

FACTORES NO LINGÜÍSTICOS QUE AFECTAN A LA CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

María Graciela Fabietti*

Abstract

Se analizan aspectos no lingüísticos que, a modo de factores, influyen sobre la comprensión durante la lectura. Se consideran en primer lugar los criterios tenidos en cuenta en la revisión del papel de distintos factores. Luego, en base a los criterios antes mencionados, se revisan factores asociados al lector: 1) en cuanto sujeto cognoscente: aspectos no cognitivos y cognitivos. 2) En cuanto persona social (variables demográficas). Asimismo, se revisan factores asociados al contexto, que influyen sobre la comprensión lectora. Por último, se examinan factores que afectaron el desempeño de alumnos, en pruebas especialmente diseñadas.

La presente comunicación tiene por objetivo presentar un panorama general de las variables no lingüísticas consideradas como importantes a los efectos de explicar la comprensión lectora. El carácter de general se justifica en que es nuestra intención realizar una suerte de balance de lo conocido al respecto, siendo ello muy variado y complejo. Además decidimos, en razón del espacio disponible, concentrarnos en el análisis de los conceptos con cierta independencia de los contextos teóricos en que fueran generados, y de la evidencia empírica que justifica su valor explicativo¹.

Para este análisis se presentan en primer lugar los criterios que han sido tenidos en cuenta, en segundo lugar se revisan factores que actúan sobre la comprensión lectora (factores asociados al lector y factores asociados al contexto), y por último se examinan factores que afectaron el desempeño de alumnos en pruebas especialmente diseñadas.

* Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de las Cátedras Metodología de la Investigación I y Estadística Aplicada. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra Métodos y técnicas de investigación científica. Escuela de Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.

1.

Un primer problema a enfrentar es el de la perspectiva de análisis de factores, variables o aspectos que influyen sobre la comprensión lectora. Para este análisis se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

a- La comprensión lectora es considerada desde dos perspectivas complementarias: se tienen en cuenta los factores que influirían en el *proceso* que tiene lugar *durante* la lectura y, además, los que afectan los *niveles de habilidad, o capacidad* general para comprender.

b- La lectura en cuanto proceso es multidimensional, pudiendo diferenciarse las siguientes dimensiones: física, lingüística, psicológica y social. En caso de considerarse la problemática de la adquisición de la lectura debe agregarse a las ya nombradas la dimensión educativa.

Ahora bien, si existen factores que influyen sobre el proceso, y éste es multidimensional, puede pensarse entonces que un factor actuará sobre algunos de los sub-aspectos del proceso, y no sobre otros. Al mismo tiempo, distintos factores confluirían para dar cuenta o explicar a una dimensión.

c- El proceso de lectura es definido a partir de la interacción de tres elementos: texto, lector y contexto. Cada uno de ellos puede ser descripto en función de las dimensiones antes mencionadas y al mismo tiempo pueden analizarse diferentes aspectos de la interacción según las diferentes dimensiones. Por ejemplo, en las situaciones particulares de lectura, la calidad del tipeado (grafía, impresión) del texto, la base neuronal del lector, y la calidad de la iluminación del contexto, constituyen aspectos correspondientes a la dimensión física de cada elemento, que interactúan.

d- Se asigna el papel de variable independiente (leyéndose como causa, o al menos como condicionante) a propiedades del texto, del contexto y aún del propio lector, mientras que lo que se quiere explicar (variable dependiente) siempre es una propiedad del lector.

Distintas perspectivas teóricas analizan distintas cuestiones de la interacción, al focalizar su atención en aspectos relacionados con las diferentes dimensiones (subdimensiones); consecuentemente, el conocimiento disponible sobre la problemática de los factores que afectan a la lectura es sumamente complejo, y obliga a la selección para hacer abordable el tratamiento en cualquier situación particular de análisis.

e- Los factores ejercen diferentes tipos de influencia sobre el proceso. El mapeo de factores que dan cuenta de un fenómeno, implica generalmente cadenas de condicionamientos que pueden ser pensadas como provocando una sucesión de efectos,

en cascada. Una representación gráfica de ello, presentaría zonas de contornos o matices más definidos, que se corresponderían con los aspectos mejor conocidos, pero al mismo tiempo tendríamos zonas de contornos apenas esbozados, y aún zonas en blanco.

