en la comprensión parece necesario contar además con instrumentos que requieran respuestas verbales. En este mismo sentido debemos decir que en el estudio de McGinitie y sus colaboradores (1986) que tomamos como antecedente, se advierte que los niños que utilizan **estrategias no acomodativas no pueden aprender bien del lenguaje escrito**, particularmente cuando los textos contienen información nueva o desconocida; sin embargo ellos son capaces de aprender a partir de la información que las maestras presentan verbalmente durante sus clases.

Otra limitación a señalar es que **los instrumentos elaborados se centraron solamente en aspectos cognitivos de la comprensión**. Sería interesante avanzar en la elaboración de una batería de instrumentos, para poder contemplar también aspectos metacognitivos y motivacionales y así responder mejor a los reclamos planteados desde el **enfoque de la evaluación auténtica** sobre la necesidad de implementar evaluaciones más comprensivas.

No obstante, a pesar de las restricciones señaladas, quisiéramos destacar el **valor potencial de este enfoque para diagnosticar dificultades en la comprensión**. El **análisis cualitativo** de las respuestas ofrecidas por los estudiantes con dificultades en la comprensión nos permitió diferenciar los dos tipos de estrategias improductivas estudiadas y observar la incidencia de su uso en la lectura de textos inductivos y deductivos. Parece razonable continuar explorando las relaciones insinuadas a través de este trabajo, especialmente por su capacidad para orientar los planes de apoyo psicopedagógico. En este sentido, McGinitie y sus colaboradores (1986) afirman que parece probable enseñar a los alumnos que utilizan estrategias de hipótesis fija a **evaluar sus hipótesis**

iniciales a medida que avanzan en la lectura.

Cabe también señalar que algunos trabajos más recientes acerca del papel de las autoexplicaciones en la solución de problemas y en la comprensión de textos, destacan también la importancia de hacer explícitas las hipótesis o inferencias que se van elaborando paulatinamente durante el proceso de lectura. Se ha encontrado que al hacer explícitas sus hipótesis o inferencias, los lectores objetivan su pensamiento y de este modo pueden usarlo más fácilmente en la interpretación de la información proporcionada por las partes subsiguientes del texto (Chi et al., 1994).

Por otra parte, este trabajo sobre las hipótesis iniciales podría favorecer el uso de las estrategias de control, que parecen igualmente comprometidas en los problemas que hemos analizado.

En síntesis, entendemos que el estudio presentado representa un intento, modesto, de aplicar algunos resultados de la investigación en lectura que parecen útiles para enfocar el complejo problema de las dificultades de comprensión.

Referencias bibliográficas

- Alliende, Felipe y Mabel Condemarín (1982) **La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo**. Santiago, Andrés Bello.
- Chi, Michelene; Nicholas De Leeuw, Mei Hung Chiu y Christian Lavancher (1994) "Eliciting self-explanations improves understanding." **Cognitive Science** **18**, 439-477.
- McGinitie, Walter; Katherine María y Susan Kimmel (1986) "El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura." En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Rodríguez Trujillo, Nelson (1983) "El procedimiento 'Cloze': un procedimiento para evaluar la comprensión de la lectura y la complejidad de los materiales." **Lectura y Vida**, Año 4, N° **3**, 4 -15.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en febrero de 1998, aprobado con modificaciones en septiembre de ese año y aprobado definitivamente en diciembre de 1999.*

ANEXO

FRAGMENTOS DE LAS PRUEBAS ELABORADAS PARA DIAGNOSTICAR DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN

1. Prueba de selección de enunciados

Lee el siguiente texto con atención.

Poblaciones primitivas del territorio argentino

“Entre las tribus que poblaban la región del noroeste argentino sobresalieron por su cultura los diaguitas. El lugar es montañoso y el agua es escasa; pero los diaguitas vencieron esas dificultades gracias a su ingenio y su laboriosidad.

Para cultivar la tierra construían terrazas en las laderas de las sierras, y acequias de piedra, por donde conducían desde largas distancias el agua para el riego.

Cosechaban maíz, zapallo, papa, porotos y recolectaban el fruto del algarrobo, del chañar y otros árboles, con los que preparaban sus comidas y bebidas; utilizaban también para su alimentación la carne de algunos animales (...)”