Con relación a ello, para este análisis vamos a diferenciar factores de influencia inmediata (o directa) y factores de influencia no inmediata (o mediatizada).

Por último, los trabajos de investigación que analizan las relaciones de dependencia de la comprensión con respecto a diferentes variables, han sido diseñados mediante múltiples estrategias. Los efectos de las variables de acción no inmediata, generalmente han sido estudiados en trabajos de tipo *survey*, tomándose como base para la inferencia de conclusiones valores de coeficientes correlacionales, o comparaciones de promedio de puntajes de diferentes grupos. Además, conclusiones elaboradas en trabajos que analizan factores que explican rendimiento o desempeño escolar, son consideradas como válidas para el análisis de la habilidad para el manejo del lenguaje, incluyendo a la comprensión, en razón de que por definición éstas estarían subsumidas o formarían parte del constructo «rendimiento»².

Por otro lado, los efectos de variables de acción directa han sido estudiados en trabajos: a) que implican análisis como los antes indicados; b) experimentos, que implican manipulación de la/s variable/s independiente/s, fundamentalmente cuando estas son de carácter lingüístico; c) estudios de campo, desde perspectivas investigativas comúnmente llamadas *cualitativas*, fundamentalmente en el análisis de la influencia del aula como contexto inmediato.

Otros tipos de trabajo son los que intentan sintetizar lo conocido en algún sector del campo teórico, revisando planteos y hallazgos de diferentes investigaciones, al estilo de los Meta-Análisis o *Review*, por ejemplo.

Lo que no se halló, en la revisión de antecedentes sobre el tema, es un trabajo que mediante alguna técnica adecuada de análisis multivariado (análisis de correlación múltiple, por ejemplo) explore sobre el peso relativo del efecto de las variables de acción supuestamente inmediata (o al menos de algún subconjunto importante de ellas). Consecuentemente, la importancia atribuida a las variables es de carácter teórico, antes que empíricamente fundado, pues desconocemos cuánto contribuye cada factor en la explicación de la variable dependiente, si los consideramos en conjunto.

2.

A continuación se analizarán factores no lingüísticos que influyen sobre el proceso de comprensión lectora, tomando como eje las cuestiones antes mencionadas: elemento,

dimensión y tipo de influencia. En función de nuestro objetivo, no se tendrá en cuenta la influencia de aspectos relacionados con el texto.

2.1 Características del lector

Una multiplicidad de rasgos que definen al lector en cuanto sujeto influyen en el modo en que éste procesa e interpreta información escrita.

Los aspectos que permiten caracterizar al lector como sujeto cognoscente son los considerados como de efecto directo (o más o menos inmediato), mientras que aspectos más generales, de índole demográfica o social, por ejemplo, influirían de manera no directa sobre el proceso de comprensión.

2.1.1. Ahora bien ¿qué aspectos del sujeto pueden ponerse en juego al comprender mientras lee? La respuesta es todos aquellos que son necesarios para que el «juego» tenga lugar: a- condiciones físicas básicas, b- disponibilidad de conocimientos y habilidades necesarios para iniciar y sostener el proceso, y c- modos o tendencias generales para actuar (implica aspectos no cognitivos tales como motivación, por ejemplo).

En el análisis de la interrelación entre **aspectos no cognitivos** y la lectura, o la comprensión en lectura, se halló evidencia de que rasgos de la **personalidad**, se relacionan con un buen/mal desempeño en lectura. Wayne (1974)³, por ejemplo, en una revisión que cubría cuarenta años de investigación sobre la lectura, señala que los aspectos de la personalidad más frecuentemente analizados son: ansiedad, motivación, adaptación social, autoimagen y aceptación de los pares. En general, estas variables presentan una relación de sentido esperable. Así, los niños con mayores problemas en lectura tienden a ser más dependientes, menos adaptados socialmente, más inseguros, aunque lo que no estaría claro es si estas características de personalidad constituyen un efecto de los problemas en lectura, o si por el contrario serían causas que explican las dificultades para lograr un buen desempeño en lectura.

Desde el punto de vista teórico, algunas cuestiones tales como: **autoimagen, actitudes hacia la lectura, valoración del esfuerzo para la realización de tareas, motivación, intereses y expectativas de logros en relación a la propia tarea**, pueden ser pensados como factores condicionantes del modo en que ocurre el proceso de comprensión en la lectura. La influencia de estos factores sería de tipo positivo e inmediato, mientras que otras facetas de la personalidad, tales como tendencias a la dominación/sumisión, estabilidad/nerviosidad, pueden ser pensadas como variables de efecto no directo. De ser así, para poder comprender de qué manera ejercen su efecto, sería necesario contar con modelos que razonaran sobre posibles cadenas de interrelaciones. Estas cadenas implica-

rían potenciación/atenuación de efectos de estas variables no directamente relacionadas con el proceso de lectura.

Desde otro punto de vista, *aspectos cognitivos*, es decir elementos y procedimientos requeridos para procesar información, condicionan a la comprensión lectora. Esta última, si bien constituye uno de los procesamientos de información posible, depende de características más generales de las operaciones de cognición.

Un aspecto cognitivo, usualmente considerado como factor asociado a comprensión, es la **inteligencia**. La comprensión, en cuanto subaspecto de la habilidad verbal, por definición contribuye a lo que se entiende por inteligencia, por lo tanto es esperable que los valores de asociación entre mediciones de ambas variables, tiendan a ser altos (o significativos). Desde ese punto de vista, no sería correcto hablar de la inteligencia como factor que explica a la comprensión. Un planteo más ajustado, indicaría la relación entre comprensión y otras dimensiones implicadas en el constructo «inteligencia», como por ejemplo «la capacidad para el razonamiento abstracto». Por otro lado, si la inteligencia es concebida como aptitud general, a modo de indicador complejo de niveles cognitivos operativos, de los que dispondrían los lectores en el momento en que comprenden, entonces el papel de factor condicionante aparece más claramente delimitado. Sólo parte de los subaspectos que, por definición, constituyen la inteligencia tendrán un efecto directo sobre el proceso.

Otro aspecto cognitivo, la **memoria**, tiene un papel destacado, en cuanto condicionante de la comprensión. La calidad y extensión de lo que se comprende, depende tanto del contenido, o información almacenada en memoria, como de las propias limitaciones en la capacidad de trabajo en memoria.

Del contenido de la memoria, que suele ser genéricamente denominado «conocimientos previos», se tienen en cuenta para analizar su papel en la comprensión: su grado de generalidad / especificidad, su referencia, y el modo en que la propia información es estructurada, o en otros términos las formas que adoptan los conocimientos almacenados.

Para poder comprender se requieren conocimientos generales sobre el mundo, y conocimientos específicos, por ejemplo, sobre estrategias para el tratamiento de la información. De los conocimientos especiales, se destaca el papel de los referidos a las dimensiones lógicas y lingüísticas de la información. Por ejemplo, conocimiento sobre significado de palabras, disponible en el lector a modo de léxico interno.

Con respecto a los modos en que es estructurada la información, en general se acepta que esta es almacenada bajo alguna forma que sintetice la información procesada, lo cual permite suponer que es necesario guardar información de mayor poder estructural.

Distintas teorías, han propuesto distintas formas de representación de los contenidos memorizados, por ejemplo, esquemas conceptuales en Teoría del Esquema, o macroproposiciones en el Modelo de Kintsch y van Dijk (1978)⁴.