A continuación se presentan diez afirmaciones en relación con el texto que has leído, por ejemplo: “los diaguitas vivían en...” Cada afirmación tiene cuatro respuestas diferentes: a-, b-, c- y d-. Deberás encerrar en un círculo la letra que está **delante** de la respuesta elegida. Por ejemplo:

Los diaguitas eran:

- a) españoles
- b) mestizos
- c) indios**
- d) negros

Recuerda: debes elegir solamente una de las cuatro respuestas presentadas

1) Los diaguitas vivían en:

- a) zonas montañosas y desérticas**
- b) lugares montañosos y húmedos
- c) regiones llanas y húmedas
- d) regiones llanas y secas

2) Para cultivar la tierra los diaguitas:

- a) almacenaban agua para el riego
- b) construyeron canales para conducir el agua
- c) construyeron acequias para transportar el agua
- d) todas las respuestas son correctas**

(...) El texto usado para esta prueba, con ligeras modificaciones, fue tomado del **Manual Estrada de 4º grado**. Buenos Aires, Estrada, 1972.

2. Prueba "Cloze"

Los ejercicios que vas a realizar a continuación consisten en completar un texto al que le faltan algunas palabras. Donde falta una palabra hemos puesto una línea. Debes escribir en esa línea la palabra que crees que falta. Escribe solamente una palabra en cada línea.

Para que se te haga más fácil el ejercicio debes recordar lo siguiente:

- 1) Escribe solamente una palabra en cada espacio.
- 2) Trata de llenar todos los espacios en blanco (...)

A continuación vamos a realizar juntos un ejemplo para que lo practiques. Los tres primeros espacios fueron llenados ya. Fíjate que escribimos una sola palabra en cada espacio. (...)

Los chiriguanos y el fuego

Cuentan los indios chiriguanos que hace mucho tiempo una gran inundación cubrió toda la tierra. Durante muchos días y _____ noches llovió torrencialmente sin _____; ciudades enteras quedaron sumergidas _____ el agua. Cuando el acabó, todo fue desolación; _____ tierra había quedado totalmente _____.

Un joven y una _____ fueron los únicos sobrevivientes; _____ comenzaron a luchar por _____ vidas en la forma _____ primitiva y rudimentaria.

_____ había nada que los _____ por las noches o _____ proporcionara calor en los _____ fríos y más aun, _____ que comer crudos los _____ que encontraban.

(...) El texto usado para esta prueba fue tomado de Martínez y otros, **Leyendas Argentinas**. Buenos Aires, Sigmar, 1977.

3. Prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos

Textos inductivos

1) Los vegetales se agrupan formando conjuntos o comunidades con características propias. En cada una de estas comunidades vegetales viven ciertos animales típicos. La asociación entre vegetales y animales propios de una región determinada se llama bioma.

Se llama bioma a:

a) los animales típicos que viven en una región determinada

b) los vegetales típicos que viven en una región determinada

c) el conjunto que forman los animales y vegetales típicos de una región

d) todas las respuestas anteriores son correctas

Textos deductivos

2) El corcho se obtiene de la corteza de un árbol llamado alcornoque que crece en África, en el sur de Europa y en algunas zonas cálidas de América. Este material está formado por una infinita cantidad de células cúbicas, por lo que contienen gran cantidad de aire. Las paredes de estas células son muy delgadas, de ahí que el corcho sea tan elástico y flexible y están cubiertas por una capa cerosa, impermeable. El aire contenido en el corcho lo hace escasamente denso, lo que unido a su condición de permeabilidad, le da la facultad de flotar en el agua.

Desde hace mucho tiempo se considera que el corcho es un excelente auxiliar en la fabricación de elementos para nadar.

El corcho está formado por:

a) un material impermeable y denso

b) un material permeable y denso

c) un material impermeable y poco denso

d) un material permeable y poco denso

(...) Los textos usados para la elaboración de esta prueba fueron tomados de A. Juliot, **Preguntas y respuestas para niños curiosos**. Buenos Aires, Sigmar, 1976 y del **Manual Kapeluz 4**, Buenos Aires, Kapelusz, 1985. Los ítemes que transcribimos aquí, como se puede observar, corresponden al conjunto presentado bajo el formato de opción múltiple; ejemplos de ítemes de este tipo, con formato de respuesta breve, se reproducen en los **Cuadros 1 y 2**, en la sección dedicada a la presentación de resultados.