Los conocimientos disponibles intervienen activamente en la decodificación e interpretación de la información entrante, a lo largo de todas las variaciones lingüísticas estructurales posibles de analizar: subsistema de información (fonológico - grafémico, sintáctico, semántico, pragmático) y nivel de organización de la información (micro, macro, superestructural).

La memoria influye también al marcar límites al procesamiento que el lector lleva a cabo. En otros términos, la propia capacidad de trabajo de la memoria condiciona la recepción e interpretación de la información.

Otro aspecto de la cognición que cobra importancia como factor condicionante de la comprensión es la **disponibilidad de estrategias** de diferentes tipos requeridas al leer. Una estrategia, según van Dijk y Kintsch (1983)⁵ puede ser definida como la organización de acciones tendientes al logro de objetivos. En el modelo de estos autores se destacan como estrategias necesarias para comprender: a) estrategias proposicionales, necesarias para construir la base proposicional del texto; b) estrategias para el establecimiento de coherencia local; c) macroestrategias, requeridas para derivar macroproposiciones; d) estrategias esquemáticas necesarias para el reconocimiento de la superestructura del texto; e) estrategias para el uso del conocimiento disponible en memoria.

Un **subconjunto** especial de estrategias son las denominadas **estrategias metacognitivas**, cuya importancia es que permiten al sujeto integrar destrezas (o estrategias) con conocimientos. El papel de las mismas está asociado con la autorregulación de los procesos cognitivos. Permiten, por ejemplo, adaptar velocidad y niveles de atención a objetivos, metas, expectativas de logros y dificultad percibida de la tarea, mediante la activación de conocimientos o recursos necesarios para llevarla a cabo.

La autorregulación de procesos implica monitoreo constante, o actitud de «alerta», que permita evaluar la propia dinámica de los procesamientos. La investigación actualmente está orientada a dilucidar si el monitoreo constituye una estrategia dominio-dependiente, o una habilidad general, presente en el desempeño en distintos dominios.

Para comprender, entonces, se requiere de monitoreo para controlar el propio proceso. Este se hace evidente cuando, por ejemplo, se detectan contradicciones entre la interpretación dada a lo ya leído, y la nueva información que se va procesando. Claves provenientes de los distintos niveles de información lingüística (grafémicas, sintácticas, semánticas o pragmáticas) pueden hacer notar al lector que la representación del texto ya elaborada no es correcta, o al menos que es parcial. Las estrategias metacognitivas implican tam-

bién acciones que suceden luego de la detección de la contradicción. Éstas pueden variar desde ignorarla, prosiguiendo con la lectura, a la relectura de lo ya leído, buscando confirmación o modificación de la interpretación dada. Ambos tipos de comportamiento pueden ser realizados, de una manera más o menos automática, pero otros implican acciones planificadas a nivel consciente, como por ejemplo la búsqueda de significado de palabras en diccionario.

Monitoreo es una de las estrategias metacognitivas requeridas al leer, junto a otras necesarias para, por ejemplo, decidir qué estrategia emplear, para memorizar información, para recuperar información de la memoria, etc.

Otro aspecto de la cognición que cobra importancia para explicar a la comprensión, es la **percepción**. La capacidad para interpretar sensaciones visuales, por definición, conforma la base de la comprensión lectora. La idea de «base» es de carácter temporal, asociada a los primeros procesamientos posibles. La dependencia de la habilidad para leer con respecto a destrezas perceptivas, es más fuerte en el período en que se aprende a leer. Una vez logrado un nivel de desempeño aceptable, es decir, una vez que se han aprendido las estrategias necesarias para la decodificación de la información gráfemica del mensaje, el nivel de habilidad para leer depende con menor intensidad de factores perceptivos, y al mismo tiempo se hace más estrecha la dependencia con respecto al conjunto de procesamientos requeridos para procesar información sintáctica, semántica y pragmática.

Otro aspecto cognitivo que condiciona la capacidad de comprensión lectora es la **atención**, cuyo papel es activar y mantener el nivel de energía necesario para que la lectura tenga lugar. Por lo tanto, la capacidad general del individuo para concentrar y sostener su atención, ejerce una acción directa sobre la comprensión. Fallos de atención pueden ser explicados por disfunciones cerebrales, por la influencia de aspectos internos del lector, tales como, por ejemplo, su actitud frente a la tarea o por aspectos contextuales (niveles de ruido, por ejemplo).

Resumiendo, se han revisado hasta ahora características del lector, en cuanto sujeto cognoscente, que influyen sobre el modo en que el proceso de comprensión lectora ocurre. Para ello, se ha tenido en cuenta aspectos no cognitivos y aspectos cognitivos, (analizándose dimensiones amplias).

2.1.2. Otro conjunto de factores que influyen sobre la capacidad de comprensión puede ser definido como propiedades que caracterizan al lector en cuanto individuo y en cuanto persona social. Estos factores ejercerían un efecto no directo, no contándose en la

actualidad con modelos que den cuenta, de manera más o menos acabada, de la cadena de inferencias necesarias para entender el modo en que inciden sobre la comprensión.

Dos **variables** tradicionalmente llamadas **demográficas**, el sexo y la edad, son consideradas como factores que afectan a la comprensión.

La *edad* es un indicador de niveles de desarrollo o madurez, pero al mismo tiempo covaría con niveles de escolarización. Por lo tanto, si bien la relación entre edad y nivel de comprensión es lineal y positiva para sujetos escolarizados (fundamentalmente en las primeras etapas de dicha escolarización), la forma lineal de la relación no tiene porqué mantenerse para el grupo de lectores adultos (grupo al que se puede incorporar alumnos universitarios). A partir de cierto nivel crítico de habilidad, las diferencias en el desempeño en la lectura son explicadas en función de variables diferentes a la propia edad, en otras palabras, el efecto de la misma se atenúa o tiende a desaparecer.

En relación al *sexo*, en general, se ha observado que el rendimiento en lectura, difiere entre varones y mujeres, siendo en la mayoría de los casos mejor el desempeño de las mujeres. Las diferencias observadas han sido interpretadas como dependiendo de factores genéticos, constitucionales y culturales (los que operarían en la determinación social de los roles sexuales). Cuando se intenta comprender de qué manera operan específicamente estas diferencias de expectativas en algunas situaciones particulares, aparecen problemas, porque las diferencias observadas no siempre son a favor del mismo sexo, no siendo estables en estudios trans-culturales. En Alemania, por ejemplo, Preston⁶ halló mejor rendimiento entre los varones. Se han propuesto y analizado distintos factores como condicionantes de las diferencias por sexo, en lectura, por ejemplo: feminización de la enseñanza, discriminación de los maestros, feminización de la lectura, respuestas diferenciadas de los docentes y estilos de enseñanza, pero a pesar de ello, no se ha generado un modelo que tenga en cuenta la interrelación de todos los aspectos que estarían operando para determinar las diferencias de rendimiento.

Por otro lado, de las características del lector en cuanto sujeto social, es el *origen social* el factor que cobra mayor importancia. El lugar social que ocupa el grupo familiar del niño, y otros subaspectos tales como lugar de residencia, por ejemplo, constituyen un determinante de peso en la calidad y variedad de experiencias de vida, y en la valoración de actividades sociales, tales como la educación. Por lo tanto, condiciona los modos particulares en que cada niño va gestando históricamente los aspectos cognitivos y no cognitivos, requeridos al comprender. Por ejemplo, el origen social puede explicar (al menos en parte) la historia académica de los alumnos (en términos de logros y fracasos), la cual a su vez explica «conocimientos disponibles» del lector. Develar la red de interrelaciones implicadas en la comprensión del modo en que influye el origen social en

los logros o desempeños educacionales es una tarea muy compleja. Una de las cuestiones que contribuyen a ello es que para lograr un modelo relativamente completo, se requiere necesariamente de conocimientos teóricos específicos, correspondientes a distintos campos disciplinarios (lingüística, sociología, antropología, psicología y educación), siendo imposible que un investigador, o un equipo de trabajo, domine información sobre todo lo implicado. Una consecuencia de ello es que se disponen de teorías generadas en los distintos ámbitos teóricos, (por ejemplo, desde la Sociología Bourdieu y Bernstein, desde la Psicología, Vygotsky) que echan luz sólo sobre parte del panorama, pero quedan muchas zonas no analizadas aún, que constituirían los puentes o eslabones faltantes.

2.2. Características del contexto

La noción de contexto es de carácter abarcativo, pues se refiere a todos los elementos de la situación particular en que se lee, que son diferentes del lector y el texto.

A fin de ordenar la exposición, se diferenciarán para el análisis, factores asociados a distintos tipos de contextos. La diferenciación de contextos se realiza en función de niveles de generalidad (o inclusividad) del contexto, y está pensada para las situaciones de lectura relacionadas con el ámbito escolar.

Tenemos así:

1) Contexto inmediato que define la propia situación en la que se lee. Los factores asociados a este contexto ejercen una influencia directa sobre la comprensión. Algunos de ellos están asociados a las condiciones físicas en las que se lee (iluminación, ruidos, temperatura, por ejemplo) y otros a la **tarea** misma.

Una tarea puede ser definida a partir de las acciones que demanda sean ejecutadas, el logro de un objetivo que les da sentido. Por lo tanto, el objetivo de la tarea y la factibilidad de ejecución de las acciones constituyen factores de importancia.

No se lee de la misma forma cuando el objetivo es estudiar un tema nuevo, releer o repasar un tema ya estudiado, preparar un examen, buscar un dato puntual, o disfrutar de un momento de esparcimiento. Cada uno de estos objetivos (y otros posibles), condicionan los niveles de ansiedad, los niveles de atención, la activación de conocimientos disponibles, la velocidad adoptada, las estrategias metacognitivas, etc., que son requeridos para dar cumplimiento a la tarea. Por otro lado, el nivel de dificultad de las tareas, debe estar acorde con el nivel de madurez, habilidad, conocimiento, etc. del lector.

2) El aula como contexto en el cual se definen los objetivos de la mayor parte de las tareas relacionadas a la lectura que el alumno realiza, condiciona también el modo en que ocurre el proceso y, consecuentemente, los niveles de rendimiento en comprensión.

Características del docente, el grupo de pares, sistema de interrelaciones y estrategias de enseñanza/aprendizaje implementadas en el aula, cobran importancia.

De las características del docente, que influyen sobre el modo en que los alumnos se desempeñan, pueden considerarse como de importancia: la edad, el sexo, la antigüedad, el tipo de título obtenido, las actitudes (incluyendo las expectativas de logros de los alumnos), el estilo de conducción, la competencia en el manejo de contenidos del dominio teórico.

En relación a las estrategias de enseñanza, aspectos referidos a la selección, presentación, seguimiento (o apoyo) y evaluación de las tareas relacionadas con la lectura, inciden directamente sobre el desempeño de los alumnos. Por ejemplo, la forma de presentación o indicación de consignas influye sobre la percepción y reconocimiento del objetivo y, consecuentemente, condiciona el tipo de estrategias que el lector use, lo cual a su vez condiciona los niveles de desempeño logrados.

Por último, las formas de interrelación entre docente y alumnos, y de alumnos entre sí, influyen sobre aspectos no cognitivos y cognitivos del lector. Por ejemplo, moldean la autoimagen del alumno, sus expectativas de logro, su autoconfianza, etc., y pueden también brindar oportunidades para adquirir nuevas estrategias de trabajo.

3) La escuela, en cuanto institución en la que tiene lugar el aprendizaje de la lectura, moldea y condiciona los rendimientos de los alumnos. Las diferentes instituciones escolares (al menos locales) pueden diferir en: régimen (oficial/privado); dependencia (municipal/ provincial/nacional); curriculum implementado (modalidad o rama de estudio); extensión y calidad de la infraestructura y materiales de apoyo para la tarea docente; tamaño. Al mismo tiempo, en cuanto grupo de trabajo, pueden diferir en: estilos de conducción (incluyendo la concepción sobre disciplina), formas de intercomunicación; valorización de las tareas escolares, metas y expectativas de logros de los alumnos, y fundamentalmente actitudes y valoración de la lectura, que condicionan las estrategias de enseñanza de la comprensión. Estos últimos aspectos, asociados a la «cultura escolar», probablemente jueguen un papel destacado en escuelas de nivel primario y tengan un efecto más atenuado en escuelas de los niveles más altos.

4) Contexto no escolar, en el que deben incluirse la familia y la comunidad en que se ubica la escuela. Cobran importancia los aspectos relacionados con la posibilidad de que

el niño tenga experiencias significativas para su desempeño como lector, que incluyen recursos materiales y valoraciones culturales de la educación y la lectura.

En síntesis, distintas características del contexto influyen de manera diferente sobre el proceso de comprensión. Las que permiten definir el contexto inmediato ejercerían un efecto directo, y probablemente más importante, sobre el modo en que el proceso ocurre, que las que definen a los contextos no inmediatos. Pero, el nivel de habilidad de los alumnos probablemente depende más fuertemente de características del contexto del hogar, en razón de que los aspectos culturales del tipo valoraciones de la lectura y nivel lingüístico de desempeño de los padres, ejercen un efecto básico y sostenido a lo largo del tiempo.

Para finalizar, la presentación de carácter general, de los factores que afectan a la comprensión, que antecede, se haría más compleja si tuviésemos en cuenta los aspectos referidos al tercer elemento: el texto. No sólo deberían tenerse en cuenta los aspectos estrictamente lingüísticos, sino que además deberíamos tener presente que el texto es producido por una persona, dentro de un contexto particular. Las características del texto influyen sobre el procesamiento del lector, pero a su vez son condicionadas por las propias del autor y el contexto de producción.

3.

A modo de cierre, se presenta a continuación una síntesis de hallazgos de investigación (Fabiatti, 1995)⁷ referidos a factores⁸ que explican las *diferencias de niveles de habilidad para comprender durante la lectura*, de alumnos de trece y quince años, de escuelas de la Ciudad de Córdoba, que han sido evaluados con pruebas diseñadas especialmente a tal fin.

Al constituir la situación de evaluación de desempeño por medio de dichas pruebas, una de las situaciones posibles en las que ocurre la comprensión en la lectura, se supone que ha sido influida por los factores del lector y el contexto antes mencionados.

El objetivo del trabajo fue analizar las variaciones de desempeño de los alumnos, detectando similitudes y diferencias en las respuestas de los alumnos que mostraban distintos niveles de rendimiento.

Para que los datos obtenidos para cada alumno fuesen comparables, se requirió hacer iguales, o al menos equivalentes, las condiciones en las que respondían a las pruebas. Es por ello que las consignas, tiempo, y forma de intervención del evaluador fueron iguales en todos los cursos trabajados. De no haberse logrado equivalencia en las situaciones, los instrumentos utilizados no hubiesen sido confiables.

Al hacer equivalentes las situaciones, algunos factores se vuelven constantes y, por lo tanto, se neutraliza su efecto sobre la variabilidad de desempeños observados. Se supone así que se *controlaron los efectos de algunos factores del contexto inmediato*, fundamentalmente los relacionados a la propia tarea.

Es necesario aclarar que algunos factores asociados a los textos (no analizados previamente) fueron controlados, respondiendo a necesidades que marcaron las definiciones teóricas de los conceptos trabajados. Por ejemplo, se controló la variedad, especificidad y nivel de abstracción del contenido de los párrafos incorporados a las pruebas.

De los factores asociados al lector y al contexto se seleccionaron y controlaron algunos (por manipulación y estadísticamente) a fin de analizar su posible efecto sobre los *niveles de comprensión*. Se trabajó así con: curso, edad, sexo, tamaño de la escuela, modalidad, nivel educativo del padre y nivel educativo de la madre. Otros factores asociados al lector, y a contextos no inmediatos, no fueron intencionalmente controlados. Al trabajarse con una muestra aleatoria se supone que estos influyeron en esta situación de igual manera en que lo hacen en otras situaciones de lectura. Una consecuencia de ello es que los resultados obtenidos y las conclusiones elaboradas, pueden pensarse como caracterizando al lector promedio (o típico) de esta población.

Para finalizar, en el trabajo realizado, se observaron algunos aspectos relacionados al lector en cuanto sujeto cognoscente, y algunos aspectos relacionados al texto. La selección y análisis de propiedades del lector y el texto, fue realizada en función del papel que ellas cumplirían en la conformación de diferentes *niveles de habilidad* para leer.

De las características del alumno se analizaron cuestiones referidas a los procesamientos de información y representaciones obtenidas a lo largo de todas las tareas asignadas, y cuestiones que lo caracterizan como individuo y ser social. En relación a estas últimas, contribuyen a conformar nivel de habilidad una serie de factores. Dentro de ellos se destaca por su importancia, el nivel educativo de los padres.

En relación a las características del alumno, en cuanto sujeto cognoscente, se destacan los siguientes aspectos como influyendo en el nivel de habilidad observada:

1- Disponibilidad de conocimientos, fundamentalmente los referidos a manejo de vocabulario, y manejo de constricciones lingüísticas (lógicas, semánticas y pragmáticas), que caracterizan a los textos a procesar.

2- Disponibilidad y empleo de estrategias de diferentes tipos, necesarias para:

- a) la derivación de la macroestructura textual;
- b) elaboración de inferencias optativas;
- c) la realización de procesamientos en forma secuencial y simultánea;

- d) el manejo de la disyunción (de aparición tardía);
- e) comprender lo que es demandado en la tarea asignada;
- f) el uso correcto de constricciones gramaticales - sintácticas;
- g) un manejo adecuado y controlado de las estrategias que tienen disponibles.

Estos hallazgos son coincidentes con lo postulado por modelos interactivos de psicología y enseñanza de la lectura.

Referencias:

¹ Ello da cuenta de las escasas referencias bibliográficas incorporadas al análisis.

² Por ej. para este análisis se han tenido en cuenta las definiciones de constructos, del trabajo: Anderson, L.W, D.W. Ryan y B.J. Shapiro (1989): *The IEA Classroom Environment Study*, s/d lugar: Pergamon Press (*IEA: International Studies in Educational Achievement*); y, Wang, M.C., G.D. Haertel y H.J. Walberg (1993): "Toward a Knowledge Base for School Learning". *Review of Educational Research*, Vol.63, N°3 (249-294).

³ Citado en: "Summary and Review of Investigations Relating to Reading, 1933 – 1973", *Journal of Educational Research*, 1974, Vol.67, N°9 (388-420).

⁴ Kintsch W. Y T.A. van Dijk –1978: "Toward a Model of Reading Comprehension and Production". *Psychological Review*, Vol. 85 (363-394)

⁵ van Dijk T.A. & W. Kintsch –1983: *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press Inc., London.

⁶ Citado por: Bank, B.J., B.J. Biddle & T.L. Good –1980: "Sex roles, Classroom instruction and Reading Achievement". *Journal of Educational Psychology*. Vol.72 N°2 (119-132).

⁷ Fabietti, M.G. –1995: *Capacidad de comprensión en la lectura: estudio de aptitudes lingüísticas y relación con variables no lingüísticas*. Tesis Doctoral.

⁸ Únicamente factores no lingüísticos.

